SinoELE
monográficos
8
2013
enero-junio

VI CONGRESO DE HISPANISTAS DE ASIA

Manila, 2007

Edición electrónica a cargo de LUIS RONCERO MAYOR

ISSN: 2076-5533

Asociación Asiática de Hispanistas

Actas del VI Congreso:

«Presente y futuro del hispanismo en el Oriente»

Manila (Filipinas), del 5 al 6 de julio de 2007

Índice

PRÓLOGO A LA PRESENTE EDICIÓN ELECTRÓNICA (**Man-Ki Lee**)
NOTA DEL EDITOR (**Luis Roncero Mayor**)
PALABRAS DE INAUGURACIÓN (**Kim, Hyun-Chang**)
PALABRAS DE CLAUSURA (**Kim, Hyun-Chang**)

1. LINGÜÍSTICA

Hu, Hui-Yun (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán) 10
Análisis de la interlengua en la expresión escrita de los aprendices taiwaneses: Transferencia de los coverbos del chino-mandarín (L1) en el aprendizaje de las construcciones preposicionales del español (L2):"a" y "para"
Rangponsumrit, Nunghatai (Universidad de Chulalongkorn, Tailandia) 25
Reglas para el uso del imperfecto y del perfecto: una prueba de su validez con el corpus
Lee, Man-Ki (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 32
El rasgo-D., y el Caso estructural en los sintagmas nominales del español
Anula Rebollo, Ángel Alberto (Universidad Autónoma de Madrid, España) 43
Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación lectora
González Carrillo, Antonio Manuel (Universidad de Granada, España) 56
Lingüística misionera española en Filipinas: el estudio de la lengua tagala en los siglos XVII y XVIII
Xu, Lei (Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, China) 70
Diferentes maneras de la incidencia de la ambigüedad en el habla
Jeong, Hyejeong (Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Corea) 80
Las consonantes obstruyentes no continuas del coreano
Sánchez Jiménez, David (Universidad de Filipinas, Filipinas) 89
Ideario de una reforma ortográfica para el siglo XXI
Son, Jy-Eun (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 100
Los rasgos de la partícula ni en español y –do en coreano
Alcántara y Antonio, Teresita (Universidad de Filipinas, Filipinas) 106
Los hispanismos y los anglicismos en el filipino moderno
Suh, Kyung-Suk (Universidad Keimyung, Corea) 116
Estudio comparativo de diptongos entre el coreano y el español: transcripción de diptongos españoles al coreano
Li, Jing (Universidad de Nanjing, China) 122
Pequeña comparación sociolingüística entre el español y el chino
Miyoshi, Jun-Nosuke (Universidad Kioto Sangyo, Japón) 131
El tratamiento su merced en El Quijote
Morimoto, Yoshiharu (Universidad de Waseda, Japón) 138
En torno a la confusión y la distinción entre las consonantes líquidas en idiomas de la zona asiática en relación con la lengua española
Feizollahi, Alí (Universidad de Teherán, Irán) 146
El papel de la terminología en la formación de traductores bilingües
Noh, Eunchung (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 152
Análisis comparativo de la estructura sintáctica entre el español y el árabe
Martul Beltrán, Luis María (Universidad de Kyung Hee, Corea) 162
Literatura, estrategias y enfoque léxico

2. DIDÁCTICA

Fernández Cobo, Carlos Vicente (Universidad Kioto Sangyo, Japón) 175
Intento de análisis de los errores de los estudiantes japoneses

Her, Wan-I (Universidad Tamkang, Taiwán) 188
¿Una entrada léxica de L2=un homólogo de L1? ¿Equivale de verdad la llamada "traducción equivalente"?

Liu, Jian (Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, China) 202
Transferencia lingüística y cultural en el aprendizaje de español de los hablantes chinos

Moreno Archilla, Francisco (Universidad Providencia, Taiwán) 211
Análisis de necesidades en la comunicación comercial escrita en español en alumnos Taiwáneses

Pei, Chau-Pu David (Universidad Tamkang, Taiwán) 225
La aplicación del websitio "MULTI": Un ejemplo del efecto multiplicador positivo de los entornos virtuales

Riutort Cánovas, Antonio y Esther Pérez Villafañe (Universidad Politécnica de Madrid, España y Universidad Providencia, Taiwán) 238
Enseñanza del español como lengua extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías

Vásquez Solano, Claudio Antonio (Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka, Japón) 253
El choque entre la espontaneidad y lo "políticamente correcto" en los cursos de conversación para extranjeros

Arriaga Agrelo, Nicolás (The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong) 258
Características de la interlengua escrita de los estudiantes chinos (L1 cantonés) de ELE en el contexto universitario hongkonés

Aurrecoechea Montenegro, Edith (Las Lilas School, Singapur) 266
La pronunciación en la clase de ELE

Blanco Pena, José Miguel (Universidad Tamkang, Taiwán) 272
El subtitulado de vídeos como herramienta en las clases de ELE

Chang, Mauh-Tsun (Universidad Tamkang, Taiwán) 280
La aparición del español en la publicidad Taiwánesa y su aplicación en el código mezclado

Sánchez Portuondo, María J. (Universidad Providencia, Taiwán) 285
Talleres de teatro: facilitando el aprendizaje de ELE

Choi, Jae-Chul (Universidad Nacional de Chonbuk, Corea) 294
El uso de canciones en la enseñanza del español como lengua extranjera

Gallego Zambrano, Emilio (Universidad de Rikkyo, Japón) 304
Exposiciones en soporte visual en la clase de español como lengua extranjera

Rodríguez Paniagua, Luis Roger (Instituto Cervantes de Manila, Filipinas) 311
La literatura filhispana en el aula E/LE: directrices prácticas

Fernández Alonso, María y Leticia Vicente Rasoamalala (Aichi Prefectural University, Japón) 321
La transferencia de L2 a L3 en el aprendizaje del español

Han, Won-Dug (Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Corea) 331
La enseñanza del español en el contexto de la interpretación simultánea del coreano al español

Che Omar, Rozita (Universidad Malaya, Malasia) 342
Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes malayos

3. LITERATURA

Aguilar Galleguillos, Milton Leonardo (Universidad Kioto Gaidai, Japón) 353
El proceso creativo de la Generación del 38

Cho, Min-Hyun (Universidad Corea, Corea) 365
La fantasía de los niños en el imaginario de Ana María Matute: En torno a "Don Payasito"

Choi, You-Jeong (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 370
La visión multi-irónica del Madrid de los noventa a través de Los misterios de Madrid, de Antonio Muñoz Molina

De Miguel Calabia, Emilio (Embajada de España en Bangkok, Tailandia) 384
La función de la poesía, según Gil de Biedma

Hong, Jung-Euy (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 391
Author's Behavior: Los mecanismos de la distribución socioeconómica y cultural de la generación McOndo

Kim, Choon-Jin (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 402
¿Por qué Turgenev prefiere don Quijote a Hamlet? Una reargumentación del valor positivo de El Quijote

Lee, Soo-Jie (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 412
La representación del mundo veraz en El público, a la luz de las figuras pictóricas de Dalí

Letelier Bruzzone, María Paula (Universidad Kansai Gaidai, Japón) 422
Jorge Díaz: Revelador de lo incomprensible

Liu, Pi-Chiao (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán) 430
Estéticas literaria y fílmica en ¿La lengua de las mariposas?

López-Pasarín Basabe, Alfredo (Universidad de Waseda, Japón) 441
Teoría artística en Hora de España : condiciones para un arte comprometido

Min, Yong-Tae (Universidad Corea, Corea) 449
Li Tai Pe en la poesía hispánica

Park, Chong-Yul (Universidad Pai Chai, Corea) 458
La estrategia representativa de la violencia política en la novelística de Osvaldo Soriano

Seong, Yu-Jin (Universidad Nacional de Seúl, Corea) 466
El deseo en El amor en los tiempos del cólera, desde el punto de vista lacaniano

Tsay, Su-Hui (Universidad Providencia, Taiwán) 475
Bélver Yin, una aventura fantástica

Silva, Cecilia (Universidad de Tohoku, Japón) 484
Mujeres en la saga cordobesa de Cristina Bajo

4. CULTURA

Benítez Rodríguez, Salvador Gregorio (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España) 495
El valor y la importancia de la sufijación partiendo del estudio lexicogenésico de la fitotoponimia y la zootoponimia de la isla de Gran Canaria

Hung Hui, Juan (Universidad Tamkang, Taiwán) 502
La globalización neoliberal y la cultura del maíz

Lin, Chen Yu (Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao, Taiwán) 511
Muerte, deseo y religión: Matador de Pedro Almodóvar

Mah, Sang-Young (Universidad Dankook, Corea) 521
Más allá de la siesta

Lin, Hui-Ing (Universidad Tamkang, Taiwán) 529
Urbanismo de la Ciudad de México

Mateo Pérez, Armando (Universidad de Tenri, Japón) 539
Reflexiones acerca de la confluencia entre arte, símbolo y literatura

Tai, Yu-Fen (Universidad Tamkang, Taiwán) 553
La función de las instituciones como divulgación de las enseñanzas de lenguas extranjeras y de la traducción en China de la segunda mitad del siglo XIX
Tippayasak, Sathaporn (Universidad de Chulalongkorn, Tailandia) 559
Encuentro entre Rama V y Alfonso XIII

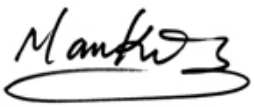
Prólogo a la presente edición electrónica

Antes de nada, quisiera felicitar muy sinceramente la edición digital de las Actas del Sexto Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, celebrado en el Instituto Cervantes de Manila durante los días 5 y 6 de julio de 2007, con el tema *Presente y futuro del hispanismo en el Oriente*. En aquel momento, el presidente de la AAH era el profesor coreano Dr. Hyun-Chang Kim y yo tenía bajo mi responsabilidad la de Secretario General para el congreso, razón por la cual estuve a cargo de la publicación de las Actas en un volumen, junto con la profesora Dra. Claudia Macías Rodríguez y la doctoranda Jy-Eun Son, en donde se compilaron los cincuenta y ocho artículos retomados de las ponencias en el congreso. Participaron en este encuentro más de setenta académicos procedentes de once países reunidos en cuatro sesiones temáticas —lingüística, didáctica, literatura y cultura— y se exploraron en vivos diálogos las circunstancias actuales de los estudios hispanistas en el continente asiático.

Los congresos de la AAH se celebran cada tres años, el último congreso en su VII emisión tuvo como sede la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, en 2010, bajo la dirección del presidente, el profesor Dong Yansheng, dejando con ello testimonio de la vitalidad que cobra día a día la presencia del español en esta región del continente.

Ahora, gracias al esfuerzo del *Grupo de Investigación Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, nuestras Actas publicadas en 2007 podrán servir a mayor número de interesados, ya que esta vez se hacen más viables y efectivas porque han salido a la luz por vía de *online*, en la prestigiosa revista *SinoELE*. La iniciativa de esta idea de la edición electrónica de las Actas se la debemos a los profesores Nicolás Arriaga Agrelo, Alberto Sánchez Griñán y José Miguel Blanco Pena, quienes con una profunda visión académica pusieron en marcha el motor que ha hecho posible la publicación de la actual edición digital, por lo cual va todo mi agradecimiento a los profesores Arriaga, Sánchez y Blanco. Estoy seguro de que la actual edición electrónica de nuestras Actas se suma al importante papel que tiene la difusión tanto de los estudios hispánicos como de la cultura hispánica en Asia.

Con la esperanza de que esta edición digital de las Actas represente una aportación a los estudios hispánicos en nuestra zona y de que puedan aparecer en esta página web las futuras Actas de los subsiguientes congresos de la AAH, queda en las manos de la comunidad académica y de la sociedad en general.



Dr. Man-Ki Lee
Secretario General del VI Congreso
Asociación Asiática de Hispanistas

Nota del editor

Con orgullo y satisfacción acepté la propuesta de José Miguel Blanco de editar las actas del VI congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas. En los tiempos que corren, la edición digital de las actas de congresos es más una necesidad que una opción. No es sólo una cuestión de comodidad y de facilitar el acceso a los estudios de otros colegas, es también parte de nuestra labor la de rescatar aquellas publicaciones que de otro modo habrían quedado en el olvido. Se trata, por tanto, de una tarea doble, de acorde con la era digital en la que vivimos, plagada de modernidad y de información al alcance de nuestras manos, además de ser una vuelta al pasado para resucitar escritos que estaban enterrados en librerías personales y que ahora pasarán a manos del gran público.

En el proceso de edición de tal cantidad de artículos surgieron dudas respecto al formato del archivo final y acerca de las necesidades del usuario final. La edición ha sido, valga la redundancia, una edición de todos los artículos previamente publicados en papel. El texto de los artículos no se ha modificado en absoluto, pero sí se han resaltado en rojo los titulos y los apartados de cada escrito, se ha unificado la fuente a Sylfaen, tamaño 10, siguiendo la política editorial de SinoELE, y se ha dedicado la primera página de los artículos al resumen, que desgraciadamente no está presente en todos los artículos.

El formato final en el que se presentan las actas es PDF. Al archivo se le ha añadido un menú a la izquierda en el que aparecen todos los artículos ordenados según se encuentran en el propio índice de las actas. Así, el lector podrá acceder a la primera página de cualquier artículo sin mayor obstáculo que la búsqueda del apellido del autor. Esto facilita la navegación por todo el documento, desde el índice hasta el final del mismo. En archivos de tales dimensiones esto se hace indispensable, para evitar el derroche de energía y tiempo en la búsqueda de artículos. Asímismo, el lector podrá acceder a los escritos desde el índice, pinchando en el título de los artículos, facilitando así la lectura de todo el documento.

Confío en que esta iniciativa de SinoELE será de ayuda para la divulgación de obras científicas que habían quedado relegadas. El hecho de compartir y de hacer llegar al mayor número de personas estos trabajos se debe convertir en una práctica habitual, No cabe ninguna duda de que nuestros colegas de todos los rincones del mundo se sentirán muy agradecidos al poder tener acceso a las investigaciones de sus homólogos y, sin duda, animará a más de uno a dedicarse a este campo.

Danshui (Taipéi), junio de 2013
Luis Roncero Mayor
Universidad Nacional Taiwán

Palabras de inauguración

Excmo. Sr. Embajador de España, Don Luis Arias Romero.
Dr. Don José Rodríguez Rodríguez, Director del Instituto Cervantes en Manila.
Honorables miembros del presídium.
Muy estimados colegas, señoras y señores.

La Asociación Asiática de Hispanistas cuenta con más de veinte años de existencia, desde su fundación, en agosto de 1985. Nuestra Asociación, como institución de índole científica y académica en Asia, nació con la idea de promover y sustentar los estudios y la difusión del español en todos los países del continente asiático. A partir de la iniciativa del entonces presidente de la Asociación Coreana de Hispanistas, Dr. I-Bae Kim, y de un servidor como Vicepresidente de la misma, se realizó el primer Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, con sede en Seúl en 1985, con rotundo y gran éxito, contando con un nutrido número de asistentes de distintos países: España, Japón, China, la India, Filipinas, Tailandia, Mongolia, Hong Kong, Bangladesh, Taiwán y Corea del Sur, bajo la consigna "Fraternidad por el Hispanismo", y en estrecha colaboración con la honorable Real Academia Española representada entonces en dicho congreso por su Presidente, Dr. Manuel Alvar. El Segundo Congreso de la AAH tuvo lugar en 1989, en esta misma bella ciudad de Manila, igualmente con gran éxito, a cargo de la ilustre Profª. Rosario Valdés Lamu, de feliz memoria, quien tuvo en sus manos la Presidencia de la organización. El Tercer Congreso se realizó en Tokio, en 1993, con rotundo éxito y enorme satisfacción. Seúl volvió a ser la sede para el Cuarto Congreso en 1996. Y el Quinto Congreso se celebró, en 2005, en la Universidad Tamkang de Taiwán, con un éxito que sumaba las experiencias anteriores y la trayectoria de la Asociación.

Al cabo de cada Congreso se ha publicado un voluminoso libro de Actas, compendiando los trabajos de los respectivos ponentes, como una contribución al acervo cultural y académico del área en el continente asiático. Gracias al apoyo otorgado por la Fundación Campus Comillas, que tan amablemente ha colaborado para hacer posible este encuentro, y a la colaboración del Instituto Cervantes de Manila, a quienes expresamos nuestro agradecimiento y todo nuestro reconocimiento, a veinte años de existencia de nuestra Asociación, nos congregamos de nuevo para celebrar la sexta emisión, en este hermoso país de Filipinas. Hermanos hispanistas, muchas gracias por estar presentes en este Sexto Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, compartiendo otro capítulo de nuestra vida y de nuestra Asociación.

Muchas gracias.

Manila, Filipinas, 5 de julio de 2007

Kim, Hyun-Chang
Presidente
Asociación Asiática de Hispanistas

Palabras de clausura

Dr. Don José Rodríguez Rodríguez, Director del Instituto Cervantes en Manila.
Honorables miembros del presídium.
Muy estimados colegas, señoras y señores.

Hemos concluido un capítulo más en la historia de nuestra Asociación Asiática de Hispanistas, y los frutos han sido evidentes. La nutrida participación de especialistas en las áreas de lingüística, literatura, didáctica y cultura han propiciado un diálogo fructífero y han justificado de nuevo la existencia de nuestra Asociación. La expansión de los estudios hispánicos son una realidad en este mundo globalizado y la difusión del español en Asia va cobrando terreno en extensión y en calidad. Esperamos ver cristalizados todos los esfuerzos aquí realizados en la publicación de las Actas correspondientes, que quedarán como testimonio del éxito cosechado en estas jornadas de arduo trabajo académico.

Asimismo, es para mí un gran placer y un honor poder informarles que el Dr. Dong Yansheng, profesor de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, China, ha sido elegido por votación unánime de los delegados para fungir como tercer Presidente de la AAH, en la Asamblea General celebrada el pasado 5 de julio del presente año. El Dr. Dong Yansheng ha tenido la amabilidad de aceptar dicho cargo por el periodo de tres años que comprende la Presidencia, hasta la celebración del siguiente Congreso, en el cual nos reuniremos de nuevo para compartir los avances que hayamos cosechado en la tarea de difundir los estudios hispanistas en todas las regiones de Asia.

Agradecemos profundamente el apoyo otorgado por la Fundación Campus Comillas, gracias al cual hemos podido realizar este VI Congreso, y a la colaboración del Instituto Cervantes de Manila, nuestros maravillosos huéspedes que nos han cubierto con tantas atenciones. Todo mi agradecimiento al Dr. Man-Ki Lee, Secretario de nuestra Asociación, quien tuvo en sus manos la llave de la organización de este VI Congreso, juntamente con las jóvenes colegas hispanistas que cursan actualmente sus estudios de posgrado en la Universidad Nacional de Seúl. Asimismo, agradecemos al Dr. Mah, Sang-Young por encargarse tan eficientemente de las relaciones públicas.

A todos ustedes, nuestro más profundo agradecimiento porque gracias a su esfuerzo y a su presencia este VI Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas concluye hoy lleno de éxitos y satisfacciones.

Muchas gracias.

Manila, Filipinas, 6 de julio de 2007

Kim, Hyun-Chang
Presidente
Asociación Asiática de Hispanistas

ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS APRENDICES TAIWANESES: TRANSFERENCIA DE LOS COVERBOS DEL CHINO-MANDARÍN (L1) EN EL APRENDIZAJE DE LAS CONSTRUCCIONES PREPOSICIONALES DEL ESPAÑOL (L2):"A" Y "PARA"

Hui-Yun Hu
Wenzao Ursuline College of Languages
huiyun@mail.wtuc.edu.tw

Resumen

La escasez de estudios previos sobre la transferencia de los coverbos del chino-mandarín (L1) en el aprendizaje de las construcciones preposicionales del español (L2) indujo a esta investigación empírica de la idiosincrasia lingüística de los aspectos interlingüísticos e intralingüísticos que responden a los errores transitorios de los aprendices chinos en su producción escrita de algunas preposiciones más problemáticas de la L2, que son "a" y "para". Por medio de los principios teóricos de la adquisición de la L2 (ASL), se logra explicar el desarrollo de la IL de los aprendices chinos en diferentes estadios del aprendizaje de las preposiciones españolas. Para citar, el Análisis Contrastivo (AC) nos da a conocer la transferencia y/o la interferencia que causará/n en el sistema de las lenguas en contacto. Por otro lado, las características de los paradigmas cuantitativos y cualitativos a lo largo del AE nos orientan a determinar las incidencias, la naturaleza, las causas y las consecuencias de la producción del español en el proceso lingüístico y en los psicolingüísticos subyacentes. Al final, el estudio científico de la IL de los aprendices no nativos nos facilita unas recurrencias numéricas de errores y jerarquía de dificultades, que se describen, se explican y se evalúan para llegar a conocer más profundo sobre cuáles son los aspectos de mayor dificultad en el aprendizaje de la categoría preposicional del español, cómo es la competencia lingüística en los procesos de la IL y cómo se aproximan los procedimientos de los aprendices a las estrategias (I. Gargallo, 2004).

Palabras clave: interlengua, transferencia, análisis contrastivo, análisis contrastivo, análisis de errores

1. Introducción

El área de conocimiento de esta investigación corresponde al Análisis de la Interlengua (IL) en la adquisición del español como lengua extranjera (E/LE). Suponemos que, por los sistemas lingüísticos muy distintos entre el chino y el español, los errores, en cierto grado, tienen mucho que ver con la interferencia por las lenguas en contacto de los aprendices, que son el chino, el español y el inglés. La escasez de estudios sobre el tema ha sido el primer motivo que nos ha movido a hacer esta investigación. Y, al estudiar el proceso de la IL, las causas de los errores y algunos aspectos interlingüísticos e intralingüísticos que responden a la interferencia en la producción escrita de los aprendices chinos, se brindarán los objetivos finales de la investigación, que son profundizar el conocimiento lingüístico del aprendizaje de algunas preposiciones españolas de los hablantes chinos, obtener un inventario de corpus de errores que sirve para mejorar el proceso de su aprendizaje en el futuro, y, al final, ofrecer a los profesores un mejor diseño curricular para la elaboración de actividades, materiales y ejercicios en su enseñanza.

2. Hipótesis y marco teórico

La hipótesis para esta investigación consiste en que: "*Si existe una transferencia negativa (interferencia) de la L1 en el español/LE de los estudiantes chinos, el grado de dicha interferencia está determinado por el nivel de dominio del español".* A lo largo de la investigación, se constituye una mezcla de los principales modelos de la L2 para la parte teórica, que son el Análisis contrastivo, el Análisis de errores y la IL. Para empezar, según el modelo del Análisis contrastivo, el grado de la distancia o la semejanza de los hábitos viejos de las lenguas en contacto se facilitará o dificultará la formación de los nuevos de otra lengua (R. Lado, 1957). Con el modelo, centramos en hacer una comparación sistemática de dos lenguas determinadas (L1 y L2), y una descripción del sistema lingüístico a partir de la L1. Luego, el Análisis de Errores nos facilita un modelo ideal de cómo hacer un análisis sistemático y completo de los errores a partir de la producción real de los aprendices, cómo remediar el material de enseñanza, y cómo corregir los errores de los aprendices (Corder, 1967 y 1978). Y al final, las descripciones de la IL de los aprendices se inician en el Análisis de errores. Es decir, hacemos los estudios y análisis a partir de una producción total para obtener un análisis completo de su IL (Selinker, 1969 y 1972) y centramos en describir y explicar el proceso lingüístico subyacente con una estructura psicológica latente de los aprendices.

3. Formas preposicionales del chino y del español

Al tratar los "coverbos" chinos, se refieren a una serie de morfemas chinos que se comportaban como verbos auténticos en la lengua china antigua, y a lo largo del tiempo, han ido perdiendo esta categoría verbal, hasta convertirse por completo en la función preposicional en el progreso del"continuum" (Fang, 2002). Es decir, la naturaleza conjunta de ambas categorías en los "coverbos"es tan evidente que las propiedades verbales que tenían en su origen se conservan más o menos, antes de adquirir por completo la gramaticalización de la categoría preposicional.

Las preposiciones españolas sacadas de las pruebas escritas de los aprendices son doce ("a", "con", "de", "desde", "en", "entre", "hacia", "hasta", "para", "por", "sin" y "sobre") (Emilio Alarcos Llorach, 1994). Sin embargo, en esta investigación, sólo damos a conocer las preposiciones más problemáticas de las pruebas realizadas, que son"a"y"para". Sobre ellas, distinguimos los efectos más evidentes en sus valores generales (*tiempo, lugar, compañía, modo, instrumento, causa, finalidad, destinatario, cantidad, concesión, y condición)* y sus valores idiomáticos (*locuciones y régimen)* (Gómez Torrego, L., 1998).

4. Método

4.1. Diseño de las pruebas

El diseño de las pruebas trata de una redacción, que se caracteriza por una producción libre, y una traducción de forma dirigida y controlada. La redacción consiste en hacer por escrito, en media hora, un comentario sobre las telenoticias en Taiwán (para el nivel alto), y en escribir un plan para las vacaciones de invierno (para el nivel bajo). En cuanto a la traducción, consiste en traducir doce oraciones[i] (chino-español) en 50 minutos. Ambas pruebas se realizan por individual en la clase. No se permite consultar ningún tipo de diccionarios durante las pruebas. Además, los aprendices no saben el motivo final de las pruebas.

Los coverbos chinos puestos en la prueba de la traducción se originan del siguiente cuadro (C. Marco, 1987, y C. Marco y W. T. Lee, 1998). Es digno de mención que en el cuadro contrastivo resulta notable la ambigüedad de las categorías que desarrollan algunos coverbos .

L1	Pin-In	Preposición	Verbo moderno	Verbo antiguo
朝	cháo	enfrente de, de cara a, hacia	estar delante o enfrente de	-
除了	chú-le	excepto, menos	quitar	coger, sujetar
從	cóng	de, desde	-	recibir
到	dào	a, hasta	llegar	-
對	duì	sobre, acerca de, hacia, a	-	tener audiencia con el emperador
給	gěi	(marcador de CID)	dar	-
跟	gēn	con (compañía)	seguir, acompañar	partir de, seguir
叫	jiào	(marcador del agente en la forma pasiva)	llamar	-
離	lí	separado de, distante de	-	enfrentarse, mirar a
替	tì	en lugar de, en vez de	sustituir	-
沿	yán	a lo largo de	seguir a lo largo de, bord ear, atravesar	concernir
用	yòng	con (instrumento)	usar, utilizar	-
在	zài	en (lugar)	estar	mantenerse distante, distar
坐	zùo	en (medio de transporte)	sentarse, ir en	-

4.2. Selección de informantes

El corpus está constituido por un conjunto de 76 redacciones y 33 traducciones. Fueron datos escritos obte nidos de 85 informantes de la Escuela Universitaria de IdiomasExtranjeros Wenzao (Kaohsiung, Taiwán) dur ante el curso académico 2003-2004. Los aprendices pertenecen a dos niveles escalonados, cuya formación del español corresponde a dos y a seis años, y a 4 asignaturas optativas escolares que se dirigen por dosprofesor es chinos. Comparten algunas características homogéneas. Son mayores de 19 años de edad y de ambos sexo s. Hablan la misma L1 chino-mandarín y, a partir de la educación secundaria, todos aprenden inglés. El apr endizaje de la lengua española es institucional en la misma escuela. Tienen diez horas semanales (como mín imo) de instrucción de español, cuya formación se realiza por profesorado nativo y no nativo.

4.3. Procedimientos

Los procedimientos que siguen a lo largo de la investigación son los siguientes: primero, corregir las prueba s escritas mediante tres españoles nativos, que son dos religiosos y una señora casada con un Taiwanés. Tod os ellos han vivido en Taiwán más de 15 años, han enseñado el español en las universidades, hablan y lee n chino. Entienden perfectamente el español de los aprendices chinos. Luego, según el nivel de aprendizaje, la forma de pruebas, y los valores preposicionales, elaboramos un corpus de errores producidos de los apren dices en las formas preposicionales. Y al final, analizamos y discutimos los resultados.

5. Descripción y análisis de los resultados

5.1. Análisis de los errores sobre valores preposicionales en las pruebas

Errores sobre valores generales e idiomáticos

	Errores	% sobre 436	%	sobre
Valores generales	308	**70,64**	**28,33**	1087
Valores idiomáticos	128	29,36	**27,29**	469
Total	436	100	28,02	1556

Errores sobre valores generales[1]

Valores generales				Valores idiomáticos			
	errores	% sobre 436	% sobre 308		errores	% sobre 436	% sobre 128
R	67	15,37	21,75	**R**	28	6,42	21,88
r	87	19,95	28,25	**r**	43	9,86	33,59
Total	154	35,32	**50**	Total	71	16,28	**55,47**
T	70	16,06	22,73	**T**	22	5,05	17,19
t	84	19,27	27,27	**t**	35	8,03	27,34
Total	154	35,32	**50**	Total	57	13,07	44,53

<Notas> 436: errores en el corpus,308: errores de valores generales, 128: errores de valores idiomáticos

El total de la producción preposicional en las pruebas realizadas son 1.087 veces de valores generales, 469 v eces de valores idiomáticos y 436 errores. Entre los errores, parecería que los valores idiomáticos son más f áciles que los generales. Sin embargo, al compararlos con la producción total de cada parte, la posibilidad d e errar casi es la misma. Al distribuir los errores sobre valores preposicionales en las pruebas, se ve que los valores generales se presentan igual problemáticos tanto en la redacción como en la traducción, mientras la dificultad de los valores idiomáticos casi se revela mayor en la redacción. Aunque la gravedad de los errore s sobre valores preposicionales siempre procede de los aprendices del nivel bajo, la estrategia de los aprendi ces para lograr la exactitud y la corrección de la lengua meta en cada prueba muestra diferentes resultados. A la continuación, a partir de la producción de “a” y “para”, nos interesa estudiar los plausibles factores, ta nto lingüísticos como extralingüísticos, que dificultan la producción correcta de la L2.

[1] *“**r**”:redacción del nivel bajo; “**R**”: redacción del nivel alto; “**t**” traducción del nivel bajo; “**T**” : traducción del nivel alto.*

Errores sobre valores preposicionales de "a" y "para"

436 errores	**"a"**	**"para"**
Valores generales:308 errores	109	14
Valores idiomáticos:128 errores	50	45
Errores en total	**159**	**59**
Producción en el corpus	**451**	**166**
%	35,25	35,54

Errores sobre valores generales de "a"

Redacción				Traducción			
	Err.	%	prd.		Err.	%	prd.
r	41	40,59	**101**	t	31	**57,41**	54
R	17	**45,95**	37	T	20	21,74	**98**
total	58	12,86	451	total	51	11,31	451

<Notas> 101: en la "r", 37: en la "R", 54: en la "t", 98: en la "T", 451: producción

<Notas> 73: en la "r", 43: en la "R", 20: en la "t", 25: en la "T", 451: producción

Errores sobre valores idiomáticos de"a"

Redacción				Traducción			
	Err.	%	s. prd.		Err.		prd.
	23	31,51	**73**		11	**5**	20
	11	**25,58**	**43**		5	0	25
otal	34	7,54	451	otal	16	,55	451

Errores sobre valores generales de "para"

Redacción				Traducción			
	Err.	%	prd.		Err.	%	prd.
r	2	33,3	6	**t**	2	**100**	2
R	9	40,91	22	**T**	1	**100**	**1**
total	11	6,63	166	total	3	1,81	166

*<Notas> 6: en la "**r**", 22: en la "**R**", 2: en la "**t**", 1: en la "**T**", 166: producción*

Errores sobre valores idiomáticos de"para"

Redacción				Traducción			
	rr.	%	rd.		rr.	%	rd.
r	3	54,17	24	**t**	2	**75,86**	29
R		5,56	18	**r**		**14,06**	4
total	4	8,43	166	total	1	18,67	166

*<Notas> 24: en la "**r**", 18: en la "**R**", 29: en la "**t**", 64: en la "**T**", 166: producción*

Al estudiar el número de errores y la producción en las pruebas realizadas se presentan muy problemáticas las preposiciones “a” y “para”. Según el dominio lingüístico de los aprendices c hinos, la preposición“a”resulta más difícil en sus valores generales, mientras la“para”, en sus i diomáticos. Es curioso comprobar que, aunque los aprendices del nivel bajo multiplican los va lores generales de “a” en la redacción, y los aprendices del nivel alto los abundan en la trad ucción, la mayor frecuencia de errores radica en la traducción del nivel bajo y en la redacci ón del nivel alto. Sobre todo, vemos que, al aumentar el nivel bajo la producción de“a”en la redacción, la dificultad de la regla recae en la otra prueba de traducción. En cuanto a los er rores sobre valores idiomáticos, el resultado no se concluye igual en el nivel alto. Es más, au nque la producción de valores generales con la preposición“para”es baja, los aprendices tampo co logran por completo la estrategia de evitación en la prueba de traducción, por ejemplo. E n cuanto a sus valores idiomáticos, se presentan igual problemáticos en la traducción.

Para concluir, se puede comprobar que, fuera de la atención formal de los aprendices, en una producción libre como redacción, la voluntad o la actitud de creación de los aprendices puede decidir el éxito del uso de la regla. Por contrario, por una diversa competencia lingüística a lo largo de l a IL, la estrategia de evitación en la prueba de traducción, no siempre funciona con el mismo r esultado positivo entre los aprendices. Es decir, al poner tanta atención a la forma literal del texto asignado a traducir, aunque la interferencia de la L1 puede ser igual para los aprendices, parece que las mejores competencia y estrategia lingüísticas para la exactitud de la producción de la regla favorecen más al nivel alto.

5.2. Análisis de la taxonomía de los errores

Taxonomía de errores	errores	% sobre 436	“a”	“para”
Omisión	181	**41,51**	**96**	22
Selección errónea	166	**38,07**	37	**35**
Adición	89	20,41	26	2
Total	436	100	159	59

<Nota> 436: errores preposicionales en el corpus.

Valores generales de "a"

Redacción		Traducción	
Omis. (31)	Sel. (17)	**Omis. (25)**	Sel. (15)
Adición (10)		Adición (11)	

Valores idiomáticos de "a"

Redacción		Traducción	
Omis. (25)	Sel. (5)	**Omis. (15)**	Adición (1)
Adición (4)		Sel. (0)	

Valores generales de "para"

Redacción		Traducción
Sel. (8)	Ad. (2)	**Sel. (3)**
Omis. (1)		Ad. (0), omis. (0)

Valores idiomáticos de "para"

Redacción		Traducción	
Omisión (9)	Sel. (5)	**Sel. (19)**	Omisión (12)
Adición (0)		Adición (0)	

Al analizar los errores producidos, se nota que la mayor parte de los errores de los aprendic es consisten en la omisión y en la selección. Los errores de “a” se deben principalmente a la omisión, mientras los de “para”, a la selección. La omisión de “a” en los valores preposicion ales coincide en todas las pruebas. En cuanto a la preposición “para”, aunque los errores sobr e valores generales se limitan a la selección en todas las pruebas, por la dificultad de la regl a, la omisión en los valores idiomáticos resulta también frecuente en la redacción.

Al conocer el grado de transferencia transcurrido en las pruebas escritas, en la dificultad de la regla sobre valores preposicionales y en los distintos niveles de aprendizaje en las diferentes etapas de la IL, a la continuación, nos gustaría estudiar otros factores intralingüísticos e interlingüísticos que se pueden poner en juego en el aprendizaje de las construcciones de las preposiciones españolas, tanto como la interferencia del sistema lingüístico de los coverbos chinos, el inglés y el español en la producción de las pruebas. Por la extensión limitada de la investigación, sólo se permite interpretar los casos principales (uno o dos ejemplos) de las preposiciones“a”y de“para”.

6. Análisis e interpretación de los errores de“a”y“para”

Según los errores producidos de los aprendices, se presenta que los valores generales de la pr eposición “a” son problemáticos al indicar destinatario humano, y los valores idiomáticos, al i ndicar el régimen. En cuanto a la preposición “para”, los errores se deben al valor de finalid ad y al valor de destinatario humano.

Valores generales de "a"

Redacción	Traducción
<om.> Destinatario (16)	**<om.> Destinatario (22)**
<om.> Lugar (13)	<sel.> Destinatario (9)
<sel.> Lugar (7), <sel.> Tiempo (7)	<ad.> compl.. no humano (7)
<ad.> Compl.no humano (5)	<sel.> Lugar (6)
<ad.> Sujeto (3), <sel.> Destinatario (3)	<ad.> Sujeto(4)

Valores idiomáticos de "a"

Redacción	Traducción
<om.> Régimen (13)	**<om.> Régimen (12)**
<om.> Verbo inf. (finalidad) (7)	<om.> Verbo inf. (finalidad) (3)
<ad.> Verbo inf. (4)	
<om.> Verbo inf. (perífrasis) (3), <sel.> Régimen (3)	
<om.> Loc. adv. (2)	

Omisión de la preposición "a" delante del complemento con rasgo humano como destinatario

Ver/buscar/ visitar/ayudar/lograr/matar/atraer/educar/enviar/fotografiar ---+ la gente/amigos/abuelos/mamá/el padre de mi tía/otros/audientes/su mismo/los pobres/las personas/su familia/los buhoneros

Los errores de omisión de la preposición "a" delante del complemento de destinatario con rasgo humano son una simplificación o analogía de la regla preposicional, bajo una interferencia interlingüística de la L1. Es decir, en chino, aunque existe el coverbo "***gěi*** (給)", que se coloca delante del CI, no siempre se exige la partícula delante del CD. Por tanto, muchas veces cuesta a nuestros aprendices acordarse de poner la preposición española "a" delante del complemento de destinatario (directo o indirecto) con rasgo humano, sobre todo, delante del CD. Por otra parte, el factor de la omisión errónea puede ser intralingüístico: por analogía o hipergeneralización con otras estructuras del español, en las que no se la exige. Es decir, el aprendiz sobregeneraliza la regla de la L2: la omisión obligatoria de la preposición "a" delante del complemento sin rasgo humano.

Omisión de la preposición "a" para indicar lugar con verbos de movimiento

1. *ir/llegar --- plaza/biblioteca/Taipei/六福村/playa/la universidad/mucho lugar*
2. *volver --- oficina/casa*
3. *ir al parque/Taipei/almacenes o --- la escuela/extranjero/hipermercado*

En chino los coverbos "***qù*** (去)" y "***dào*** (到) " se corresponden tanto a la categoría verbal de movimiento como a la preposicional de dirección de la L2. Las causas de la omisión de la preposición "a", al expresar la dirección de movimiento, son, primero, por la interferencia de la L1 (Ejemplos 1 y 2). Luego, en el Ejemplo 3, se ve que el aprendiz ignora la estructura sintáctica de la coordinación y omite la misma preposición en el sintagma nominal detrás del coordinador disyuntivo ("o"). Es decir, el factor de la omisión errónea no sólo es interlingüístico por la interferencia de la L1, sino también intralingüístico, por el desconocimiento de la regla de la L2.

Omisión de la preposición "a" para indicar régimen

1. *aprender--- usar/cocinar*
2. *ayudar --- hacer algo*
3. *apoyar ---el grupo/ningún partido*
4. *infectar* (< afectar)--- *todos los niños/ la sociedad*

5. *jugar --- tenis*

Por un lado, en los Ejemplos 1 y 2, por analogía intralingüística con algunos verbos auxiliares españoles: "poder" y "querer", por ejemplo, los aprendices omiten la preposición "a" delante del verbo en infinitivo, ignorando que algunos verbos españoles funcionan como regentes, que exigen una preposición determinada en la regla categorial. Y por otro lado, en los Ejemplos 3, 4 y 5, por otra analogía intralingüística del español, los aprendices omiten la preposición delante de los complementos sin rasgo humano, desconociendo que, a veces, la preposición "a" funciona como una parte del léxico verbal de régimen. Por otra parte, esta analogía también puede ser por una interlingüística por la L1 o por otra lengua extranjera aprendida(el inglés) (Ejemplo 5), ya que el equivalente del verbo español "jugar", en dichas lenguas, sirve como un verbo transitivo: ("***wán*** (玩)" y "*play*", respectivamente).

Omisión de la preposición "a" para indicar finalidad

ir a un lugar --- hacer algo (entre varios informantes)

Al indicar la dirección y la finalidad de un movimiento o de una acción, algunos coverbos chinos ("***qù*** (去)" y "***wèi*** (為) (***le***) (了)", por ejemplo) muchas veces no son obligatorios en el contexto chino, ya que, en el primer lugar, para entender el contexto, el orden de sintagma sintáctico de la L1 se toma antes de los marcadores morfosintácticos puestos en los vocablos. Por la interferencia de la L1, al expresar valores idiomáticos en la L2, es normal que los aprendices olviden con frecuencia la preposición "a".

Valores generales de "para"

Redacción	Traducción
<sel.> Destinatario (4)	**<sel.> Destinatario (3)**
<sel.> Lugar (3)	
<ad.> Sujeto (2)	

Valores idiomáticos de "para"

Redacción	Traducción
<om.> Verbo inf. (finalidad) (9)	**<sel.> Verbo inf. (finalidad) (19)**
<sel.> Verbo inf.(finalidad) (5)	**<om.> Verbo inf. (finalidad) (12)**

Selección errónea de la preposición delante del complementario de destinatario

1. *la primera cita es con mi novio*
2. *Las cosas tienen malas influencias a los niños*
3. *ocurre tantas noticias que reportar*
4. *trabajan por todas las poblaciones*
5. *limpie la casa por otra gente*
6. *limpia la casa a otros personas*
7. *hacer unos fotos de las calles por su familia*

Creemos que el primer ejemplo de selección errónea se debe a una traducción literal de la L1, suponiendo que el coverbo chino "***gēn*** (跟)" equivale literalmente, por una parte, al verbo "seguir", o

a la preposición "con" (en el sentido del valor de compañía), en español. El error en el segundo ejemplo debe ser por la competencia intralingüística de la L2 del aprendiz. Cuando los aprendices no distinguen por completo el límite que existe entre las reglas de las preposiciones "a" y "para", las consideran intercambiables y compartibles con los mismos valores de la finalidad y la dirección. La interferencia interlingüística, por la traducción del inglés "*to*", también trae una mayor confusión entre las preposiciones "a" y "para". En el tercer ejemplo, al sobregeneralizar la analogía con la construcción aprendida de la L2: "tener algo *que* hacer", los aprendices seleccionan mal la partícula categorial en el contexto. Por último, la selección errónea de la preposición "por" en las últimas cuatro oraciones, será por una desviación literal de la preposición "*for*" de la estructura inglesa "*do something* for *someone*". Al final, se supone que las interferencias son tan distintas por las lenguas de los aprendices en el desarrollo de la IL.

Selección errónea de la preposición delante de una acción como finalidad

1. *ir/salir/marcharse de casa a estudiar*
2. *va a la biblioteca a leer*
3. *Cogía el autobús a la biblioteca a estudiar*
4. *quiere usar la cámara a copiar unos paisajes bonitos*
5. *saca algunas foto de calles bonitas a enviar a su familia*
6. *porque me muy gusta ... por mantener la línea*
7. *salga la casa por estudia por la mañana*
8. *va por estudiar todos días*
9. *ocurre tantas noticia que reportar*
10. *él sale de casa que ir a estudiar*
11. *sólo va a el librería que estudia*
12. *fotografía un calle bonita que envía a su familia*
13. *ha salido de la casa que estudió*
14. *quiere aprovechar la cámara la que saca algunas foto*
15. *Salía su casa que fue estudiar*
16. *hace autobús que estudia libro*
17. *Ir Taipei de viajar*
18. *hacer un plan de estudiar la gramática*
19. *preparar todos los cosas sobre ir a España*

Como hemos discutido, al expresar la finalidad, el cambio frecuentemente erróneo de la preposición "para" por las preposiciones "a" y "por" se debe, primero, a una interferencia de las variantes las preposiciones inglesas: "*to*" y "*for*". Al indicar la finalidad de la acción de movimiento, la estructura del inglés: *"to go to somewhere* to *do something"*, hace al aprendiz seleccionar mal la preposición española "a", después de los verbos de movimiento. Para el aprendiz, las preposiciones inglesa y española: "*to*" y "a", son equivalentes para indicar el valor preposicional de la finalidad de una acción, tanto en inglés como en español.

Por otra parte, el error de selección puede ser intralingüístico de la L2. Es decir, al expresar la finalidad y la causa, por la competencia intralingüística limitada, el aprendiz confunde la preposición "por" con la preposición "para". Para algunos aprendices, las preposiciones "por" y "para" son sinónimos confundibles en español. Es interesante ver la selección errónea de la conjunción relativa "que" en los ejemplos (desde el Ejemplo 8 hasta el 16). Ahí, la interferencia intralingüística de la L2 puede ser mayor. Es decir, debido a la competencia intralingüística del español, primero, el aprendiz sobregeneraliza la regla aprendida de la perífrasis de obligación: "tener *que* + verbo en infinitivo", y selecciona mal la preposición (Ejemplos 9 y 10). Después, por la insuficiencia de conocimiento de la regla de la L2, en vez de producir el valor de la finalidad, se puede formar una oración subordinada adjetiva (desde el Ejemplo 11 hasta el 16). Al final, los errores en los Ejemplos 17, 18 y 19 son una desviación de selección de modificadores del sustantivo. Al modificar los sustantivos en cuestión, los

aprendices repiten el uso de la regla de las preposiciones más conocidas y más seguras para ellos: "de" y "sobre", desconociendo que, a veces, la preposición "para" sirve también para modificar el sustantivo.

Omisión de la preposición "para" delante del verbo en infinitivo para expresar finalidad

Verbo principal --- + verbo en infinitivo (entre varios informantes con errores de varias formas verbales)

En el primer lugar, los errores son debidos a la transferencia negativa de la L1. Es decir, en chino, al expresar la finalidad de una acción, el orden de la sintaxis explica claro que el verbo que sigue al verbo principal indicará la finalidad de la acción. La preposición china "***wèi*** (為) (***le***) (了)" no es tan obligatoria y se puede omitir en el contexto. La omisión de la preposición "para", delante del verbo en infinitivo, es muy frecuente entre muchos aprendices chinos. Luego, la omisión preposicional también puede ser intralingüística, cuando los aprendices hacen una analogía intralingüística con la estructura aprendida de los verbos auxiliares del español: "verbos de deseo o de mandato (+ verbo en infinitivo)", omitiendo, con frecuencia, la preposición "para" en el valor de finalidad.

7. Conclusiones

Como resultados finales, se debería afirmar la hipótesis de la existencia de la interferencia de la L1 en el aprendizaje del español de los estudiantes chinos, y el grado de dicha interferenc ia está determinado por el nivel de dominio del español. Sin embargo, el"dominio"de una cat egoría gramatical no se definiría concretamente ni definitivamente con un solo factor lingüísti co de la L2, sino con otros factores extralingüísticos. Es decir, vemos que las causas de la interferencia en la producción de la L2 son múltiples, tanto por el nivel de aprendizaje, como por la forma de pruebas, la actitud de estrategias de los aprendices, la dificultad de las reglas de la L2, y la interferencia de las lenguas conocidas. La interferencia del sistema lingüístico entre la L1, el inglés y el español es evidente en la producción de las preposiciones españolas. Aunque el origen de los errores preposicionales en primer lugar se debe a la interferencia interlingüística, debido a la competencia lingüística limitada de los aprendices, existen otros errores intralingüísticos de la lengua meta, y una gran parte de los errores en la investigación puede provocarse por la analogía intralingüística del español con una hipótesis falsa. Las estrategias lingüísticas que ponen en juego en las diferentes etapas de la IL se refieren generalmente a la evitación de las formas conflictivas, a la utilización de las formas más seguras y a la creación de reglas por analogía o sobregeneralización de las reglas de la L1, el inglés y la L2.

Al final, concluimos que, aunque, por la forma de pruebas y la dificultad de los valore s preposicionales, el progreso del dominio no es completamente equivalente en todas las prue bas, en la mayor parte de las pruebas, los errores en el proceso de las etapas sucesivas de la IL de los aprendices se caracterizan por ser transitorios, evolutivos, dinámicos, inestables propios y necesarios.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Corder, S. P. (1967), "The significance of learners' errors". *IRAL* 5: 161-169.

Corder, S. P. (1978), "Strategies of communication". En: Corder, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 103-106.

Gómez , Torrego, L. (1998), *Gramática didáctica del español.* Madrid: Ediciones SM.

Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Marco, C. y LEE, W.T. (1998), *Gramática de la lengua china, Vol. 2.* Taipei:國立編譯館.

Marco, C. (1987), *La categoría de aspecto verbal y su manifestación en la lengua china.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Santos Gargallo, I. (2004), "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". En: Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo,I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SEGEL, 391- 410.

Selinker, L. (1969), "Language transfer". *General Linguistics 9*: 67-92.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". *IRAL* 10: 209-231.

Fang, Li Na (方麗娜) (2002), "*介詞語法教學探析-以國中國文為範例*", 臺南師範學報36: 45-68

REGLAS PARA EL USO DEL IMPERFECTO Y DEL PERFECTO: UNA PRUEBA DE SU VALIDEZ CON EL CORPUS

Nunghatai Rangponsumrit
Universidad de Chulalongkorn
nung_hatai@hotmail.com

Resumen

La oposición aspectual entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple es uno de los temas que representan más dificultades para los aprendientes de español. Existen muchos métodos que acuden a los marcadores temporales para ayudar a entender la función del imperfecto y del perfecto simple ofreciendo "reglas" que asocian, por ejemplo, las expresiones *todos los días* o *siempre* al imperfecto y *ayer o el año pasado* al perfecto simple.

Este trabajo tiene como objetivo investigar la validez de las "reglas" relacionadas con algunos marcadores temporales, concretamente: *ayer, el año pasado, dos (tres, etc.) veces, siempre, muchas (alguna, etc.) veces,* y *todos los días (años, etc.)*. Se analizan en el estudio los ejemplos obtenidos del Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea donde dichos marcadores temporales aparecen con el imperfecto o con el perfecto simple, y su resultado arroja que las reglas dadas en los métodos no son ciertas en todas las ocasiones, especialmente en el caso de *siempre,* donde su empleo con el perfecto simple representa un 20 por ciento. Sin embargo, la asociación de los marcadores temporales al uso de imperfecto o perfecto simple forma una tendencia suficientemente fuerte para poder servir de ayuda a los que no comprenden esta distinción aspectual. No obstante, cabe explicar que los marcadores temporales no constituyen reglas fijas para el uso del imperfecto/ indefinido. La presentación de los casos minoritarios, además, puede hacer que los aprendientes vayan conceptualizando poco a poco esta oposición aspectual.

Palabras clave: oposición aspectual en español, imperfecto, indefinido, perfecto simple, marcadores temporales3

La distinción entre los aspectos perfecto e imperfecto del tiempo pasado del modo indicativo del español es un concepto que los aprendientes del español como lengua extranjera tardan tiempo en adquirir (Frantzen 1995: 145, entre otros). En el caso de los aprendientes tailandeses, éste es uno de los temas más complicados para entender y aplicar. Según el trabajo de análisis de errores de Poopuang (2005: 152), el uso del perfecto y del imperfecto es el área de más errores en relación con el uso del verbo.

Para explicar las diferencias del uso de los dos aspectos, lingüistas y pedagogos utilizan varios criterios: semántico, pragmático y sintáctico (Tabla 1). Mientras las explicaciones basadas en criterios semánticos y pragmáticos requieren más elaboración y ejemplos, el criterio sintáctico, que se basa en los marcadores temporales, puede ser captado de manera inmediata. Este enfoque relaciona ciertos marcadores con ciertos tiempos verbales según demuestra la Tabla 2.

Tabla 1: Usos de los dos tiempos verbales recogidos de los manuales

Perfecto Simple	Imperfecto
▪ acción ocurrida en un momento concreto ▪ acción terminada ▪ acción limitada y cerrada en sí misma ▪ presenta la información como acontecimiento	▪ acción habitual ▪ descripción ▪ estado emocional ▪ acción en progreso ▪ acción abierta y no limitada ▪ presenta la información como circunstancia

Tabla 2: Asociación del Perfecto e Imperfecto con marcadores temporales

Marcadores asociados con el Perfecto Simple	Marcadores asociados con el Imperfecto
▪ por/durante x horas/das/meses/ años, etc. ▪ x veces/ muchas veces ▪ ayer ▪ anoche ▪ el x pasado/ la x pasada	▪ siempre/nunca ▪ generalmente/ normalmente ▪ cada día/ todos los días/ años/ etc. ▪ algunas veces/ muchas veces/ pocas veces ▪ antes/entonces/ en aquella época

Sin embargo, este criterio padece muchos defectos. Tal como dice Frantzen (1995), los marcadores temporales no son fiables para la correcta elección del uso del perfecto o imperfecto. De modo que propone eliminar la lista de marcadores temporales asociados al uso del perfecto o imperfecto de los manuales y, para explicar la diferencia entre los dos aspectos, propone los siguientes principios:

1. El *imperfecto* se utiliza para
   a. acciones y estado en progreso en un punto enfocado en el pasado
   b. acciones habituales en el pasado
   c. acciones repetitivas en el pasado
   d. acciones planeadas/anticipadas en el pasado
2. El *perfecto simple* se utiliza para centrarse en
   a. la terminación de acciones o estados en el pasado
   b. el comienzo de acciones o estados en el pasado.

Aunque los principios propuestos por Frantzen sean más exactos para describir la distinción entre los dos tiempos, se necesita bastante tiempo y ejemplos para que los aprendientes los entiendan del todo. El total abandono de los marcadores temporales, que más adelante vamos a ver que forman tendencia

suficientemente fuerte como para poder servir de ayuda a los aprendientes, hace que sus principios carezcan de un criterio importante.

El trabajo de Toledo Vega y Toledo Azócar (2006) hace uso de tres criterios para la enseñanza/ aprendizaje de los tiempos pasados del indicativo, es decir:

- pragmático: usos para contar o describir
- semántico: valores perfectivo, imperfectivo, iterativo, incoativo, conativo
- sintáctico: marcadores temporales.

Además, exponen que es esencial cubrir, desde los primeros estadios de aprendizaje, los tres criterios señalados para una enseñanza comunicativa de los pasados en E/LE y reconocen la inoperatividad de un acercamiento estrictamente gramatical y/o semántico al tema de los pasados del indicativo (2006: 156).

Como se ha expuesto antes, los criterios pragmáticos y semánticos no son inmediatamente entendibles como el criterio sintáctico. Sin embargo, como apuntan Toledo Vega y Toledo Azócar (2006), la aplicación de marcadores temporales no es exclusiva de un determinado tiempo del pasado; sólo marcan una preferencia de uso. En este sentido es necesario informar a los aprendientes de E/LE sobre la posible movilidad de los marcadores señalados, así como el grado de mayor o menor codificación temporal que éstos implican.

A raíz de la conclusión de Toledo Vega y Toledo Azócar (2006) sobre los marcadores temporales, el presente estudio tiene como objetivo demostrar empíricamente el grado de fiabilidad de los mismos para predecir el uso del perfecto/imperfecto a través de un estudio de la frecuencia de uso de algunos marcadores temporales con el verbo en imperfecto o perfecto en el corpus. Los marcadores seleccionados son *ayer, el año pasado, x veces (cantidad)*, los cuales están asociados con el perfecto, y *siempre, todos los x/ todas las x, x veces (habitualidad)*, asociados con el imperfecto.

El corpus que se utiliza en este estudio es de aproximadamente 750.000 palabras extraídas del *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea* (Marcos Marín y otros 1992). Son textos grabados en cintas de audio del registro oral transliterados en soporte informático. La variedad de español del corpus es español de España, predominantemente de Madrid. Se utilizan los marcadores seleccionados como palabras clave para realizar la búsqueda en el corpus con el software *Concordancer for Windows* (Martinek 1996). El programa demuestra todas las instancias donde aparece la palabra de búsqueda en el corpus. Luego, se eliminan los casos en los cuales las formas verbales no son ni pretérito perfecto ni pretérito imperfecto y se realiza recuento de los casos donde el marcador temporal en cuestión aparece con el verbo en el aspecto perfecto y luego imperfecto.

Resultados del corpus

Vamos a ver primero los resultados en los casos de los marcadores comúnmente asociados con el pretérito perfecto simple. El primero es *ayer*. Frantzen (1995: 150) apunta que este marcador puede usarse tanto con el imperfecto como con el perfecto simple. Sin embargo, el resultado que hemos obtenido en el presente trabajo indica que la asociación que se ha hecho entre este marcador y el tiempo perfecto simple tiene algún fundamento. En el corpus que utilizamos se encuentran 69 casos de *ayer* en el tiempo perfecto simple, 28 en el tiempo imperfecto y 5 en el tiempo perfecto compuesto, representando un 68%, un 27% y un 5% respectivamente (Figura 1). La razón de que presentemos también el resultado en el caso del tiempo perfecto compuesto es para avisar que si se tratara de otra variedad de español, por ejemplo, español en América, la proporción entre el uso de imperfecto y perfecto simple puede variar bastante, ya que muchos casos del perfecto compuesto en español de España se sustituirían por el perfecto simple. Además, el resultado que hemos obtenido es particularmente interesante ya que se han encontrado un buen número de contraejemplos para la regla de uso del perfecto compuesto y el perfecto simple que dice que cuando el marcador temporal es ayer se usa el perfecto simple.

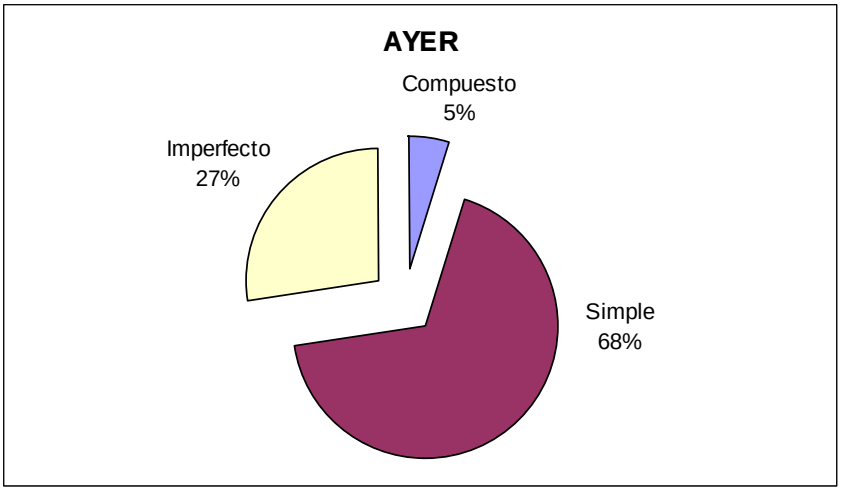


Figura 1: Proporción del uso de diferentes tiempos verbales con *ayer*

El segundo marcador asociado con el pretérito perfecto simple que vamos a ver es *el/la año/semana (etc.) pasado/pasada*. Al igual que *ayer,* Frantzen (1995: 150) indica que este marcador puede usarse tanto con el imperfecto como con el perfecto simple. Y otra vez, el resultado demuestra una sólida asociación entre este marcador y el tiempo perfecto simple. Se encuentran 24 casos de este marcador en el tiempo perfecto simple, 5 en el tiempo imperfecto y 1 en el tiempo perfecto compuesto, los cuales equivalen a un 80%, un 17% y un 3% respectivamente (Figura 2). Vemos otra vez que la regla de que con el marcador *el/la x pasado/a* se utiliza el perfecto simple en contraposición al perfecto compuesto no es del todo verdadero.

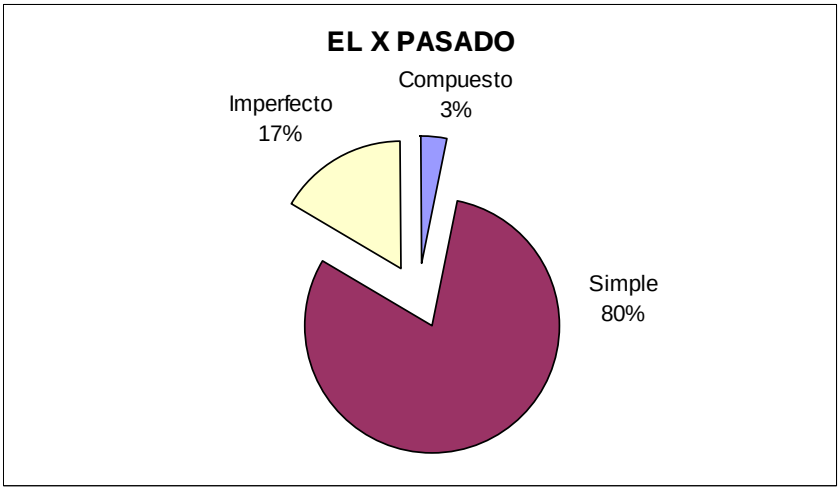


Figura 2: Proporción del uso de diferentes tiempos verbales con *el x pasado*

El último marcador asociado con el pretérito perfecto simple que examinamos es *X veces* cuando X es una cantidad exacta, por ejemplo, *dos veces, veinte veces*, *miles de veces,* etc. Se asocia estos marcadores al perfecto simple ya que si se centra la atención en el número de las veces que se realiza una acción se centra también en la terminación de la acción, lo que diferencia el aspecto perfectivo del imperfectivo. Se encuentran 17 casos de este marcador en el tiempo perfecto simple, 9 en el tiempo imperfecto y 25 en el tiempo perfecto compuesto, los cuales equivalen a un 33%, un 18% y un 49% respectivamente (Figura 3). Vemos una tendencia mayor hacia el uso de los tiempos perfectos, como predice la regla de los manuales. Sin embargo, los casos minoritarios del uso con el imperfecto también son de frecuencia significativa.

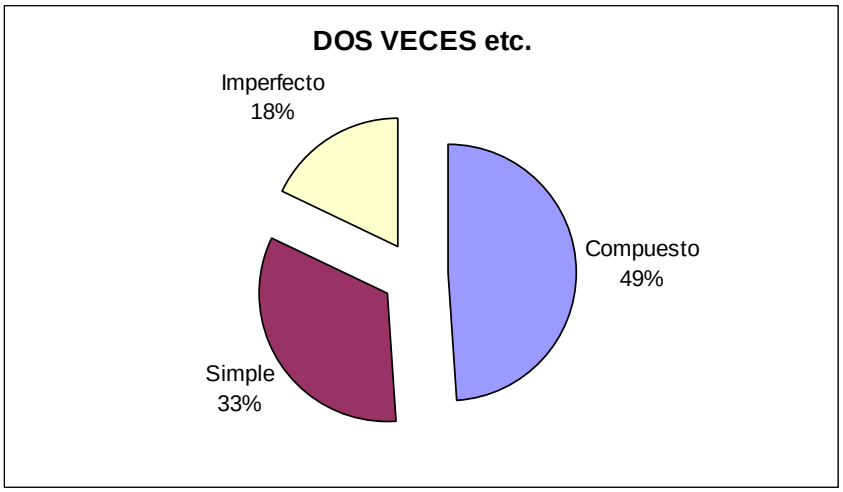


Figura 3: Proporción del uso de diferentes tiempos verbales con *dos veces, etc.*

Con los marcadores asociados con el perfecto simple, hemos observado como nuestros resultados confirman las afirmaciones de Frantzen (1995) y Toledo Vega y Toledo Azócar (2006) de que las reglas que asocian los marcadores temporales con el pretérito perfecto simple no son restrictivas. No obstante, hemos visto que el resultado del corpus sugiere significativas asociaciones de ciertos marcadores a ciertos tiempos verbales, las cuales pueden ser útiles para los aprendientes del nivel bajo-intermedio. Ahora vamos a ver los resultados de los marcadores asociados con el pretérito imperfecto.

En el caso de *siempre,* que debe denotar una acción habitual o repetida y por eso debe de ir con el pretérito imperfecto, encontramos la mayoría de los ejemplos en el tiempo perfecto compuesto. Un 70% de los casos, 69 de los 99, aparecen con el perfecto compuesto, frente a un 25%, o 25 de los 99, con el imperfecto, y un 5%, 5 de los 99, en el perfecto simple (Figura 4). Como se ha advertido, algunos usos del perfecto compuesto podrían ser sustituidos por el perfecto simple en otras variedades de español y la proporción del perfecto simple en este caso podría ser mayor. Sin embargo, hay un uso del perfecto compuesto que es común en tanto el español de España y el español de América: el caso de quererse establecer una relación con el presente, de modo que tal vez debamos considerar el uso del perfecto compuesto aparte de la oposición aspectual entre el perfecto y el imperfecto. Dejando a un lado las instancias del perfecto compuesto, vemos que la orientación del los manuales se realiza en los usos reales en el corpus. Se observa una tendencia más fuerte hacia el imperfecto, ya que por cada cinco instancias del uso del marcador *siempre* en el imperfecto, encontramos una instancia en el perfecto simple.

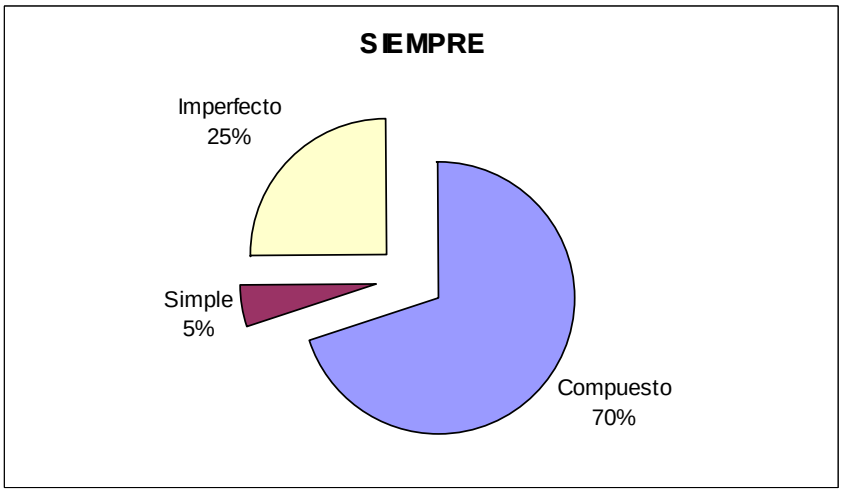


Figura 4: Proporción del uso de diferentes tiempos verbales con *siempre*

En los casos de *todos los días*, *todas las semanas, todos los años,* etc., hemos obtenido un resultado similar al de *siempre.* Es decir, un caso en perfecto simple por cinco casos en imperfecto y se ve la preferencia del imperfecto frente al perfecto de este grupo de marcadores. Desgraciadamente, el número de ejemplos que se han encontrado en el corpus son muy pocos, es decir, 6 en total, y de ellos ninguno en el tiempo perfecto compuesto. Dicho número no representa un dato estadísticamente fiable.

El último marcador que analizamos en este estudio es *M veces,* cuando M es adjetivo indefinido como *muchas, varias,* y *algunas*. Se asocia estos marcadores al imperfecto ya que indican acciones repetidas o, incluso, habituales. Se encuentran 1 caso de este marcador en el tiempo perfecto simple, 15 en el tiempo imperfecto y 49 en el tiempo perfecto compuesto, los cuales equivalen a un 2%, un 23% y un 75% respectivamente (Figura 5). La explicación de esta preferencia hacia el perfecto compuesto es similar al caso de *siempre.* Es el uso del perfecto compuesto para establecer una relación con el presente. Se comenta sobre una acción o una experiencia que se ha tenido hasta el presente y de ahí la gran preferencia del perfecto compuesto. Sin embargo, si apartamos los casos del perfecto compuesto, vemos que la orientación de los manuales es cierta en grandes medidas: 15 casos de imperfecto frente a uno solo de perfecto simple.

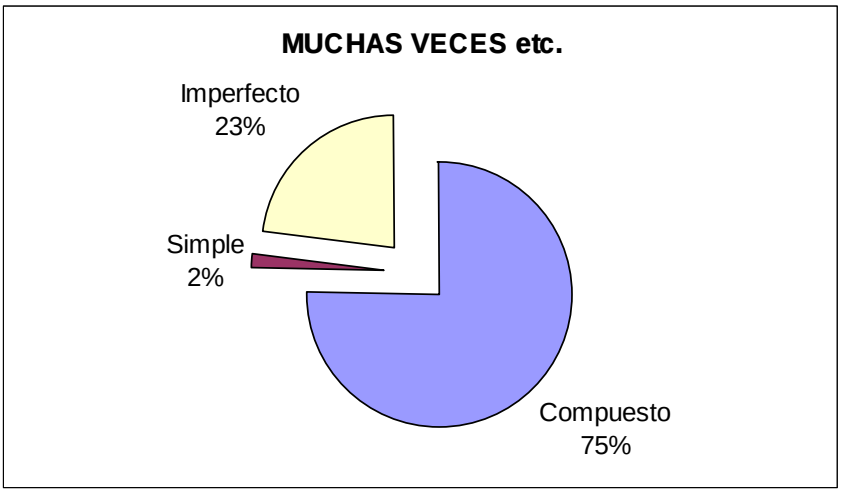


Figura 5: Proporción del uso de diferentes tiempos verbales con *muchas veces,* etc.

Conclusión y sugerencias

De acuerdo a las afirmaciones de los trabajos anteriores, el presente estudio demuestra de manera empírica que las asociaciones presentadas en varios manuales de español como lengua extranjera del pretérito perfecto simple con los marcadores temporales *ayer, el año pasado* y *dos (tres, etc.) veces* y del pretérito imperfecto con los marcadores *siempre, todos los días (meses etc.) y muchas (varias, etc.) veces*, pueden tener muchas excepciones. Aún así son suficientemente sólidas como para ayudar a los principiantes a vislumbrar la diferencia funcional entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto, ya que son más fáciles de entender que las explicaciones semánticas y pragmáticas; según mi experiencia personal, muchos aprendientes tienen dificultad en distinguir entre acción y estado o descripción y narración.

Debido a que el uso de marcadores temporales no es exclusivo de un determinado tiempo del pasado y sólo marca una preferencia de uso, hay que advertirles que nunca se pueden utilizar como el principal criterio para determinar el uso del perfecto/imperfecto. Además, debe eliminarse todos ejercicios de rellena-huecos que no tienen contextos y se basan solamente en el marcador temporal para determinar si se debe utilizar el perfecto o imperfecto.

Por otro lado, aunque estas expresiones temporales no son fiables para determinar el uso del

perfecto simple o el imperfecto, no deben eliminar del todo la lista de expresiones asociadas con el tiempo verbal, ya que es posible que, aunque no se mencione nunca esa asociación, los aprendientes formen esa asociación por su cuenta sin que se les haya advertido que hay excepciones. Por ejemplo, si explicamos que el imperfecto se utiliza para expresar acciones habituales, los alumnos pueden pensar que *siempre* indica que la acción es habitual y por eso hay que utilizar el imperfecto. Lo mejor sería presentarles esas tendencias de uso con la advertencia de su movilidad y quizás con la presentación de los casos minoritarios para que vayan conceptualizando la diferencia aspectual de los dos tiempos verbales.

Bibliografía

Frantzen, D. (1995), "Preterite/Imperfect Half-Truths: Problems with Spanish Textbooks Rules for Usage", *Hispania*, 78, 1, 145-158.

Toledo Vega, G. y S. Toledo Azócar. (2006), "Los pasados del modo indicativo en español como lengua extranjera (E/LE): una propuesta metodológica. *Onomázein,* 13 (2006/1), 147-157.

Marcos Marín, F. A. y otros. (1992), *Corpus oral de referencia de la lengua española contemporánea*. Descargado del ftp://ftp.lllf.uam.es/pub/.

Martinek, Z. (1996), *Concordancer for Windows* [Computer software].

Poopuang, S. (2005), *Análisis de errores en la producción escrita de aprendientes de español cuya lengua materna es el tailandés*. Trabajo de Investigación para el DEA, Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid.

EL RASGO-D Y EL CASO ESTRUCTURAL EN LOS SINTAGMAS NOMINALES DEL ESPAÑOL[1]

Man-Ki Lee
Universidad Nacional de Seúl
mankilee@snu.ac.kr

Resumen

En este trabajo, basándonos en el Programa Minimista propuesto por Chomsky (1995), procuraremos dar cuenta de un mecanismo uniforme para el cotejo del Caso "estructural" de los sintagmas nominales con determinante del español. En concreto, con base en los datos empíricos del español (1-3), propondremos que en la licencia del Caso estructural de un sintagma nominal siempre está involucrado el rasgo-D.

(1) *Han llorado niños.
(2) *Considero fieles perros.
(3) *Murieron con botas puestas.

En otras palabras, los sintagmas niminales escuetos del español, que carecen del rasgo-D, no pueden aparecer en las posiciones sintácticas donde se asigna el Caso estructural. Siguiendo la definición tradicional en la gramática generativa sobre el Caso estructural y el Caso inherente, supondremos que, a diferencia del Caso inherente, la noción del Caso estructural se caracteriza por el hecho de que el asignador de Caso no coincide con el asignador del papel temático. En este sentido, los sujetos con Caso nominativo (cf. (1)) deben identificarse con el Caso estructural, porque el asignador de Caso (Tiempo) no coincide con el del papel temático (Verbo). Otros casos estructurales, en los que tampoco pueden aparecer los sintagmas nominales escuetos, están relacionados también con el Caso estructural (Caso acusativo en (2) y Caso oblicuo en (3)); es decir, estos sintagmas nominales se encuentran en las estructuras de "Marcado Excepcional de Caso". Teóricamente hablando, concluiremos que el rasgo morfológico D no tiene nada que ver con el rasgo de PPA (Principio de Proyección Ampliado), sino que está intrínsecamente relacionado con el cotejo del Caso estructural de los sintagmas nominales, por lo menos en español.

Palabras clave: rasgo-D, Caso estructural, Caso inherente, PPA, papel temático

[1] Agradezco a Claudia Macías Rodríguez y José María Areta sus comentarios y sugerencias. This work was supported by Korea Research Foundation Grant (KRF-2004-074-AM0060).

1. Introducción

En español resultan agramaticales las siguientes oraciones con los sintagmas nominales plurales sin determinante en función de sujeto (cf. (1)), de objeto directo del verbo (cf. (2)) o en la posición del complemento de preposición (cf. (3)). (En adelante, los denominaremos como SSNN escuetos).

(1) *Han llorado niños. (sujeto)
(2) *Considero fieles perros. (objeto directo)
(3) *Murieron con botas puestas. (complemento de preposición)

En contraste con ello, nos damos cuenta de que las oraciones de (4), (5) y (6) son gramaticales aunque los SSNN escuetos desempeñan las mismas funciones que los de (1), (2) y (3), como hemos mencionado entre paréntesis:

(4) Mueren soldados. (sujeto)
(5) Compramos periódicos. (objeto directo)
(6) Voy a la escuela con niños. (complemento de preposición)

Entonces, surgen de inmediato las siguientes cuestiones. Primera, ¿en qué posición sintáctica pueden aparecer los SSNN escuetos? Segunda, ¿cómo explicamos a los alumnos el contraste gramatical entre los ejemplos de (1-3) y los de (4-6)? Este trabajo tiene como objetivo primordial dar cuenta de la distribución de los SSNN escuetos para contestar a las preguntas arriba planteadas. Para ello, tomaremos la gramática generativa de Chomsky (1981, 1995) como marco teórico. Aunque la teoría formal de lingüística se considere un poco aburrida y difícil por parte de los alumnos, puede convertirse en una buena guía didáctica en el momento en que los profesores traten de explicarles la buena formación de oraciones a los alumnos. A continuación, exploraremos los detalles en cuestión.

2. Distribución de los SSNN escuetos en español

2.1. SSNN en función de sujeto

Los siguientes ejemplos nos muestran que no pueden aparecer los SSNN escuetos en función de sujeto de la oración:

(7) a. *Han llorado niños.
b. *Trabajan hombres.
c. *Juegan niños.
d. *Han dormido animales.
e. *Anidan cigüeñas.

Pero, como podemos ver en los ejemplos de (8), los SSNN que funcionan como sujeto pueden aparecer como los escuetos. Es decir, las siguientes oraciones son gramaticales aunque contienen los sujetos en forma de SSNN escuetos (en posición posverbal):

(8) a. Llegan trenes a la estación.
b. Crecen hierbas.
c. Mueren soldados.
d. Aparecieron niñas.
e. Pasan camiones.

Entonces, nos queda el problema de dar cuenta del contraste gramatical entre las oraciones de (7) y

(8). En principio, los SSNN escuetos en los dos grupos de oraciones parecen funcionar como sujeto en la Estructura-S(uperficial), por lo cual tendremos que recurrir a otro aspecto lingüístico para captar la diferencia entre los dos grupos. En este sentido, nos puede ayudar a explicar dicha diferencia la novedosa idea de Chomsky sobre la Estructura- P(rofunda) en la que estarán representadas las redes argumentales de los predicados. En la lingüística generativa, los verbos de (7) como 'llorar, trabajar, jugar' tienen un argumento de 'agente', mientras que los verbos de (8) requieren un argumento de 'tema'. En este sentido, los verbos de (7) son 'intransitivos puros', y los de (8) son denominados como 'verbos inacusativos' al no poder asignar a su complemento el Caso acusativo.[2]

Ahora, describiremos unas pruebas en favor de la distinción de los dos tipos de verbos intransitivos. Primera, sólo los intransitivos puros como los de (7) pueden aparecer con los adverbios como 'deliberadamente' o 'con ganas', porque estos adverbios son compatibles solamente con los argumentos de 'agente' y no con los de 'tema'. Las siguientes oraciones lo demuestran:

(9) a. *Deliberadamente* lloraron los niños en la clase.
b. *Con ganas* trabajarán los obreros coreanos.
(10) a. **Deliberadamente* ha muerto el dictador.
b. **Con ganas* nació un bebé.

Resultan gramaticales las oraciones de (9) porque dichos adverbios aparecen en los verbos intransitivos que legitiman el 'agente', pero son agramaticales las de (10) porque los verbos inacusativos sólo proyectan el 'tema' en su red temática. Segunda, solamente el 'sujeto' de los verbos inacusativos puede formar parte de construcciones de participio absoluto (cf. (11)), propias de los objetos de verbos transitivos. Los sujetos de los verbos intransitivos puros son imposibles en estos casos (cf. (12)):

(11) a. [*Muerto* el perro], se acabó la rabia.
b. [*Nacidas* las malas hierbas], Juan las arrancó
c. [*Llegados* los bomberos], se procedió a la extinción del incendio.
(12) a. *[*Trabajado* Juan], nos dispusimos a comer.
b. *[*Nadado* Juan], se sintó mejor.
c. *[*Llorada* la niña], la madre le compró un chocolate.

Tercera, los verbos intransitivos puros (y los transitivos) sí pueden formar un sustantivo derivado a través de los morfemas derivativos '-dor' o '-tor' porque estos morfemas denotan un agente del verbo (cf. (13)). En cambio, es imposible la derivación morfológica de los verbos inacusativos mediante dichos morfemas porque estos verbos no conllevan un argumento de agente (cf. (14)):

(13) a. trabajar → trabajador
b. nadar → nadador
c. jugar → jugador
(14) a. morir → *moridor
b. llegar → *llegador
c. nacer → *nacedor

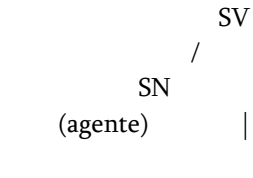
[2] Las oraciones (7) resultan gramaticales con los adverbios antepuestos, como vemos en los siguientes ejemplos:

(i) *(Aquí) han dormido animales.
(ii) *(En este parque) juegan niños.
(iii) *(En este árbol) anidan cigüeñas.

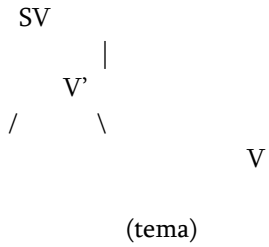
Siguiendo la propuesta de Torrego (1989), supondremos que, con los adverbios-locativos antepuestos, los verbos intransitivos puros se convierten en los inacusativos. Veáse también la nota (3) en este trabajo.

Estas pruebas mencionadas arriba nos indican que los verbos de un solo argumento, que funciona como sujeto en la Estructura-S, son de dos tipos: los que seleccionan un argumento externo (generalmente, con el papel de agente, como 'jugar' o 'trabajar') y los que seleccionan un argumento interno (como el papel de tema, como 'morir' o 'llegar'). Es decir, el SN que se comporta como sujeto gramatical de los verbos inacusativos es, en realidad, un argumento interno, un objeto profundo, que se genera en Estructura-P como el complemento del verbo. Estas ideas están representadas en (15):

(15) a. Verbos intransitivos puros



b. Verbos inacusativos



La idea es que, en el caso de los verbos inacusativos, el argumento interno en Estructura-P termina concordando con el verbo en Estructura-S, siendo el sujeto gramatical.

Por otro lado, sabemos que las oraciones con el verbo transitivo no legitiman un sujeto posverbal en forma del SN escueto, al igual que los verbos intransitivos puros (cf. (7)). Veamos los siguientes ejemplos:

(16) a. *No vieron la señal conductores.
b. *Me dieron la noticia amigos.

Al comparar las oraciones del verbo transitivo (cf. (16)) y las del intransitivo puro (cf. (7)), podemos dilucidar el hecho de que el SN agente con Caso nominativo no puede ser un escueto.

Entonces, ¿cómo podemos explicar la posible apariencia de los sujetos en forma de SN escueto en las oraciones del verbo inacusativo (cf. (8))? Para ello, en este trabajo consideraremos la propuesta de Burzio (1986), Belletti (1988) y Torrego (1989), entre otros, de que el verbo inacusativo puede asignar Caso partitivo a su argumento interno. Esta posiblidad se descartará en los casos del verbo intransitivo puro porque su único argumento (externo), 'agente', no puede tener Caso partitivo por parte del verbo (por ello, se deberá legitimar por la asignación del Caso nominativo desde el Tiempo [FLEX]). Y los SSNN escuetos en los verbos inacusativos no son, en realidad, sujetos con Caso nominativo.[3]

Podemos buscar una prueba en favor de ello en los datos de italiano. Como se menciona en Burzio (1986: 22-23), en esta lengua aparece el clítico partitivo 'ne' cuando un argumento interno SN plural 'molti' tiene una lectura partitiva 'de ellos' (cf. (17)). Como podemos ver en los siguientes ejemplos, el clítico partitivo 'ne' es posible solamente con los argumentos internos (tema) del verbo transitivo (cf. (17a)) o del inacusativo (cf. (17b)), pero no es posible con el argumento externo (agente) del verbo intransitivo puro (cf. (17c)).[4]

[3] Si el SN escueto posverbal de los verbos inacusativos se legitima con Caso partitivo, nos surge el siguiente problema a resolver: ¿quién recibe el Caso nominativo de la FLEX en las oraciones del verbo inacusativo? En este trabajo no entraremos en detalle sobre esta cuestión. Los interesados en ello pueden consultar Torrego (1989), quien propone que puede haber un argumento locativo oculto en las oraciones del verbo inacusativo. Entonces, este argumento espacio-temporal puede ser un candidato para asignarse con el Caso nominativo.

[4] Tal contraste consiste también en que, en los tiempos compuestos del italiano, los verbos inacusativos seleccionan el auxiliar 'essere' en vez de 'avere' como vemos en (i) e (ii).

(i) Giovanni *é* arrivato.
(ii) Giovanni *ha* telefonato.

(17) a. Giovanni *ne* inviterà molti. (verbo transitivo)
b. *Ne* arriveranno molti. (verbo inacusativo)
c. **Ne* telefoneranno molti. (verbo intransitivo puro)

En suma, hemos defendido la idea de que los sujetos (agente) con Caso nominativo deberán vincularse con algún tipo de determinante delante del SN (cf. (18)), mientras que los sujetos posverbales (tema) del verbo inacusativo, al poder legitimarse con el Caso partitivo, pueden ser SSNN escuetos sin ningún tipo de determinante (cf. (19)):

(18) a. Han llorado *(los/ muchos/ tres) niños. (verbo intransitivo puro)
b. No vieron la señal *(los/ muchos/ tres) conductores. (verbo transitivo)
(19) Han pasado (los/ muchos/ tres) camiones. (verbo inacusativo)

2.2. SSNN en función de objeto directo

Si el sujeto con Caso nominativo requiere necesariamente algún tipo de determinante fuera de su proyección SN (sin permitir un SN escueto), ¿cómo podemos explicar los siguientes casos de (20) que tampoco permiten un SN escueto?

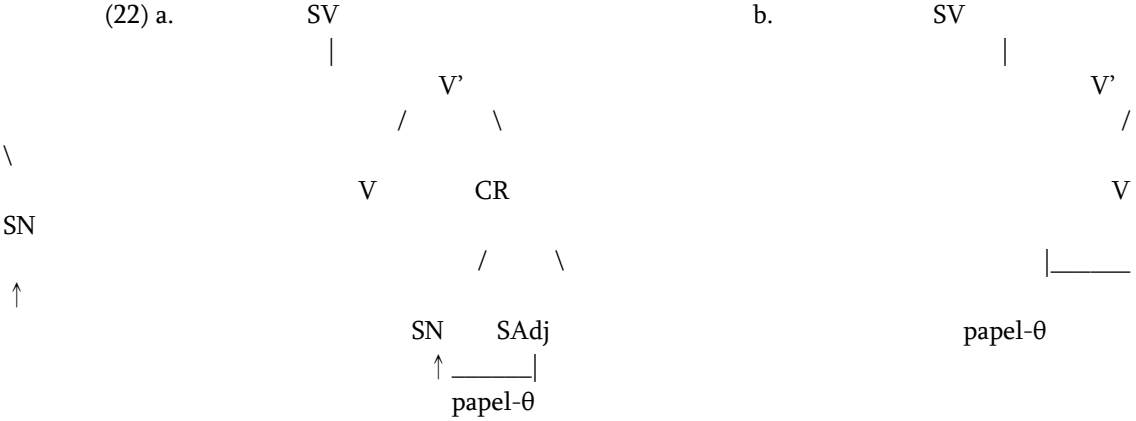
(20) a. *Considero [fieles perros].
b. *Mantenemos [limpios cuartos].

Esto contrasta con los ejemplos de (21) en que sí pueden aparecer los SSNN escuetos:

(21) a. Compramos periódicos.
b. Traerá flores.
c. Dijo disparates.

Queda claro que los SSNN escuetos en (20) y (21) tienen la misma función gramatical, objeto directo del verbo (cf. *Los* considero fieles. *Los* compro.). Por ello, tendremos que recurrir a otro mecanismo para dar cuenta del contraste gramatical de estas oraciones. Se cree que las oraciones de (20) y (21) tienen diferentes estructuras sintagmáticas. En (20), el elemento con Caso acusativo no es en realidad el objeto semántico del verbo principal sino el sujeto de una cláusula reducida (CR, como lo manifestamos entre corchetes). Es decir, las estructuras de las oraciones (20) constituyen manifestaciones de un fenómeno denominado Marcado Excepcional de Caso (*Exceptional Case Marking*). En cambio, los SSNN escuetos en (21) es de veras el objeto semántico del verbo. Estas ideas están reflejadas en las siguientes estructuras arbóreas:

(22) a.



b.

Como vemos en (22a), los objetos directos en los verbos de Marcado Excepcional de Caso reciben papel temático (semántico) desde el SAdj dentro de la CR, mientras que los objetos directos de (22b) reciben papel temático directamente desde el verbo transitivo.

Veamos una prueba en favor de la idea de que no pueden ser SSNN escuetos los objetos directos de Marcado Excepcional de Caso como en (22a). Tengamos en consideración las siguientes oraciones:

(23) Juan bebe café frío. (no ambiguo)
→ Juan lo bebe.
(24) Juan bebe el café frío. (ambiguo)
→ Juan lo bebe frío.

La oración de (23) tiene una sola interpretación: el adjetivo 'frío' modifica al sustantivo 'café'. Pero la oración (24) es ambigua porque, a parte de la posible interpretación de modificar al sustantivo, el adjetivo 'frío' puede funcionar como 'predicado secundario' sobre el SN 'el café'. Por consiguiente, al pronominalizarse el objeto directo, el adjetivo puede quedarse in-situ como vemos en la segunda oración de (24). La clave de la interpretación ambigua en (24) está en la presencia del determinante en el SN objeto directo. La siguiente oración nos demuestra también que el objeto directo no puede ser un SN escueto, cuando debe funcionar como sujeto del predicado secundario. (Por el orden de palabras, el adjetivo no puede modificar al SN en (25)):

(25) Juan bebe [CR frío *(el) café].

Al resumir lo que hemos discutido en este apartado, podemos confirmar que un SN, el sujeto de la CR, siempre requiere algún tipo de determinante en las construcciones de Marcado Excepcional de Caso, como se observa en (26):

(26) a. Considero [a *(los/algunos/tres) niños inteligentes].
b. Mantenemos [limpios *(los/unos/tres) cuartos].

2.3. SSNN en la posición del complemento de preposición

Por otra parte, sabemos que los SSNN detrás de la preposición pueden aparecer como los escuetos, según vemos en (27):

(27) a. Con libros
b. Sin lápices
c. Para estudiantes

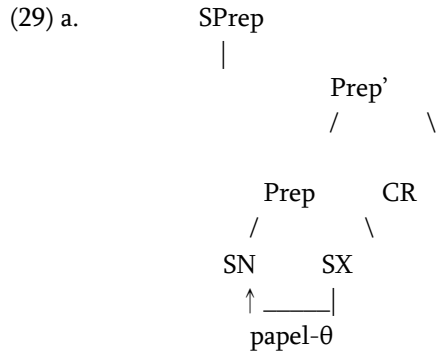
Sin embargo, aquí también surge un problema porque encontramos los siguientes ejemplos que no permiten los SSNN escuetos. (Los datos están tomados de A. Suñer, 1988):

(28) a. *Murieron con botas puestas.
b. *Fuimos a la reunión con problemas sin resolver.
c. *Me recibieron con brazos abiertos.
d. *Volvió de la manifestación con ojo morado.
e. *Ante marido llorando, María no se atrevió a replicar.
f. *La cena empezó sin presidente en el sitio de honor.

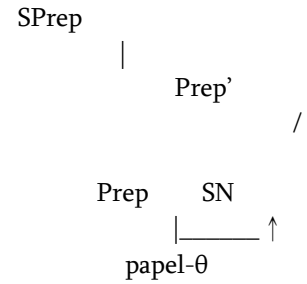
Como se observa en (28), existen preposiciones en español que pueden seleccionar una cláusula reducida y asignar Caso oblicuo al sujeto de dicha CR. Como ocurría en las construcciones de

Marcado Excepcional de Caso, los sujetos de las oraciones reducidas de los ejemplos de (28) reciben Caso oblicuo por parte de la preposición, mientras que les asigna papel temático bien un participio, bien un gerundio, bien una SPrep (cf (29a)). En cambio, los SSNN escuetos en (27) son objetos semánticos de la preposición (cf. (29b)). Estas ideas aparecen reflejadas en las siguientes estructuras arbóreas:

(29) a.



b.



Ahora bien, nos damos cuenta de que el sujeto de las CCRR seleccionadas por una preposición, como se expone en (29a), no puede ser un SN escueto (cf. (28)). Es decir, al igual que los SSNN objetos directos en las construcciones de Marcado Excepcional de Caso, dichos sujetos siempre requieren algunos tipos de determinante, como vemos en (30):

(30) Fuimos a la reunión con *(los/muchos/tres) problemas sin resolver.

A continuación, nos dedicaremos a la teoría de la gramática chomskiana con el motivo de explicar la distribución de los SSNN escuetos.

3. Una aproximación teórica a la distribución de los SSNN escuetos

En los capítulos anteriores, hemos visto que no pueden ser legitimados como SSNN escuetos los sujetos con Caso nominativo y los sujetos de las CCRR seleccionadas por un verbo ni por una preposición. En este trabajo, basándonos en el marco teórico de la gramática generativa de Chomsky (1986, 1995), procuraremos dar cuenta de estos datos empíricos en español.

En Chomsky (1986) se presentan dos tipos de Caso: Caso estructural y Caso inherente. Cuando el asignador de Caso no coincide con el asignador de papel temático, se habla de Casos 'estructurales', de Casos que se asignan en Estructura-S. El Caso nominativo es un Caso estructural, como se comprueba cuando se analizan construcciones pasivas (cf. (31)) o las llamadas 'oraciones con ascenso del sujeto'(cf. (32)):

(31) La casa$_i$ fue construida h$_i$.
(32) Juan$_i$ parece h$_i$ trabajar

En las construcciones pasivas, el SN preverbal recibe papel temático (de paciente) en posición de objeto, pero no Caso, ya que la morfología de pasiva está incapacitada para asignarlo. Este hecho provoca el desplazamiento del SN paciente a la posición de sujeto, en la que recibe Caso nominativo de la FLEX en la Estructura-S. Tampoco coinciden el asignador de Caso nominativo y el de papel temático en las construcciones de ascenso del sujeto, con verbos como 'parecer'. En estas construcciones, el SN que precede al verbo de la oración matriz recibe su papel temático en la posición de sujeto del verbo en infinitivo, y desplaza hasta la posición en donde recibe Caso estructural nominativo de la FLEX. Esta idea se refleja en la siguiente frase:

(33) Juan$_i$ FLEX parece [h$_i$ trabajar]
↑ _____| ↑ ____|
Caso ≠ papel-θ

El Caso acusativo también puede ser un Caso estructural, como muestran las llamadas "construcciones de Marcado Excepcional de Caso". Como ya hemos mencionado en el apartado 2.2, en estas construcciones, ciertos verbos seleccionan una Cláusula Reducida, a través de la cual marcan con Caso acusativo a un argumento que recibe papel temático dentro de la CR. Se trata de oraciones como las de (34):

(34) Considero [a las niñas inteligentes]
|_____ ↑ ↑ _____|
Caso ≠ papel-θ

Junto a los Casos estructurales, se ha propuesto que existen también Casos 'inherentes', en los que el asignador de Caso y el asignador de papel temático sí coinciden. En el marco de Chomsky (1986), se precisa más la distinción entre el Caso estructural y el Caso inherente. El Caso inherente se ajusta a la llamada Condición de Uniformidad, que reproducimos en (35):

(35) Condición de Uniformidad
α asigna Caso inherente a β si y solo si α marca temáticamente a β.

El Caso inherente se asigna en la Estructura-P, pero se materializa en la Estructura-S; esto es, los SSNN marcados con Caso inherente quedan también legitimados mediante una marca morfológica, una preposición expletivo 'de', como en (36):

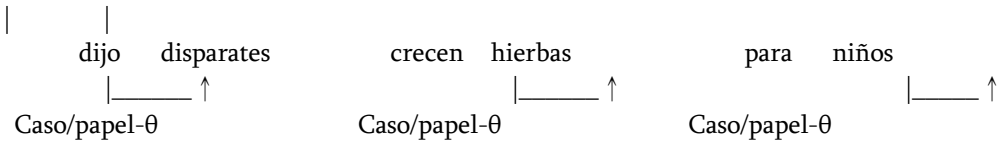
(36) La destrucción de la ciudad
|_____ ↑
Caso inherente

Llegados a este punto, resulta conveniente revisar las oraciones en las que pueden aparecer los SSNN escuetos (cf. (37)):

(37) a. Dijo disparates.
b. Crecen hierbas.
c. Para niños.

Como expusimos en los capítulos anteriores, nos enteramos de que los SSNN escuetos subrayados en dichas construcciones se encuentran en las posiciones en que se legitima el Caso inherente porque el asignador de Caso coincide con el asignador de papel temático. Esta idea aparece reflejada en la estructura arbórea de (38) (omitimos precisiones no relevantes):

(38) a. SV b. SV c. SP
| | |
V' V'
/ \ / \
V SN V SN
P SN | | | |
| |

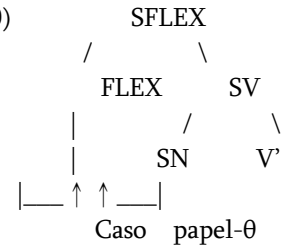


Lo que más nos interesa en este punto es que los SSNN con Caso inherente pueden aparecer como los SSNN escuetos. En cambio, los SSNN que reciben Caso estructural no pueden ser escuetos, como lo muestran los siguientes ejemplos:

(39) a. *Juegan niños.
b. *No vieron la señal conductores.
c. *Consideramos improcedentes propuestas.
d. *Murieron con botas puestas.

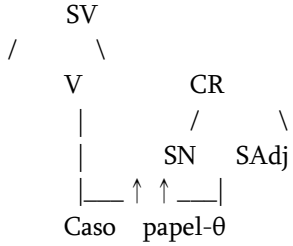
Los SSNN subrayados en (39) todos están en las posiciones en que se legitiman los Casos estructurales porque el asignador de Caso y el asignador de papel temático no coinciden. En primer lugar, los SSNN sujetos de (39a) y (39b) no pueden ser asignados con Caso inherente (partitivo) desde el verbo intransitivo puro 'jugar' y el verbo transitivo 'ver' porque se generan como 'agente', no como 'tema' (o 'paciente'). Bajo la hipótesis del sujeto interno al SV, dicho SN reciben el papel temático 'agente' dentro de la proyección del verbo, pero deberá recibir el Caso nominativo no por el verbo, sino por el núcleo funcional FLEX. Por consiguiente, el Caso nominativo será siempre de tipo de Caso estructural porque el asignador de Caso, la FLEX, no puede ser el asignador de papel temático. Aparece reflejada esta idea en las siguientes estructuras arbóreas (omitimos los detalles):

(40)

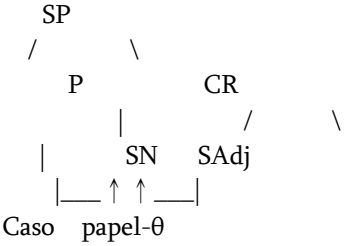


En segundo lugar, las otras dos construcciones de (39c) y (39d) son de Marcado Excepcional de Caso, Casos típicamente estructurales, como acabamos de describirlos. En (39c), el SN 'propuestas' recibe el papel temático a través del adjetivo 'improdecentes', predicado de la CR, pero recibe el Caso acusativo desde el verbo 'considerar'. Lo mismo se aplica al SN de (39d): recibe el papel temático desde el adjetivo predicado 'puestas', mientras que recibe el Caso oblicuo por la preposición 'con'. Estas ideas se ilustran reflejadas en (41):

(41) a.

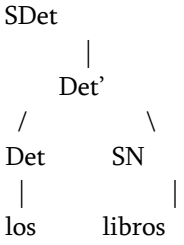


b.

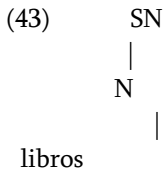


Entonces, el problema que nos queda sin explicar es ¿por qué los SSNN con Caso estructural deben aparecer con algún tipo de derterminante, sin poder ser escuetos? En este trabajo, asumiendo la famosa hipótesis de la frase determinante, supondremos que los determinantes tanto débiles como fuertes son núcleos de un sintagma nominal, según la cual se proyectaría un SN con determinantes de

la siguiente manera:

(42)


En contraste con ello, los SSNN escuetos, como no tener ningún tipo de determinante fuera de su proyección nominal, se proyectaría solamente hasta el SN como en (43):

(43)


Así pues, a través de las distintas estructuras sintagmáticas entre SDet (SN con determinante) y SN (SN escueto), podemos vincular con éxito el Caso estructural con el rasgo de D(eterminante). En otras palabras, en español se muestra una conexión entre el Caso estructural y el rasgo categorial D. Por consiguiente, en las posiciones de Caso estructural no pueden aparecer SSNN escuetos porque estos sintagmas no tiene rasgo categorial D que es imprescindible en la legitimación del Caso estructural. Entonces, los SSNN escuetos solamente pueden aparecer en las posiciones de Caso inherente donde no requieren el rasgo categorial D.[5]

Estas ideas se pueden explicar en el marco minimista de Chomsky (1995), aplicando el término de cotejo de rasgos en la legitimación de Caso estructural. Es decir, al cotejar y borrar el rasgo no interpretable de Caso (estructural) de un sintagma nominal, los núcleos funcionales también requieren el cotejo de rasgo D al mismo tiempo.

En Chomsky (1995), se supone que el rasgo D, como un rasgo de PPA (Principio de la Proyección Ampliada), está disociada con el rasgo de Caso. (El PPA puede interpretarse como sigue: la posición de (Espec, SFLEX) debe estar llena por algún elemento, como el sujeto.) Su idea está ejemplificada en (44):

(44) [There *Tiempo*-is [[a strange man) in the garden]]
↑ _____ ↑ ↑ _____ ↑
PPA (rasgo-D) Caso nominativo

[5] Claro está que, en la posición preverbal, no pueden aparecer los SSNN escuetos, ni en los verbos (in)transitivos ni en los inacusativos.

(i) *Niños juegan.
(ii) *Trenes llegan a la estación.
(iii) *Amigos me dieron la noticia.

Como se han movido desde su posición de base hacia la posición derivada, suponemos que los sujetos preverbales necesitan obligatoriamente el Caso nominativo (que requiere el rasgo-D), sin permitir el Caso partitivo inherente. Sin embargo, en posiciones focalizadas son posibles los SSEE como vemos en (iv) y (v):

(iv) ESTUDIANTES vienen (no profesores).
(v) ESTUDIANTES comen (no profesores).

Pensamos que las frases focalizadas pueden conseguir el rasgo-D a través del rasgo-foco.

Pero, como hemos visto hasta ahora, en español por lo menos, el rasgo D está obligatoriamente vinculado con el Caso estructural de un sintagma nominal. En otras palabras, en español, el rasgo categorial D no tiene nada que ver con el PPA, al contrario de lo que supone Chomsky (1995).[6]

4. Conclusión

En este trabajo, basándonos en el Programa Minimista propuesto por Chomsky (1995), hemos procurado dar cuenta de un mecanismo uniforme para el cotejo del Caso "estructural" de los sintagmas nominales con determinante del español. En concreto, con base en los datos empíricos del español, proponemos que en la licencia del Caso estructural de un sintagma nominal siempre está involucrado el rasgo-D. En otras palabras, los sintagmas nominales escuetos del español, que carecen del rasgo-D, no pueden aparecer en las posiciones sintácticas donde se asigna el Caso estructural. Teóricamente hablando, hemos concluido que el rasgo morfológico D no tiene nada que ver con el rasgo de PPA (Principio de Proyección Ampliado), sino que está intrínsecamente relacionado con el cotejo del Caso estructural de los sintagmas nominales, por lo menos en español.

Bibliografía

Belletti, A. (1988), "The Case of Unaccusatives", *Linguistic Inquiry* 19. 1, 1-34.
Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
_____(1986), *Knowledge of language: Its Nature, Origen and Use*, New York: Praeger.
_____ (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge: MIT Press.
_____(1998), "Minimalist Inquiries: the Framework", *MIT Occasional papers in linguistics* 15.
Contreras, H. (1983), *El orden de palabras en español*, Madrid: Cátedra.
Fernández Soriano, O. (1999), "Two types of impersonal sentences in Spanish: locative and dative subjects", *Syntax* 2.2, 101-140.
Freeze, R. (1992), "Existential and other Locatives", *Language* 68. 3, 553-595.
Lee, M. K. (2001), "EPP and Spanish", *Korean Journal of Linguistics* 26. 1.
Masullo, P. (1996), "Los sintagmas nominales sin determinante: una propuesta incorporacionista". En I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid: Visor.
Ordóñez, L. y E. Treviño (1995), "El sujeto y objetos preverbales en español", ms.
Solà, J. (1992), *Agreement and Subjects*, Ph. D. Dissertation. UAB.
Torrego, E. (1989), "Unergative-Unaccusative Alternations in Spanish", *MITWPL* 10, 253-272.
Zubizarreta, M. L. (1994), "The Grammatical Representation of Topic and Focus", *Cuadernos de Lingüística del I.U. Ortega y Gasset* 2.

[6] De hecho, en Chomsky (1998) ya no postula el PPA como un rasgo-D, sino que lo trata como un rasgo de selección categorial haciendo que un elemento esté fusionado en la posición [Espec, ST].

TIPOS DE TEXTOS, COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA Y FACILITACIÓN LECTORA[1]

Alberto Anula
Universidad Autónoma de Madrid
alberto.anula@uam.es

Resumen

El presente trabajo estudia algunas propiedades léxicas, sintácticas y discursivas de tres fragmentos de textos narrativos propuestos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) como modelos de la macrofunción narrativa para los niveles de competencia lingüística A2, B2 y C2 fijados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*). Los objetivos del estudio son: *a)* obtener datos sobre los niveles de complejidad lingüística prototípicos de los textos narrativos establecidos por el Instituto Cervantes en su *Plan Curricular*; *b)* comprobar que los textos propuestos como modelos de cada nivel incrementan gradual y homogéneamente la complejidad formal de la microestructura del texto; *c)* caracterizar formalmente los rasgos que marcan dicha complejidad y expresar sus diferencias mediante índices de evaluación de la complejidad; y *d)* justificar y proponer medidas de facilitación de los textos que mejoren la comprensión lectora de los aprendices de español como L2. Los resultados de la investigación concluyen que *a)* se puede medir la complejidad lingüística de un texto a partir de tres dimensiones de análisis: la complejidad léxica, la complejidad de los segmentos discursivos y la complejidad estructural de las oraciones; b) los textos propuestos por el Instituto Cervantes como modelos de la macrofunción narrativa para los niveles A2, B2 y C2 presentan una forma lingüística graduada progresivamente en su complejidad formal, si bien su distribución no resulta homogénea; c) la variabilidad en la complejidad lingüística de los textos narrativos reales es más acusada que la presentada por el Instituto Cervantes y d) mediante el control de los factores de complejidad examinados en el trabajo es posible diseñar estrategias de simplificación de los textos que puedan aplicarse en el aula de español como L2 para garantizar la adquisición de la comprensión lectora de los aprendices de segundas lenguas.

Palabras clave: complejidad lingüística, comprensión lectora, español L2

[1] La presente investigación ha sido subvencionada por la Comunidad de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid mediante la financiación del proyecto *La complejidad lingüística en los discursos escritos y la comprensión lectora* (CCG06-UAM/HUM-104).

1. El estudio de la complejidad lingüística. Antecedentes

El estudio de la complejidad lingüística que presentamos parte de una serie de trabajos anteriores (Anula 1998, 2000 y 2001) en los que se analizaba la conducta oral de una serie de sujetos con y sin trastornos esquizofreniformes.[2] Nuestros estudios mostraron la validez de un conjunto de medidas de evaluación de la producción verbal para caracterizar empíricamente los discursos en relación a su mayor o menor complejidad. Los índices que tomaremos ahora en consideración tienen su origen en aquellos trabajos y se centran en los siguientes condicionantes de la complejidad lingüística del discurso escrito:

a)	Frecuencia y densidad léxica
b)	Longitud y naturaleza de los segmentos discursivos
c)	Complejidad y recursividad oracional de los segmentos discursivos

Tabla 1. Factores condicionales de la complejidad lingüística de los textos

En el presente trabajo asumiremos que la evaluación de la microestructura del texto a través de estos factores nos permite caracterizar la complejidad del discurso escrito y mostraremos una metodología capaz de medir con efectividad y rigor la complejidad del discurso escrito a partir de un conjunto reducido de medidas discriminantes de la complejidad lingüística. Igualmente, mostraremos que esta metodología prueba empíricamente la existencia de distintos niveles de dificultad textual, lo que debe tenerse en cuenta para la enseñanza/aprendizaje del español como L2.

2. Textos simples y complejos según el *Plan curricular* del Instituto Cervantes

Antes de exponer la metodología de análisis, consideremos los siguientes textos propuestos en el apartado de macrofunción narrativa del *PCIC* como prototipos posibles de secuencias narrativas para los niveles de referencia A2, B2 y C2 del *MCER* —me limito a recoger aquí el segmento textual que introduce la "situación inicial"—.

(1) Vivo en Barcelona. El lunes pasado fui a la playa, está cerca de mi casa. Era muy temprano, así que nadé, tome un poco el sol y me dormí. Cuando desperté, había una mujer a mi lado. La señora era muy guapa. Era rubia, tenía el pelo largo y los ojos verdes. Yo me senté en la toalla, ella se sentó en una silla más pequeña que mi bolso. Me dijo: «¿Eres española?». Yo dije: «No, soy inglesa».

Macrofunción narrativa. Texto nivel A2 (*PCIC, Niveles de Referencia A1 y A2*: 299)

(2) De niña solía ir siempre en verano a la playa, todavía me acuerdo de un día que hacía más calor que nunca, un calor horrible, y me fui a nadar un rato. Cansada me tumbé en la arena y me dormí. Al despertar, había una señora a mi lado. Era una persona muy especial, tenía una elegancia natural. Estaba sentada en una hamaca de la playa y no miraba al agua, sino al infinito.

Macrofunción narrativa. Texto nivel B2 (*PCIC, Niveles de Referencia B1 y B2*: 373)

(3) Cuando era pequeño solía subirme a un árbol del patio; me divertía mirar a la gente sin que nadie me viera. Aun a riesgo de caerme, me acomodaba entre las ramas más fuertes y desde allí podía ver toda la calle, al margen de lo que pasaba dentro de las casas. Una vez vi algo realmente extraordinario, a veces creo que lo soñé, pero luego miro la foto que hice. No, aquello sucedió realmente. Un chico, muy seguro él, se acercó a mi árbol y

[2] La perspectiva que adoptamos en aquellos trabajos consistía en analizar la capacidad lingüística de los sujetos para construir discursos en relación con dos variables, a saber: *a)* la adecuación gramatical de los enunciados proferidos por el hablante y *b)* la complejidad lingüística de las construcciones formales producidas por los sujetos.

sacó una llave del bolsillo, la introdujo en algún lugar que yo no veía y abrió el árbol como si fuera un armario.

Macrofunción narrativa. Texto nivel C2 (*PCIC, Niveles de Referencia C1 y C2*: 365)

De acuerdo con la propuesta de niveles del *MCER* y del *PCIC*, estos textos se ajustan a las competencias comunicativo-lingüísticas que, en materia de comprensión lectora, poseen los aprendices de español como L2 en cada nivel en que cabe distribuir el aprendizaje de una segunda lengua. Estas competencias se resumen en la tabla 2:

Comprensión lectora (según los distintos niveles de referencia para el español)		
A2	**B2**	**C2**
El alumno es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de su experiencia que le son especialmente relevantes. Es capaz de leer textos muy breves y sencillos, tales como menús, horarios, etc.	El alumno es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos. Es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos y comprende la prosa literaria contemporánea.	El alumno es capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de la lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializa-dos y obras literarias.

Tabla 2. Tomado de los niveles comunes de referencia: escala global y cuadro de autoevaluación (*MCER*: 26, 30-31)

Si juzgamos que tales textos han sido graduados en su complejidad lingüística para ajustarse a las competencias lectoras descritas en la tabla 2, podemos presuponer que se situarían en una escala teórica como la reflejada en la tabla 3.

A2. Usuario básico	B2 Usuario independiente	C2 Usuario competente
Complejidad baja	Complejidad media	Complejidad alta

Tabla 3. Adecuación entre el tipo de usuario y la complejidad lingüística del discurso

A continuación, intentaremos comprobar si los textos de (1) a (3) están graduados respecto a la complejidad lingüística de la microestructura del texto. Ahora bien, con independencia de los resultados que obtengamos en relación con las muestras textuales del *PCIC*, lo que nos interesa fundamentalmente es responder a las preguntas de (4):

(4) a. ¿Cómo podemos expresar las diferencias de complejidad entre los texto de forma empírica y objetiva?

b. ¿Es posible graduar en una escala los distintos valores prototípicos de "simplicidad" y "complejidad" que puedan aplicarse a la microestructura de textos narrativos reales del español estándar?

3. La complejidad lingüística en los textos escritos. Propuesta metodológica

Para poder responder a estas preguntas retomemos los factores condicionantes de la complejidad lingüística que señalábamos en la tabla 1. Dichos factores tienen que ver con dos fenómenos que limitan la competencia lingüística de los aprendices de una segunda lengua: por un lado, el desconocimiento del significado de las palabras y, por otro, la complejidad formal que presentan las

construcciones gramaticales elegidas para transmitir el mensaje (la microestructura).[3] De acuerdo con esto, la caracterización de un texto como lingüísticamente "complejo" o "simple" vendrá determinada por la puntuación que obtenga el texto en los parámetros o factores señalados en la tabla 1. Para medir estos parámetros hemos diseñado una serie de índices que describimos a continuación.

3.1. Valoración de la "complejidad léxica"

En primer lugar, nos interesa controlar la incidencia que la selección de las palabras léxicas utilizadas en un texto tiene sobre la legibilidad y la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, un texto cuyo léxico tenga el efecto de disminuir o dificultar la comprensión lectora de un aprendiz de español como L2 será un texto más complejo que otro que no produzca el efecto señalado. Para medir este fenómeno proponemos los índices recogidos en la tabla 4.

Índices	Finalidad	Fórmula
IPBF: Índice de palabras de baja frecuencia (en porcentaje).	Controlar las palabras de un texto cuya frecuencia de uso es baja.	Nº total de palabras léxicas de baja frecuencia · 100 / Nº total de palabras léxicas.
IDL: Índice de densidad léxica (promedio).	Controlar la diversidad léxica de un texto a partir de la tasa de palabras léxicas diferentes por segmento discursivo.	Nº de palabras léxicas o de contenido (nombre, verbo, adjetivo y adverbio) distintas / Nº total de segmentos discursivos.
ICL: Índice de complejidad léxica (promedio).	Agrupar en un único indicador los datos correspondientes a los índices IPBF e IDL.	IPBF + IDL / 2

Tabla 4. Índices de evaluación de la complejidad léxica del discurso escrito

Estos índices se apoyan en los supuestos siguientes:

(5) a. Un texto con una cantidad elevada de palabras poco usadas, arcaísmos, etc. (palabras de baja frecuencia) será menos comprensible que un texto constituido por palabras de frecuencia de uso elevada.

b.Un texto con una elevada proporción de palabras de contenido diferentes resultará más complejo léxicamente que un texto con menor proporción de palabras distintas. Este hecho afectará igualmente a la comprensibilidad del texto.

El análisis de los textos de (1) a (3) arroja el recuento recogido en la tabla 5 y da lugar a las siguientes puntuaciones brutas para cada índice:

Texto 1, nivel A2			
Palabras	78	**Índice**	**Puntuación**
Palabras léxicas	40	IPBF	0
Palabras léxicas distintas (lemas)	33	IDL	3
Palabras léxicas de baja frecuencia	0	ICL	**1,5**

[3] En relación con el proceso de comprensión que se realiza durante la lectura, es bien sabido que "los factores que dificultan ese proceso [...] son el desconocimiento del significado de las palabras y [sic] estructuras demasiado complejas" (Gracia 2006:150).

Texto 2, nivel B2			
Palabras	74	Índice	Puntuación
Palabras léxicas	37	IPBF	2,7
Palabras léxicas distintas (lemas)	35	IDL	7
Palabras léxicas de baja frecuencia	1	ICL	**4,85**
Texto 3, nivel C2			
Palabras	108	Índice	Puntuación
Palabras léxicas	49[4]	IPBF	0
Palabras léxicas distintas (lemas)	40	IDL	6,67
Palabras léxicas de baja frecuencia	0	ICL	**3,34**

Tabla 5. Recuentos léxicos y puntuaciones brutas de los índices léxicos

Por palabras de contenido entendemos los nombres, adjetivos, verbos y adverbios que disponen de una entrada en un diccionario de lengua y que funcionan como piezas léxicas.[5] Por otra parte, en el análisis del texto (1), todas las formas flexivas del verbo "ser" que aparecen en el texto ("era", "eres", "fui", "soy") computan como una única palabra a los efectos del recuento de palabras léxicas diferentes.[6] Y, finalmente, consideramos que una palabra es de baja frecuencia cuando la consulta del lema y sus distintas variantes en el corpus *CREA* de la Real Academia Española nos depara un resultado inferior a las 1000 ocurrencias o cuando en el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* la palabra es considerada de frecuencia baja o moderada.

3.2. Valoración de la "complejidad de los segmentos discursivos"

Mediremos la complejidad formal de un texto a partir de la unidad de análisis "segmento discursivo" propuesta en Anula (1998).[7] Aplicado al discurso escrito, un segmento discursivo es una oración, una frase, un grupo de oraciones o frases sintácticamente trabado que está comprendido entre dos pausas ortográficas que confieren al segmento independencia sintáctica.[8] Si segmentamos las muestras de habla de (1) a (3) de acuerdo con esta unidad, obtenemos la distribución del texto en las secuencias listadas en (6), (7) y (8): [9]

[4] No cuento como palabras léxicas los verbos "soler" y "poder" en las construcciones perifrásticas "solía subirme" y "podía ver" del texto (3).

[5] De acuerdo con este tratamiento, exceptuamos del recuento los nombres propios (como "Barcelona"), los adverbios que funcionan como cuantificadores, elementos de grado, introductores de estructuras comparativas o como elementos conjuntivos (como "muy", "más" o "cuando" en el texto 1), y todas aquellas voces que no tienen una función propiamente léxica. Por esta razón, en el texto analizado no computamos el adverbio "así" de la locución conjuntiva "así que" como pieza léxica.

[6] Lo mismo ocurre con "mirar" y "miro" del texto (3); ambas formas cuentan como un único lema.

[7] Referido al discurso oral, un segmento discursivo es "una oración, una frase, un grupo de oraciones o frases sintácticamente trabado que está comprendido entre dos pausas fonológicas marcadas, posee un tonema propio y goza de autonomía sintáctica" (Anula 1998: 219).

[8] Son pausas ortográficas el punto y seguido, el punto y aparte, el punto y coma (si separa proposiciones yuxtapuestas –véase Ortografía (RAE 1999: §5.4.2)–, los dos puntos (si preceden a citas textuales, están usados en fórmulas de saludo o cortesía, o funcionan como mecanismos de enlace entre oraciones –véase Ortografía (RAE 1999: §5.3.2, §5.3.3 y §5.3.4)–, los puntos suspensivos (siempre que el enunciado que siga comience en mayúsculas y constituya una oración) y la exclamación e interrogación de cierre.

[9] En relación a su constitución gramatical, el texto de nivel A2 se articula en once segmentos discursivos, de los cuales cinco son segmentos múltiples (*b, c, d, f, g*). Esto es, están constituidos por más de una cláusula u oración relacionadas entre sí por mecanismos de enlace tanto paratácticos como hipotácticos. El texto de nivel B2 se articula en cinco segmentos discursivos, todos ellos son segmentos múltiples. Por su parte, el texto de nivel C2 se articula en seis segmentos discursivos, de los que únicamente el segmento *c* es simple (el resto son segmentos múltiples).

(6) *a.* Vivo en Barcelona | *b.* El lunes pasado fui a la playa, está cerca de mi casa. | *c.* Era muy temprano, así que nadé, tome un poco el sol y me dormí. | *d.* Cuando desperté, había una mujer a mi lado. | *e.* La señora era muy guapa. | *f.* Era rubia, tenía el pelo largo y los ojos verdes. | *g.* Yo me senté en la toalla, ella se sentó en una silla más pequeña que mi bolso. | *h.* Me dijo: | *i.* «¿Eres española?». | *j.* Yo dije: | *k.* «No, soy inglesa»

(7) *a.* De niña solía ir siempre en verano a la playa, todavía me acuerdo de un día que hacía más calor que nunca, un calor horrible, y me fui a nadar un rato. | *b.* Cansada me tumbé en la arena y me dormí. | *c.* Al despertar, había una señora a mi lado. | *d.* Era una persona muy especial, tenía una elegancia natural. | *e.* Estaba sentada en una hamaca de la playa y no miraba al agua, sino al infinito.

(8) *a.* Cuando era pequeño solía subirme a un árbol del patio; | *b.* me divertía mirar a la gente sin que nadie me viera. | *c.* Aun a riesgo de caerme, me acomodaba entre las ramas más fuertes y desde allí podía ver toda la calle, al margen de lo que pasaba dentro de las casas. | *d.* Una vez vi algo realmente extraordinario, a veces creo que lo soñé, pero luego miro la foto que hice. | *e.* No, aquello sucedió realmente. | *f.* Un chico, muy seguro él, se acercó a mi árbol y sacó una llave del bolsillo, la introdujo en algún lugar que yo no veía y abrió el árbol como si fuera un armario.

De acuerdo con nuestro sistema de análisis, tanto (6*a*) como (8*f*) son segmento discursivos, pues representan unidades gramaticales completas e independientes de las secuencias que les preceden y/o siguen. Por otra parte, (6*a*) es un segmento discursivo unitario, pues está formado por una única cláusula u oración; mientras que (8*f*) es un segmento discursivo múltiple, pues lo constituyen seis cláusulas y un inciso ("muy seguro él").[10]

Una vez que tenemos la microestructura de los textos segmentada en unidades formales, aplicaremos algunas medidas utilizadas en Anula (1998) para analizar la complejidad formal que presentan las construcciones sintácticas elegidas en los textos examinados.

Índice	Finalidad	Fórmula
ILS: Índice de longitud segmental (promedio).	Controlar la extensión de las segmentos del discurso medida en nº de palabras.	Nº total de palabras / Nº total de segmentos discursivos.
ISM: Índice de segmentos múltiples (en porcentaje).	Controlar los segmentos discursivos que constan de más de una oración o cláusula.	Nº total de segmentos discursivos múltiples · 100 / Nº total de segmentos discursivos
ICS: Índice de complejidad segmental (promedio).	Agrupar en un único indicador los datos correspondientes a los índices ILS e ISM.	ILS + ISM / 2

Tabla 6. Índices de evaluación de la complejidad de los segmentos discursivos

El primero es un índice clásico entre las medidas de evaluación de las muestras de lenguaje y no requiere un comentario extenso. Tal como queda recogido en la fórmula de la tabla 6, se calcula

[10] Como puede deducirse de la segmentación expuesta en (6), interpretamos como segmentos discursivos diferentes cada una de las partes estructurales de las expresiones de estilo directo "(6*h*) Me dijo: / (6*i*) «¿Eres española?»" y "(6*j*) Yo dije: / (6*k*) «No, soy inglesa»", y eso a pesar de que estas secuencias se podrían interpretar, siguiendo a Concepción Maldonado (1991), como estructuras yuxtapuestas y a pesar de la aparente contradicción que presenta el hecho de interpretar como un único segmento discursivo las construcciones yuxtapuestas de (7*d*) y (8*b*). Sin embargo, lo que deshace la contradicción, de acuerdo con la definición propuesta del concepto "segmento discursivo", es la pausa ortográfica que confiere independencia sintáctica a la expresión introductoria con verbo de lengua flexionado.

dividiendo el número de palabras por el número de segmentos discursivos.[11] El segundo índice analiza la multiplicidad clausal de los segmentos discursivos para tener en cuenta la densidad oracional de los segmentos del discurso.[12] Los índices propuestos se apoyan en los supuestos siguientes:

(9) a. Cuanto más elevado es el número de palabras de que consta un segmento más complejo resulta y, en consecuencia, más costosa será su comprensión.

b.Cuantos más segmentos discursivos sean múltiples (es decir, consten de más de una cláusula u oración) más complejidad presentará y peor será su comprensibilidad.

El análisis de los textos de (1) a (3) respecto del parámetro de complejidad de los segmentos discursivos arroja el siguiente resultado (los valores se expresan en puntuaciones brutas):

Texto 1, nivel A2		**Índices y puntuación**	
Segmentos discursivos	11	ILS	7,09
Segmentos discursivos múltiples	5	ISM	45,45
Oraciones o cláusulas	18	ICS	26,27
Texto 2, nivel B2			
Segmentos discursivos	5	ILS	14,08
Segmentos discursivos múltiples	5	ISM	100
Oraciones o cláusulas	13	ICS	57,4
Texto 3, nivel C2			
Segmentos discursivos	7	ILS	18
Segmentos discursivos múltiples	5	ISM	83,33
Oraciones o cláusulas	21	ICS	50,67

Tabla 7. Recuentos de segmentos de los textos (1-3)

3.3. Valoración de la "complejidad estructural de las oraciones del discurso"

El tercer factor que señalábamos en la tabla 1 como condicionante de la complejidad lingüística de la microestructura de un texto se refiere a las oraciones o cláusulas que constituyen el discurso. La valoración de la complejidad de estas unidades la realizaremos mediante el análisis de dos recursos sintácticos considerados generalmente como exponentes de complejidad formal: la mayor o menor presencia de cláusulas subordinadas y su nivel de incrustación y/o recursividad en la estructura oracional.

Respecto del análisis de la subordinación no haremos distinciones entre el tipo subordinación (sustantiva, adjetiva, adverbial) y nos limitaremos a computar las estructuras oracionales que aparecen subordinadas a otras, para lo que nos serviremos de un recuento simple de verbos en estructuras subordinadas que contrastaremos posteriormente con los verbos que aparecen en oraciones simples (ya se presenten aisladas o se enlazadas por coordinación o yuxtaposición con otras oraciones). Por ejemplo, en (6*c*) y (8*a*) encontramos una construcción consecutiva que contiene varias cláusulas coordinadas y una construcción temporal respectivamente. El recuento de predicados de estos segmentos responde al análisis de (10) y (11) en el que, como vemos, sólo computamos en cada caso un ejemplar de subordinación (los predicados aparecen subrayados):

[11] Este índice guarda relación con medidas como la "longitud media de los enunciados" o la "longitud de la unidad mínima terminal" propuesta por Hunt (1970).

[12] Como es obvio, ambas medidas están interrelacionadas, pues suele ser habitual que un mayor número de palabras por segmento discursivo vaya acompañado de un mayor número de oraciones.

(10) [O1 Era muy temprano [así que {< **OSub2** nadé> < OYux3 tome un poco el sol> y < OCoord4 me dormí>}]]

(11) [O1 [**OSub2** Cuando era pequeño] solía subirme a un árbol del patio]

La evaluación de la incrustación o recursividad oracional la realizamos de acuerdo con los siguientes criterios. En primer lugar, siempre que tengamos una estructura sintáctica que responda a un esquema de subordinación como el expuesto en (12), computaremos un caso de oración con incrustación o recursividad:

(12) [Oppal [O sub1 [Osub2]]]

Un ejemplar de este tipo lo encontramos en la oración yuxtapuesta de (7*a*) del texto correspondiente al nivel B2:

(13) [todavía me acuerdo de un día [que hacía más calor [que nunca (*hacía* verbo elidido)]]]

También consideramos ejemplares de la categoría de oraciones incrustadas o recursivas los casos que responden a los esquemas de (14):[13]

(14) a. {OCpta <1º/2º miembro [O ppal. [OSub]]>}
b. {OCpta <1º/2º miembro { <1º miembro> <2º miembro>}>}
c. [Oppal {<1º miembro> <2º miembro>}]

En (14a) se expresa que, si en una oración compuesta (con independencia de que sea yuxtapuesta o coordinada) un miembro de la composición es una oración compleja, entonces la estructura la contamos como un caso de estructura sintáctica con incrustación o recursividad. (14b) expresa el caso en el que un miembro de una oración compuesta está constituido a su vez por una oración compuesta y el tipo de (14c) representa casos en los que una oración compleja está formada por una oración principal cuya cláusula subordinada está constituida por una estructura coordinada. En los textos examinados podemos ver algunos casos de estas tipologías:[14]

(15) {<[[Aun a riesgo de caerme] me acomodaba...]> y <desde allí podía ver...>}
(16) [era muy temprano así que {<nadé> <tomé un poco el sol> y <me dormí>}]

De acuerdo con estas medidas, proponemos los siguientes indicadores para evaluar la complejidad estructural de las oraciones constitutivas de los segmentos discursivos:

Índice	Finalidad	Fórmula
IPSub: Índice de predicados verbales en oraciones subordinadas (en porcentaje).	Controlar el recurso a la subordinación oracional frente a las oraciones simples, compuestas o yuxtapuestas.	Nº total de predicados verbales de oraciones subordinadas · 100 / Nº total de predicados verbales.

[13] Las llaves acotan las estructuras coordinadas; los ángulos, cada miembro de las estructuras coordinadas y los corchetes las oraciones, tanto principales como subordinadas.

[14] Los segmentos (8*c, d* y *f*) nos muestran casos recursividad múltiple. Por ejmplo en (8*d*) se distingue una oración coordinada cuyo segundo miembro (yuxtapuesto al anterior) es a su vez una oración coordinada: {<vi> {<creo> pero <miro>}} y otra oración coordinada en la que los dos miembros (unidos por coordinación adversativa) contienen oraciones subordinadas: {<[creo [soñe]]> pero <[miro [hice]]>}.

IRO: Índice de incrustación o recursividad oracional (en porcentaje).	Controlar la profundidad de la incrustación oracional a partir de un segundo grado de incrustación y la recursividad del proceso de incrustación.	Nº total de predicados verbales con doble incrustación · 100 / Nº total de predicados verbales.
ICE: Índice de complejidad estructural (promedio).	Agrupar en un único indicador los datos correspondientes a los índices IPSub e IRO.	IPsub + IRO / 2

Tabla 8. Índices de evaluación de la complejidad estructural de los segmentos

Los índices de la tabla 8 presuponen una relación estrecha entre la legibilidad y comprensibilidad de los textos y la complejidad de los mismos y se apoyan en los supuestos teóricos siguientes:

(17) Cuantas más oraciones subordinadas tiene un texto más complejo resulta.

(18) Los textos que presentan porcentajes altos de oraciones con incrustación oracional resultan más complejos.

El análisis de los textos de (1) a (3) respecto del parámetro de complejidad estructural de las oraciones que constituyen los segmentos discursivos arroja el siguiente resultado (los valores se expresan en puntuaciones brutas):

Texto 1, nivel A2		**Índices y puntuación**	
Total de verbos y oraciones	18	ILS	16,67
Total de verbos y oraciones subordinadas	3	ISM	11,11
Total de oraciones con incrustación o recursividad	2	ICS	13,89
Texto 2, nivel B2			
Total de verbos y oraciones	13	ILS	30,76
Total de verbos y oraciones subordinadas	4	ISM	7,69
Total de oraciones con incrustación o recursividad	1	ICS	19,23
Texto 3, nivel C2			
Total de verbos y oraciones	21	ILS	42,86
Total de verbos y oraciones subordinadas	9	ISM	38,10
Total de oraciones con incrustación o recursividad	8	ICS	31,50

Tabla 9. Recuentos de predicados y oraciones en los textos 1-3

3.4. Valoración global de la complejidad lingüística de los textos escritos

Con el fin de integrar en un único indicador los resultados de los análisis de los tres parámetros de la tabla 1 considerados como elementos condicionantes de la complejidad lingüística en los textos, proponemos a continuación un índice que aglutina los datos y nos permite caracterizar globalmente la complejidad de los textos estudiados.

Índice	Finalidad	Fórmula
IGC: Índice global de complejidad	Agrupar en un único indicador los datos correspondientes a los índices ICL, ICS e ICE	ICL + ICS + ICE / 3

Tabla 10. Índice Global de Complejidad

Al aplicar la fórmula propuesta en el índice para cada uno de los textos examinados, se obtiene el siguiente puntaje para los textos (expresado en puntuaciones brutas):

Índice	Texto Nivel A2	Texto Nivel B2	Texto Nivel C2
IGC	13,89	27,16	31,50

Tabla 11. Valores de complejidad global de los textos

Tal y como se preveía, los textos están graduados en su complejidad lingüística, de forma que el texto de nivel A2 es el menos complejo de todos y el texto de nivel C2 es el de mayor complejidad. No obstante, los valores resultantes no parecen ser homogéneos, pues la distancia que separa los valores obtenidos por los textos B2 y C2 es escasa (4,34 puntos), si lo comparamos con la diferencia existente entre las puntuaciones obtenidas por los textos A2 y B2 (13,27). Entre las distintas reflexiones que este hecho sugiere, nos detendremos en señalar que, *a*) por una lado, y con independencia de si los textos examinados son prototipos adecuados para cada nivel de referencia propuesto por el *MCER* y el *PCIC*, podemos concluir que es necesario, de cara a la enseñanza del español como segunda lengua, determinar una escala empírica de la complejidad lingüística de los textos y géneros discursivos que fije unos valores de referencia para cada nivel de competencia comunicativo-lingüística de los aprendices de español como L2 y *b*) por otro, que la complejidad lingüística de los discursos narrativos reales determina una horquilla de variación de la complejidad lingüística algo más acusada respecto de los valores situados en la escala de mayor complejidad. Mostraremos esto último citando el texto de (19), cuya complejidad sintáctica resulta a todas luces más acusada que el texto (3) propuesto para el nivel C2 de usuarios competentes.

> (19) Por cuantos datos descubrí eclipsados entre los hechos reales y las fábulas verosímiles que Leo Mistral tramó casi siempre con una asombrosa habilidad para contar mentiras que parecían verdades irrefutables, reafirmaré mi convicción de que un broker del negocio petrolero a quien nunca conocí en persona, Patricio Crown, por sobrenombre amistoso el Coronel Lawrence, logró de todos nosotros durante el tiempo que le fue necesario cuanto se propuso para romper el maleficio que había condenado a Ada, la mujer hechizada a la que convenció para que lo acompañara hasta Madrid, a vagar por las playas insulares de Mafasca, sin que ninguno de nosotros advirtiéramos con certera exactitud cuándo habíamos sucumbido bajo la férula de su caprichosa naturaleza.
>
> **J. J. Armas Marcelo, Madrid, Distrito Federal, Barcelona, Seix Barral, 1994, pág. 9.**

4. Medidas facilitadoras de la legibilidad

El texto de (19) resulta un texto difícil de comprender incluso para hablantes nativos del español. Es obvio que textos como este no pueden proponerse como lectura a aprendices de español como L2 (ni siquiera para los de nivel C2). Es obvio también que para la adquisición de la competencia lectora deben adaptarse los textos a los distintos niveles de legibilidad que se desprenden de los datos de la tabla 11. De acuerdo con la propuesta de análisis de la complejidad de los textos desarrollada en el presente trabajo, proponemos las medidas contempladas en la tabla 12 como modelo a seguir en el desarrollo de técnicas de graduación de la complejidad lingüística de los textos.

a)	Revisar la frecuencia de las palabras. Sustituir las palabras poco frecuentes por otras de mayor nivel de uso.
b)	Comprobar el exceso de palabras sinónimas en el texto y el nivel de redundancia léxica. En los niveles iniciales de aprendizaje del ELE será recomendable disminuir la densidad léxica utilizando menos palabras léxicas diferentes. El relativo empobrecimiento del léxico en estos niveles no es un "vicio de estilo", sino una "virtud didáctica". Deberá utilizarse ciertas dosis de reiteración léxica en los textos adaptados,

	especialmente con aquellas palabras que, sin ser poco frecuentes, no están entre el léxico activo del aprendiz.
c)	Si varios segmentos discursivos exceden de diez o quince palabras, deberán reescribirse algunos de ellos para evitar que el porcentaje de oraciones largas sea muy elevado.
d)	Analizar la complejidad de los segmentos discursivos. Si se encadenan varios segmentos múltiples (más de cuatro o cinco consecutivos), especialmente si algunos superan el doble de la longitud oracional recomendada,[15] deberá reescribirse el texto para alternar segmentos discursivos unitarios y múltiples.
e)	Vigilar la incrustación y recursividad oracional. Los textos con muchas oraciones incrustadas o con estructuras recursivas incrementan notablemente la complejidad de los textos y provocan efectos negativos en la comprensión lectora. En estos casos, deberá redactarse de nuevo el texto para evitar la profusión de estas construcciones.

Tabla 12. Estrategias de simplificación de la complejidad lingüística de los textos

Estas medidas facilitan la legibilidad de los textos y su compresión lectora mediante la reducción de la complejidad lingüística de la microestructura del texto en cada uno de los factores condicionantes de la dificultad lingüístico-discursivo de los textos expuesta hasta aquí. Prueba de ello es que, si aplicamos estas medidas al texto de (19), obtenemos un texto más accesible:

> (20) Patricio Crown, agente financiero del negocio petrolero, influyó en todos nosotros. Lo descubrí por datos ocultos entre hechos reales e invenciones tramadas por Leo Mistral. Según mis conclusiones, Patricio Crown logró que nosotros le ayudáramos en sus maquinaciones. Él rompió el encantamiento de Ada. Esta mujer estaba condenada a vagar por las playas de la isla de Mafasca. Patricio Crown la trajo con él a Madrid. Nosotros, sin darnos cuenta, sucumbimos a la tiranía de Patricio Crown.

En la adaptación que hemos realizado, el texto, dado el puntaje en el Índice Global de complejidad que presenta (véase tabla 13), sería un texto adecuado probablemente para el nivel de referencia B1.

Índice de complejidad léxica (ICL)	Índice de complejidad segmental (ICS)	Índice de complejidad estructural (ICE)	Índice global de complejidad (IGC)
7,24	34.07	18,18	**19,83**

Tabla 13

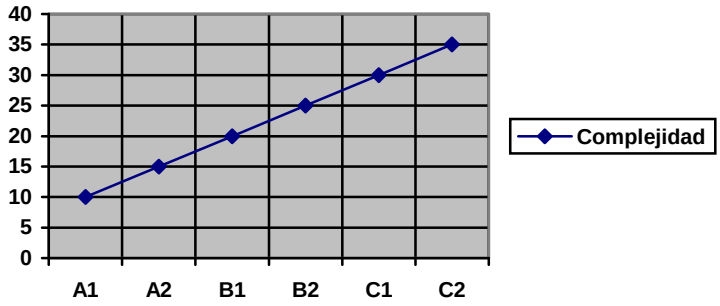
Según el *PCIC*, en este nivel los aprendices de una segunda lengua "son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar; [...] pueden procesar textos algo más largos y complejos siempre que traten de temas cotidianos, de su interés personal o de su especialidad; necesitan que el discurso tenga una estructura clara". (*PCIC*: 23).

5. Principales conclusiones

Para finalizar, el trabajo presentado responde a las preguntas que nos formulábamos en (4). En primer lugar, podemos captar y expresar las diferencias de complejidad lingüística en la microestructura de los textos narrativos a través de la evaluación de tres factores fundamentales:

[15] Generalmente, los manuales de escritura en español aconsejan que las oraciones sean breves para que la escritura sea "fluida" y "clara" (véase, por ejemplo, el manual del Instituto Cervantes *Saber escribir*). En este sentido, la mayoría de los manuales de estilo periodístico señalan que las oraciones no deben exceder de las 15/20 palabras por oración para que transmitan eficazmente el mensaje.

complejidad léxica, complejidad segmental y complejidad estructural. La combinación de los datos de cada uno de estos factores en un índice que expresa la interacción entre los procesos de selección léxica y de formación de las construcciones gramaticales que determinan la forma lingüística constitutiva del discurso narrativo, como el Índice Global de Complejidad que hemos propuesto, nos clasifica y distribuye los textos de forma empírica y objetiva entre los dos polos de la dimensión "complejidad lingüística". En segundo lugar, el modelo metodológico propuesto nos permite proponer una escala que determine los valores prototípicos de complejidad para los textos narrativos del español estándar susceptible de ser aplicada en la enseñanza/aprendizaje del español como L2, entre otras aplicaciones posibles. Esta escala, en cuya fase de elaboración estamos trabajando actualmente para determinar los valores y puntuaciones específicas de cada nivel, distribuirá los niveles de complejidad de los textos teniendo en cuenta los tres estadios de complejidad definidos en la tabla 3 y los seis niveles de referencia expuestos en el *MCER*. En el gráfico siguiente esbozamos la escala propuesta, con los valores obtenidos en el análisis de los textos del *PCIC* (si bien hemos corregido la distribución dispar que presentaban los datos de la tabla 11).



Bibliografía

Academia Española, Real (1999), Ortografía de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe.

Academia Española, Real, Banco de Datos CREA [en línea], Corpus de referencia del español actual, <http://www.rae.es>

Anula, Alberto (1998), *La capacidad lingüística en la esquizofrenia: estudio sintáctico sobre la producción de oraciones en el discurso esquizofrénico*, Tesis doctoral no publicada.

Anula, Alberto (2000), "La evaluación de la complejidad sintáctica en la producción de discursos orales: marco teórico y requisitos metodológicos para el análisis de la capacidad lingüística", en J. J. de Bustos Tovar, P. Charaedeau, J. L. Girón Alconchel, S. Iglesias y C. López Alonso (eds.), *Lengua, discurso y texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, Madrid, Visor, 2000, vol. I, pp. 727-739.

Anula, Alberto (2001), "El control de la variabilidad lingüística como requisito para el análisis de la complejidad sintáctica: Estudio comparativo entre sujetos normales y pacientes con esquizofrenia", en Mª Dolores Muñoz Núñez, A. I. Rodríguez-Piñero Alcalá, G. Fernández Smith y V. Benítez Soto, *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, Serv. de Publicaciones de la Univ. de Cádiz, 2001, Vol. II, pp. 103-114.

Cervantes, Instituto (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya [Traducción de *Common European Framework for Languages: Learning*, Teaching, Assessment, Council for Cultural Cooperation Education Committe, Strasbourg, 2001]

Cervantes, Instituto (2006), *Saber escribir*, Madrid, Aguilar.

Cervantes, Instituto (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Vol I, II y III, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Gracia, Ángela (2006), "La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, pp. 147-161.

Hunt, K.W. (1970), "Recent measures in syntactic development", Reading in applied transformational grammar, Mark Lester (ed.), New York, Holt, Rinehart and Wiston, pp. 193-201.

Maldonado, Concepción (1991), *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid, Taurus.

Sánchez, Aquilino (dir.), Alberto Anula, Pascual Cantos, Lourdes Cerezo, Juan Camilo Conde, Maria Dueñas, Fernando Huerta, Francisco Iborra y Mar Vilar (2001), *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, SGEL.

LINGÜÍSTICA MISIONERA ESPAÑOLA EN FILIPINAS: EL ESTUDIO DE LA LENGUA TAGALA EN LOS SIGLOS XVII Y XVIII

Antonio Manuel González Carrillo
Universidad de Granada
amglez@ugr.es

Resumen

Este trabajo tiene por objeto analizar la producción lingüística llevada a cabo por los misioneros españoles en territorio filipino entre los siglos XVII y XVIII. Nuestro trabajo estará sujeto, con todo, a unas delimitaciones que creemos insalvables dada la notable dimensión del presupuesto inicial que guía nuestro estudio y los límites, difícilmente franqueables, a los que este examen ha de circunscribirse. Optamos, pues, por centrarnos en el análisis de los trabajos de autoría hispánica en los que se abordó el examen de la lengua mayoritaria del país, el tagalo, aportándose para ello una visión de conjunto en torno a las obras de carácter gramatical y lexicográfico donde esta lengua fue sistematizada. Tomaremos para ello como principales referentes los dos tratados gramaticales que, a nuestro juicio, constituyen los exponentes más destacados de los siglos XVII y XVIII en lo que al análisis de esta lengua concierne; nos referimos al *Arte y Reglas de la lengua tagala* (1610) de Francisco Blancas de San José y al *Tagalysmo elucidado* (1742) del franciscano Melchor Oyanguren de Santa Ynés; su examen nos permitirá observar cuál fue el sistema activado por estos misioneros en su propósito de materializar una descripción lingüística de tan notoria complejidad valiéndose en la mayor parte de las ocasiones de los esquemas descriptivos de la tradición gramatical occidental. A modo de cierre, y con el propósito de evidenciar de forma más exhaustiva dicho mecanismo analítico, abordaremos el examen de una categoría concreta –el nombre– con el objetivo de percibir así el exacto reflejo de su examen y la particular dirección adoptada en cada caso.

Palabras clave: lingüística misionera, Filipinas, Francisco Blancas, Melchor Oyanguren, sustantivo

1. El estudio hispánico de la lengua tagala

Constituye el XVI un siglo de acusada indeterminación en lo que a cualquier intento de delimitación de autores y obras se refiere; no son escasos, pues, los obstáculos que habremos de sortear para poder articular una descripción más o menos precisa de la producción lingüística hispana en este siglo, ya de por sí no singularmente nutrida.

Aunque no siempre puedan ser juzgados como concluyentes, los datos que tenemos a nuestra disposición nos permiten situar en el año 1580 el inicio de los estudios gramaticales sobre el tagalo, acercamientos iniciales que habrían corrido a cargo del franciscano Juan de Plasencia[1], autor al quien debemos atribuir la redacción de un *Arte* y un *Vocabulario* sobre esta lengua. Algunos autores (Retana 1899; Wolf 1947) sitúan tan sólo un año más tarde la composición de otros dos tratados, uno de naturaleza gramatical y otro lexicográfica, por parte del también religioso Juan de Quiñones, agustino andaluz autor además de ciertas obras de naturaleza esencialmente evangélica y doctrinal[2].

Esta inicial insuficiencia de referentes textuales habría de quedar positivamente superada a lo largo del siglo XVII. Debemos sumar a ello un hecho destacado: el tagalo se convertirá en este siglo en la lengua sistematizada en un mayor número de obras y de modo más exhaustivo, preeminencia que ya no perdería en los siglos posteriores. Contamos además con documentos originales no dependientes, como en el siglo anterior, de citas o referencias más o menos probadas para la determinación de su existencia.

Datada en 1610, el *Arte y Reglas de la lengua tagala* del religioso agustino Francisco Blancas de San José[3] constituye el testimonio más destacado aparecido a lo largo de este siglo en lo que al estudio del tagalo se refiere. Representa además una creación de notable originalidad al apartarse en su composición de los estrictos esquemas clásicos en busca de una producción de carácter

---

[1] Nace en Plasencia (Cáceres). En 1578 se traslada a Filipinas, impulsando la fundación de diversos pueblos, entre otros los de Tayabas, Calilaya, Lucbán, Majayjay, Nagcarlán, Lilio, Pila, Santa Cruz, Lumbang, Pangil, Paete, Siniloan, Moroni, Pilila, Antipolo y Meicauayan. Desde 1583 hasta 1586 actúa como prelado de su orden. Es autor de una obra de orientación mística titulada *La Santina*, redactada en lengua tagala al igual que sus *Pláticas doctrinales* (1589); compuso asimismo una *Relación de las cosas memorables acaecidas en el archipiélago desde 1578 hasta 1585* (1585) y un tratado de poca extensión sobre los *Ritos, usos y costumbres de los indios* (1589), obras a las que debemos sumar los *Sucesos de Filipinas*, texto adoptado por la Audiencia como cuerpo de doctrina para la administración de la justicia. Moriría en Lillo en 1590. (Salvo mención expresa, los datos biográficos consignados en estas notas relativas a los autores examinados han sido extraídas de la *Enciclopedia universal ilustrada* [Madrid: Espasa-Calpe]).

[2] Juan de Quiñones nació en Sevilla en el año 1551 y murió en Manila en 1587. Es autor de un *Tratado para la luz y guía de los nuevos misioneros*, de un *Catecismo* y una *Vida de la Verónica*, obras de las cuales únicamente ha sobrevivido el título. Fue definidor y prior del convento de Manila.

[3] Blancas de San José nació h. 1560 en el pueblo zaragozano de Tarazona. Estudió Artes en la Universidad de Alcalá de Henares, ingresando dos años más tarde en la orden de los Dominicos en el convento de la misma ciudad. Su vocación le lleva a estudiar Teología en el Convento Real de Santa Cruz de Segovia, donde compagina los estudios con su labor como Maestro de estudiantes en el convento de Piedrahita. Después de unos años como predicador en el convento de los dominicos de Alcalá, opta por trasladarse a Filipinas. Una vez en Manila es enviado a Bataán, ciudad en la que, como escribiría Diego de Aduarte en 1640, «aprendió la lengua de los indios que llaman Tagala, que es la más universal desta tierra, y la que se usa entre los indios alrededor de la ciudad por muchas leguas. Tomó tan a pechos el estudiar esta lengua, cuanto era el deseo que traía de aprovechar a gente tan necesitada, lo cual sin lengua no es posible y, ayudándole el que le daba estos fervorosos deseos, dentro de tres meses comenzó a predicar en ella, y a los seis la pudiera muy bien enseñar a otros; mas no por eso dejó de irla siempre estudiando y aprendiendo, que le quería el Señor para gran maestro della» (ADUARTE [1640] 1962-1963). Durante veinte años llevó a cabo en Filipinas una labor evangélica incuestionablemente activa, materializada en diversas obras de temática teológica –impulsó Blancas la imprenta de tipos movibles en Filipinas– entre las que destacan sus *Sermones*, género del que fue sobresaliente cultivador. No en vano, incluso sus mismas producciones de carácter gramatical tenían por principal cometido no tanto la articulación de una reflexión lingüística *per se* como el logrado propósito de construcción de una método a través del cual posibilitar una más practicable transmisión de los fundamentos de la fe cristiana. Muere en 1614 en un naufragio acaecido durante su regreso a España.

eminentemente práctico (Quilis 1997). Volveremos sobre esta obra.

Si bien hoy nos resulta difícilmente demostrable su existencia salvo por meras referencias posteriores, agregamos aquí el tratado lexicográfico que en el mismo año en que aparece el *Arte* de Blancas, habría publicado el franciscano Jerónimo Montes y Escamilla[4] bajo el título de *Vocabulario de la lengua tagala* (1610), obra a la que seguiría, tres años más tarde, el glosario compuesto por Pedro de San Buenaventura en la Villa de Pila y conocido como *Vocabulario de la lengua tagala. El romance castellano puesto primero. Primera y segunda parte* (1613). Una análoga dificultad en su exacta determinación acaece en el caso de Andrés de Verdugo, autor de un tratado gramatical que, aunque identificable tan sólo por testimonios ulteriores, habría aparecido en las postrimerías de la primera mitad de siglo.

Tiene lugar entonces un paréntesis de casi treinta años a lo largo del cual no nos resulta posible registrar trabajos de sistematización gramatical sobre el tagalo; debemos esperar hasta 1678 para que su examen sea nuevamente retomado a manos de Agustín de la Magdalena, autor del *Arte de la lengua tagala, sacada de diversos artes*, obra de la que pronto aparecerían varias reediciones (Graíño 1942).

El siglo XVIII, plenamente condicionado por el trasfondo cultural e ideológico de raíz ilustrada que lo determina en su más amplio contexto (Lázaro Carreter 1985), es testigo de un notorio incremento en la producción cuyo progresivo aumento se había iniciado ya un siglo antes. Los estudios lexicográficos, aunque ya ampliamente abordados, cobran ahora singular relevancia; sobresale en este sentido el *Vocabulario de la lengua tagala. Primera y segunda parte. En la primera, se pone primero el castellano y en la segunda, al contrario, que son las raíces simples con sus acentos*, diccionario compuesto por el dominico Domingo de los Santos en 1703 y que habría de convertirse en un destacado apoyo para muchos de los gramáticos de este siglo, fuente a la que, a modo de autoridad, acudirían incidental o sistemáticamente en busca de un referente válido sobre el cual sustentarse para la composición de sus gramáticas. No menos relevante es el *Vocabulario de la lengua tagala, trabaxado por varios sujetos doctos y graves* de los jesuitas Juan de Noceda[5] y Pedro de Sanlúcar, aparecido en Manila en 1754.

La producción gramatical, por su parte, no descrece ni en número ni en calidad. A las producciones ya indicadas debemos sumar obras capitales como el *Compendio del arte de la lengua tagala* (Manila, 1703) de Gaspar de San Agustín[6] o el *Arte y reglas de la lengua tagala* (Sampoloc, 1740) de Thomás Ortiz[7], pertenecientes ambos a la orden agustina; tan sólo cinco años más tarde ve

[4] Jerónimo Montes y Escamilla ejerció como sacerdote en Meycanayán, Santa Ana, Moroni y Magcarlán. Murió en la región de Lumbang en 1610.

[5] El jesuita Juan de Noceda nació en Sevilla en el año 1681, falleciendo en Filipinas en 1747. Es autor, además del *Vocabulario de la lengua tagala*, escrito en colaboración con Pedro de Sanlúcar y del que se llegaron a efectuar tres ediciones –dos en Manila, en 1754 y 1860, y una en Valladolid en 1832–, de un *Salterio de ejemplos a Nuestra Señora*, redactado en tagalo.

[6] Gaspar de San Agustín había nacido en Madrid en 1650, muriendo en Manila en el año 1724. Miembro de la orden agustina, es destinado a Filipinas donde ocupa diversos puestos de importancia, entre ellos los de procurador general, secretario de provincia, definidor, visitador y comisario del Santo Oficio. Su producción comprende las siguientes obras: *Conquistas de las Islas Filipinas, la temporal por las armas del Señor D. Felipe II el Prudente, y la espiritual por los religiosos del Orden de Nuestro Padre San Agustín* (Madrid, 1698); *Confesionario* (Manila, 1713); *Poesías varias: la Torre de Babel elucidada*; *Adiciones al Arte Panayano del P. Méntrida* (Manila, 1703); *Viridarium Parnasi*, colección de poemas en latín; *Nomenclatura de los religiosos diferentes que pertenecen a esta provincia del Santísimo Nombre de Jesús de Filipinas del Orden de N. P. S. Agustín desde su fundación*; *Hieromelissa rytmica* (Ámsterdam, 1702-10); *Método para oír las confesiones* (Manila, 1713); *Sumario de las indulgencias de Nuestra Señora de la Correa* (Manila, 1713); *Manipulus sacerdotum* y *Descripción cronológica y topográfica del suntuoso templo de Nuestra Señora la Virgen Santísima de la Guía, extramuros de la ciudad de Manila*.

[7] Tomás (o Thomás) Ortiz nació en Dueñas en el año 1668 y murió en Manila en 1742. Además de sus trabajos gramaticales, resulta necesario apuntar las siguientes producciones: *Práctica del ministerio que siguen los Religiosos del Orden de N. P. S. Agustín, en Philippinas* (Manila, 1731); *Meditaciones para los días de la semana* (Manila, 1864); *Cayclian sa pag sasabinang manga gana ni Santa Rita sa orden ni San Agustín ama natiu ang nag cathanito ay ang M.R.P.L. Fray Tomás Hortiz* (Sampaloc, 1742); *Compendium doctrinae christianae* (Shanghai,

la luz la obra del franciscano Sebastián de Totanes, *Arte de la lengua tagala y manual de tagalog, para la administración de los Santos Sacramentos que de orden de sus superiores compuso para alivio de los religiosos de la misma Santa Provincia que de nuevo se dedican a aprender este idioma y son principiantes en la administración espiritual de las almas* (1745). Entre ambas producciones tiene lugar la aparición del que juzgamos el tratado gramatical más sobresaliente de todo este siglo y sin duda el segundo hito más destacado en la historiografía misionera sobre el tagalo tras el *Arte* de Blancas; nos referimos al *Tagalysmo elucidado y reducido en lo posible a la latinidad de Nebrija con su sintaxis, tropos, prosodia, passiones y con la alusión que en su uso y composición tiene con el dialecto chínico mandarín con las lenguas hebrea y griega* (1742), del franciscano Melchor Oyanguren de Santa Ynés[8], uno de los dos ejes centrales de nuestro estudio[9].

2. El estudio de las categorías gramaticales tagalas: una visión global

Como ya indicamos en el preliminar de nuestro trabajo, el análisis que ahora iniciamos tomará como referentes los tratados gramaticales de Blancas –«Demóstenes de esta lengua», como llegaría a ser conocido– y Oyanguren, pues no dudamos en estimarlos como las composiciones de mayor relevancia de cuantas fueron elaboradas en estos dos siglos: sobresalen sin duda por densidad, calidad y alcance si las cotejamos con otros tratados de temática consonante e innegable mérito pero que no dejan de constituir en su mayor parte meras compilaciones o adaptaciones más o menos afortunadas de ciertos textos antecedentes –con el *Arte* de Blancas como patrón preferente–, algunos de los cuales nunca llegarían a la imprenta. Puesto que dedicaremos un apartado específico al análisis del sustantivo, pasemos a observar el tratamiento del que son objeto las principales categorías gramaticales en estos tratados misioneros.

1. ESTRUCTURA. La disposición de los contenidos presentes en ambos textos se evidencia manifiestamente desacorde. No se trata, obviamente, de una mera desemejanza en su ordenación última: tal estructura revela con suficiente transparencia una divergente escala en cuanto al valor y peso asignados a cada uno de los contenidos, dependientes en última instancia de la dirección concreta que determina la intención de sus autores. Ya apuntamos en este sentido la voluntad eminentemente práctica que guiaba el proceder de Blancas en contraste con el carácter mucho más descriptivo de Oyanguren. Apuntemos pues algunas de las discrepancias más obvias.

No es posible encontrar en el *Arte* del dominico un capítulo específico en el que se aborde de modo sistemático el sistema verbal tagalo. A ello se destina tan sólo una de las seis lecciones en las que se divide el apartado del 'Arte tagala', que representa a su vez una de las tres secciones –o cuatro si consideramos el índice agregado en la tercera edición– en las que se estructura el tratado, muy lejos, en exhaustividad y detalle, del amplio tratamiento mostrado por Oyanguren en el Libro II de su *Tagalysmo*, donde plasma un escrupuloso inventario de los muchos elementos que intervienen en su

---

1842); *Via crucis o ang daang linacaran nang ating Panginoong Jesucristong nagpasan nang Cruz* (Manila, 1842); *Explicación de los novísimos* (Manila, 1730); *Sumario de las indulgencias de la Correa traducido al tagalo* (Manila, 1729); *Catecismo tagalo y español* (Manila, 1740); *El ayudar a bien morir* (Manila, 1741); *Confesionario tagalo-español* (Manila, 1843); *Reglas para la meditación con la explicación de la misa* (1742); *Vida de San Agustín y Santa Mónica*; *Indulgencias de la Santa Correa*; *Consideraciones de la buena doctrina y señales de la mala* y *Devocionarios en lengua mandarina*.

[8] Oyanguren, miembro de la orden franciscana, nació en Salinas (Guipúzcoa) en el año 1688; en 1747 tiene lugar su muerte en Nueva España, donde actuaba como presidente del convento del virreinato de San Agustín de las Cuevas. Es autor de varias obras de capital importancia: *Arte de la lengua japona, dividido en quatro libros según el arte de Nebrixa. Con algunas voces proprias de la escritura,* y *otras de los lenguages de Ximo* y *del Cami,* y *con algunas perífrasis* y *figuras* (1738); *Tagalysmo elucidado* y *reducido a la latinidad de Lebrija...* y *con alusión que en su uso* y *composición tiene con el dialecto chinico-mandarin, con las lenguas hebrea* y *griega* (1742); *Arte de la lengua Vascongada*; *Cantabrismo elucidado* y *Diccionario trilingüe castellano-tagalo-cántabro.*

[9] Para un examen de los estudios historiográficos de las restantes lenguas del archipiélago filipino cf. Albalá (2006).

formación.

La sintaxis recibe asimismo un tratamiento claramente disparejo. El franciscano dedica uno de los *Libros* de su tratado al examen riguroso de este punto. Contrariamente, Blancas destina tan sólo un subapartado en el que escasas notaciones de una teoría sintáctica considerablemente precaria son abordadas de un modo no exento de superficialidad (no emplea siquiera el término 'sintaxis'). Los aspectos prosódicos difieren igualmente en ambos tratados, siendo observable sin demasiados escollos la distancia interpuesta, en cuanto a sistematización y alcance, entre las puntualizaciones consignadas por Blancas y las efectuadas por Oyanguren un siglo más tarde, exposiciones a las que debemos agregar el examen de ciertas figuras retóricas a las que éste otorga una preeminencia imposible de advertir no sólo en la gramática de Blancas sino igualmente en gran parte de las de sus antecesores. Como es lógico suponer, y sin negar la pretensión didáctica común compartida por ambos tratadistas, la prioritaria voluntad descriptiva de Oyanguren explicaría la segmentación manifiestamente más atomizada de los contenidos teóricos del *Tagalysmo* en oposición a una ordenación –la de Blancas– en la que parece declinarse semejante disposición a favor de una exposición acaso más global aunque no por ello menos coherente y ajustada.

2. PRONOMBRE. En lo concerniente ya al estudio de las categorías gramaticales propiamente dichas, el análisis del pronombre es consignado por Blancas en las lecciones segunda, tercera y cuarta de su tratado, donde practica una triple segmentación en primitivos, demostrativos e interrogativos. Oyanguren, reproduciendo categorías de varios autores precedentes, declara la existencia de cinco tipos pronominales básicos: primitivos, adjetivos, demostrativos, relativos e interrogativos. Ambos autores comparten la noción de plural 'inclusivo' y 'exclusivo', esto es, aquellas formas capaces de integrar o excluir al interlocutor en lo manifestado. Oyanguren señala a este respecto lo siguiente: «Tienen los Tagalos entre los pronombres algunos Duales, como los Griegos y Latinos y tienen otro pronombre exclusivo, que es *cami*, del qual usan quando excluyen algunas personas *inter loquendum*, porque no participa del pronombre *tayo* quien incluye las personas en lo que se habla o dice». San José no había sido ajeno a esta particularidad gramatical y así lo consigna puntualmente en su tratado:

> Empero el segundo es al contrario, pues antes denota que aquellos con quien hablamos no se comprenden en aquellos que dezimos, ni habla dellos. V.g. si hablando con los Tagalos un Español para decir algo de los Españoles dixesse tayo manga Castilla, diría mal, porque denotava que aquellos con quien habla son también Españoles. Y si hablando con Dios dixesse cavan mo tayo: ten miseriordia, diría mal porque era decir que también entra Dios en aquellos de quien avía de tener misericordia: y así en ambas partes se ha de decir camí [8].

3. ADJETIVO. Blancas, que concibe el adjetivo dentro de la categoría de los nombres, distingue dos tipos básicos: adjetivos simples –raíces que por sí mismas constituyen formas adjetivas– y adjetivos compuestos, en cuya formación intervienen partículas concretas. Oyanguren, además de las formas que en sí mismas poseen la capacidad de actuar como adjetivos sin adición de elemento alguno, señala hasta doce tipos individuales que Blancas integra en un mismo grupo.

4. VERBO. Puesto que el análisis del sistema verbal exigiría, por complejidad y relevancia, la elaboración de un examen particular, nos limitaremos a recoger en estas páginas un breve apunte, permitiéndonos remitir al lector a la consulta de los textos aquí examinados para una ampliación de este punto. En este sentido, las discrepancias en el tratamiento del verbo entre Blancas y Oyanguren no descansan tan sólo en la más rígida disposición y exhaustivo análisis del gramático vasco; difieren así en aspectos tan destacados como el número de tiempos aplicables en la lengua. Para Blancas con «solos seys tiempos se hazen todos los modos, y tiempos dellos, en todas quantas maneras de verbos ay, assí en actiua, como en passiua; y con una sola misma voz se hacen todas las personas y los dos números singular y plural. De manera que no hay *amabam, amabas, amabat*, etc., sino una misma voz haze para todos», división que Oyanguren atomiza en mayor medida en búsqueda, creemos, de una más exacta adecuación –aunque también notablemente más forzada– al patrón latino.

5. ADVERBIO. En tagalo, el adverbio puede aparecer pospuesto o antepuesto al verbo con el que semánticamente se vincula. No existe regla prefijada que aporte al hablante la capacidad de discriminar su preceptiva ubicación, hecho únicamente adquirible a través del uso regular y la práctica continuada del idioma. Gran número de raíces absolutas son susceptibles de actuar como adverbios, tales como los «adjetivos de qualidad compuestos con Ma, que ellos mismos aunque sean nombres adjetivos pueden servir de adverbiales, pues carecen de adverbios de este jaez y no los tienen, como los Latinos, Griegos, Cántabros o Japones, que abundan en adverbiales de qualidades», se afirma el en *Tagalysmo*.

San José no dedica en su *Arte* un apartado concreto para el análisis de las formas adverbiales. Su inicial propósito de análisis individualizado quedó probablemente malogrado por la simple comisión de una inadvertencia o por un proceder negligente que llevó al autor a omitir su práctica:

> En la página última de la arte se promete que en cap. II, reg. 5ª se tratará de adverbios y por olvido se quedó: lo que ay es que las mismas palabras, que son adjetivos, con ma, son también adverbios, poniéndolos adverbialmente [305].

Este es, en esencia, el principio global que rige la descripción del adverbio en San José; con todo, no descuida en su obra el análisis de determinados aspectos en los que las formas adverbiales concurren con otros elementos lingüísticos. Así, para los casos en los que tiene lugar la concurrencia con formas atributivas, San José apostilla lo siguiente:

> (…) quando el na se junta a adverbios que de suyo dizen lugar, no ha menester al sa: v.g. na roon, alla está, na riyan, ay está; na rito, aquí está. Pero para con los otros nombres ha lo menester por que no se puede decir na bondoc, na bahay, sino na sa bondoc, na sa bahay, está en el monte, está en casa. Y assí para preguntar dónde están dizen nasaan, acabándolo en an (…) y también nahaan, que sale del na solo sin el sa [16-17].

Oyanguren, como es norma en él, sí efectúa una ordenación regular de esta categoría; además de los portadores de la partícula *ma*, arriba precisados, señala en su clasificación diversos tipos: adverbios indiferentes (*poco más o menos*, *apenas*, *por poco*, etc.), universales (*de todo corazón*), negativos (*de ninguna manera*) y de lugar.

6. CONJUNCIONES. Las conjunciones copulativas –elementos que «atan y traban las oraciones, aunque no los casos, como lo advirtió Nebrija»–, se reducen en tagalo al empleo de los elementos *at, pati,* y *sampon* que Oyanguren traduce en efecto por 'y' o 'juntamente'; a estas partículas pueden agregarse *ni* y *nang*, aun cuando a juicio de algunos tagalistas anteriores a nuestro autor constituirían en esencia elementos propios del caso genitivo: *Sa atin nang alipin itong bahay* 'esta casa es para nosotros y el Esclavo'; suele igualmente emplearse como elemento conjuntivo la voz *bago*, y «en este sentido –precisa Oyanguren– se podían assignar por conjunciones copulativas muchas partículas adverbiales que según su significación miran a la junta de dos y más oraciones, v.g. las significaciones de *aunque, empero, por más que, por quanto*, y las significaciones de las partículas ilativas *cabinyamat, bagcus, sucdan, baga man, mahango, bistat, halos* 'por poco', *labibhasay* 'por quanto', *caya* 'por esso'». Para las conjunciones disyuntivas, por su parte, se emplean los elementos *o* y *cum*, que «entre los Tagalos sirven para las proposiciones hypotéticas o condicionales»: *Si Blas cum si Lingo* 'Blas o Domingo', a las que podemos agregar otros elementos tales como *liban, bagcus, cumdi, aili*, *sagano* o *sacali*, estas dos últimas partículas condicionales. Parecido proceder advertimos en Blancas.

7. PREPOSICIONES. En términos generales, Melchor Oyanguren señala en su *Arte* los artículos de los casos aplicables a los nombres propios y apelativos como los únicos elementos preposicionales *stristu sensu*, y que no duda en señalar como preposiciones equivalentes «a las latinas assi en el régimen como en la significación». Con todo, su tratamiento en el *Tagalysmo* es escaso: la disquisición sobre su naturaleza y uso no supera la página de extensión, practicando en el resto de la

sección, de modo igualmente sucinto, algunas notaciones sobre su empleo en lengua china. En términos generales, su juicio y tratamiento pueden reducirse a esta aseveración global:

> Que los artículos de los casos assi de los propios como de los nombres apelativos son las rigurosas preposiciones de los Tagalos y que equivalen a las latinas assi en el régimen como en la significación [174].

Del mismo modo para San José las preposiciones son, junto con los pronombres, los únicos elementos lingüísticos que cambian de acuerdo con los diferentes casos de su declinación[10]. En el análisis de las primeras procede a través de una discriminación entre partículas dependiente del parámetro animado/inanimado:

> Pusieronse dos preposiciones de Accus[ativo] para los apelativos que son sa y nang, entre las quales ay esta diferencia, que siempre que tuvieramos que nombrar alguna cosa que fuere lugar o como lugar, ora sea hombre ora cualquiera otra cosa se la ha de poner o quitar o llevar o tomar del o al tal lugar ha de ser con nang ora sea cosa animada y la otra no, ora al revés: v.g. ylapit mo yto diyan sa tavong yyan doon sa dingding na yaon: allega esto a esse hombre o a esa pared. Moha canana usang tauo doon sa maginoo sa bayan: trahe un hombre del principal o del pueblo. Y aunque en algunos aquel sa haze ablativo, lo qual se conoce por que les corresponden en Latin las preposiciones de Ablat[ivo]. Pero en otras llanamente se vee que es Accus[ativo], pues les corresponden las de Accus[ativo], ad, apud, ante, adversum [6].

A lo que sumamos la interesante precisión en torno al tratamiento de los nombres apelativos en aquellos casos en los que se denota parentesco:

> Verdad es que quando los apelativos son nombres de parentescos, no se les pone estas preposiciones de nombres apelativos sino las de los propios, quando los mismos parientes hablan unos de otros: y assi dizen si bapa, mi padre; si ali, mi tia, que es modo reglado y de amor. Y aunque no sean parientes, hablando con este amor como cosa suya [5].

Por otro lado, la determinación de las preposiciones para los nombres propios es la siguiente:

> Las quales [preposiciones] para los nombres propios son estas: Nom. si Pedro: Pedro. Gen. ni Pedro: de Pedro. Dat. cay Pedro: para Pedro. Acc. cay Pedro: a Pedro. Voc. ay Pedro. Abl. cay Pedro: de Pedro [5].

Dependientes del caso del nombre al que se vinculen, estos elementos preposicionales serán, por consiguiente, *ang* para nominativo, *nang* para genitivo, *sa* para el caso dativo, *nang* o *sa* para acusativo, *ay* para vocativo y finalmente *sa* en los ablativos. Asimismo, precisa Oyanguren, las «mismas raízes simples o absolutas tagalas, tienen la significación equivalente a las preposiciones latinas, mas el régimen será de genitivo, de dativo o ablativo, pues se ponen como en lugar de nombre, verbo &c.: *labna sa caniya* 'contra', *adversus cum. Aquing huli* [o] *huli sa aquin*, *post me*; *Sa tapat nang bahay* 'enfrente de la casa'; *Ungmaalinognog siya sa ticop nang caniyang caauay* 'anda dando bueltas alrededor de su enemigo'».

8. INTERJECCIÓN. En tagalo, las interjecciones rigen siempre dos casos posibles, nominativo o genitivo. Como elemento capaz de explicitar «los varios afectos que ay en el alma», la interjección revela en tagalo, como en cualquier otra lengua, diversas manifestaciones de las que Oyanguren aporta distintas ejemplificaciones: *Bayi aco sa laquing saquit* 'ay de mi, qué gran trabajo'; *Aba mo,*

[10] San José no dedica, como Oyanguren, un apartado concreto a su descripción, tratándola junto con otros aspectos en la lección primera del *Arte.*

cum di ca matoto 'ay de ti si no aciertas'; entre los elementos para efectuar la exhortación señala el autor *aba ca, dali cana* o *ca*; *aroy* o *aroy hau*, por su parte, «son como de sentimiento, de tristeza o dolor»: *Aroy din, at aroy ang tauag nang maysaquit* 'ay y más ay dice el enfermo'; no pocos elementos existen en tagalo para la expresión del «escarnio o mofa»: *pica, ya, yico, baua* o *ha, hay, ari, ariso, arico*; los elementos *bapaa* o *ayaa*, por su parte, son empleados en la manifestación de la admiración en el discurso. Sobre la interjección *a* nos especifica Oyanguren que, «pronunciada con vigor, usan quando no quieren alguna cosa, y lo mismo acaece algunas veces con *Oy*»; el elemento *e* es empleado de modo recurrente por los hablantes «dando a significar si lo entienden o saben», en tanto que *u* es utilizada «algunas vezes queriendo dar a entender que si o que lo conceden».

3. El proceder analítico de los lingüistas misioneros: examen del nombre

Una vez expuestos los procedimientos generales de descripción y análisis de las principales categorías gramaticales consignadas en sus tratados, pasemos a analizar ahora con mayor exhaustividad y detenimiento los mecanismos empleados por estos misioneros para el examen del nombre. Hemos optado por este elemento al juzgarlo un exponente ciertamente apropiado para la apreciación de la diversidad de criterios y procedimientos –de disparidad variable–, entre uno y otro. Pretendemos con ello ofrecer una visión más precisa y transparente sobre los métodos descriptivos y analíticos adoptados por estos misioneros lingüistas, siéndonos así posible valorar más justamente la idoneidad o posible inconveniencia de su proceder y la distancia potencialmente interpuesta entre cada uno de ellos.

3.1. Francisco Blancas de San José

Las características esenciales del nombre en tagalo son puntualmente expuestas por Blancas en su *Arte*. Como otros autores posteriores, Blancas de San José destaca la invariabilidad de los nombres tagalos en lo que a su número atañe, «de manera que la misma voz es para singular y plural». Seis son los tipos que recoge en su *Arte*[11] y que analizamos a continuación:

1. NOMBRES PROPIOS. Si bien tales elementos, como acabamos de indicar con Blancas, resultan invariables «para singular y plural y para todos los casos», la anteposición de determinadas partículas posibilita la modificación del caso en este tipo de nombres: *si* para nominativo, *ni* para genitivo, *ay* para vocativo y, por último, *cay* para dativo, acusativo y ablativo. Aunque en los nombres propios el empleo del plural resulta desacertado, «si en Español se dize (aunque no bien) los Pedros y todos los Pedros, también se dirá en Tagalo *ang manga Pedro, yaong dalavang Iuan*. Pero bien y perfectamente assi: *ang manga pinangangalanang* 'Pedro y los que se llaman Pedro'».

Resta, no obstante, una precisión más relativa a su funcionamiento:

> Empero, para nombrar v.g. Pedro no solo, sino en compañía de otros como cabeça dellos, como para decir 'Pedro y su casa' o 'Pedro y aquellos que están con él' sin nombrallos ay otras partículas, que son en lugar de *si, sina*; y en lugar de *ni, nina*; y en lugar de *cay, cana*. v.g. *sina Pedro* 'Pedro y su compañía o casa' [5].

2. NOMBRES APELATIVOS O COMUNES. Para operar la misma variación que en los casos anteriormente descritos, habrá de emplearse la preposición *ang*, para el caso nominativo (*ang tauo*, 'el hombre'), *nang* para genitivo (*nang tauo*, 'del hombre'), *sa* para dativo (*sa tauo*, 'para el hombre'), *nang* para acusativo (*nang tauo* 'al hombre'), *ay* para vocativo (*ay tauo* 'ola hombre') y, finalmente, *sa* para el caso ablativo (*sa tauo* 'del hombre'). Como oportunamente anota Blancas, tales preposiciones resultarán impropias si dichos nombres apelativos denotan relación de parentesco, caso en el que deberán emplearse las preposiciones consignadas para los nombres propios «y assi dizen *si bapa* 'mi

[11] Esta clasificación responde a la división efectuada por Blancas en la lección primera de la sección *Arte tagala* de su gramática.

padre', *si ali* 'mi tía' &c. que es modo regalado y de amor. Y aunque no sean parientes, hablando con este amor como cosa suya: si señora doña &c. si ginoong Sancta Maria. En estos quales también caben las dichas preposiciones *sina, nina, cana*». Como elementos morfológicamente invariables, también los nombres apelativos demandan la inserción de una partícula determinada capaz de explicitar la noción de pluralidad:

> La variación quanto a los números se haze con esta partícula manga, la qual antepuesta a los nombres Apelativos los haze del número plural, ora sean sustantivos, ora adjetivos y de cualquier calidad que sean. *Tauo* 'hombre', *manga tauo* 'hombres'. *Cagalingan* 'bondad', *manga cagalingan* 'bondades' [6].

3. NOMBRES SUSTANTIVOS. En su formación participa la partícula *ca* «y la rayz de la palabra y an o han al cabo»: *banal* 'justo', de donde se derivaría *cabanalan* 'justicia o rectitud'. Blancas integra dentro de este tipo los nombres abstractos, los cuales se acogen al mismo sistema de formación aunque comprendiendo, además, un mecanismo paralelo consistente en el mantenimiento de «la misma rayz sola y sencilla que por si tiene significación de abstractos como buti, galing, ytum». Señala dos aspectos revelantes en su formación: «la primera cosa cierta es que cualquiera destos, puesto con partícula de encarecimiento y alabanza, dize aquello muy bien y está muy bien puesta. *Galing aya nang Dios*; *cagalingan aya nang Dios* (…) La segunda cosa cierta es que para decir disminución de alguna cosa se usa del uno y del otro abstracto con esta partícula may. *Basag* 'quebrado a boca llena', pero may cabasagan, dize menos; y suelen ellos poner de ordinario esta partícula din: la qual no encarece ni agraua la cosa, sino disminuye, que es como en Español 'al fin está algo quebrado' en realidad de verdad tiene algo de esso. *May cabuctotan din*: algo tuerto está. *May cagalingan din*: algo tiene de bueno. Y para disminuillo más, reduplíquese la rayz (…) y para disminuillo más y más quanto es posible añaden muchas veces *munti*». Blancas consigna, asimismo, un procedimiento más que parte de la forma reduplicada del nombre abstracto:

> Los quales abstractos assi reduplicados los forman también de otra manera que es diziendo el ca y tras él la I sylaba de la rayz en la qual se haga el acento y luego volviendo atrás decir lo mismo otra vez y luego passar con todo adelante [151].

La negación en tales nombres abstractos, finalmente, «se dize subidamente por el contrario de may, que es vala y los mismos abstractos. De manera que assi como estos con el may dizen tener algo de aquello que la palabra significa, assi con este vala dizen 'que ni aun esso no tienen'. Y assi como con el may el reduplicar la rayz disminuye muchísimo como agora acabamos de decir, assi también con este vala el reduplicalla es decir que ni aun esso poquísimo no tiene v.g. *valan camahalmahala, valan catovirtoviran*, o también *vala camacamahalan* 'no tiene cosa alguna de precio y que de ninguna manera esta drecho ni tiene en nada drechez alguna'. Y si a esso añaden (como suelen) esta palabra *munti man*, es el sumo remate a que puede llegar».

4. NOMBRES VERBALES. Descritos en el capítulo inicial del *Arte*, en su regla primera, este tipo de nombres son aquellos «que significan la acción del verbo, como la lección, adoración o el leer, el comer, el andar el dormir», lo cuales emplean para su formación «esta partícula *pag* y la rayz *pagsulat*» si bien, en otras ocasiones, «pide que reduplique la prim[era] syllaba de la rayz».

5. NOMBRES FRECUENTATIVOS. La partícula *mag* desempeña un papel esencial en su constitución, formándose tales nombres a partir de la reduplicación de la I sílaba, «de manera que ya entonces no se varía el Mag en nag ni tiene tiempos ni dize diferencia alguna en ellos: sino dize aquel de quien se habla, haze lo significado por él muchas vezes y es cursado en ello y ejercitado. v.g. *Baca guerra magbabaca* 'hombre ejercitado en ella, y que se ha hallado muchas vezes en ella y trata dello'».

6. En el Libro de las Reglas recoge la siguiente propiedad de la partícula *ma*:

> Esta partícula Ma, ajuntada a nombres sustantivos, haze un nombre con ellos como adjetivo, que quiere decir abundante en aquello que el tal sustantivo por sí dize. Si Pedro, ay, magnito, Pedro es hombre de mucho oro; mapalay, abunda en arroz [182].

3.2. Melchor Oyanguren

Como sabemos, el tagalo, de acuerdo con su naturaleza esencialmente aglutinante, posee un elevado número de raíces y afijos cuyo cometido es la indicación de la categoría efectiva de la palabra en la que se integran, esto es, muestran si nos hallamos ante un verbo, un adjetivo o un sustantivo aunque sin precisar su género o su número. Se opera en el elemento léxico una conjunción de diversos morfemas, lo que explica la frecuencia con la que resulta posible advertir palabras de claro carácter polimórfico. Las marcas de género y número, sin embargo, son declaradas por procedimientos que actúan fuera de la palabra a la que se circunscriben; la determinación del número no supone, en ningún caso, alteración morfológica alguna en el término respectivo, en tanto que su marcación demanda únicamente la anteposición de la partícula *mga* al elemento con el cual establece su vinculación. Resulta por ello pertinente el preliminar llevado a cabo por Oyanguren al inicio del tercer capítulo de su *Tagalysmo*, donde se apunta que «las más de las voces son indiferentes en la lengua Tagala, y por ello los naturales Tagalos usan de los absolutos o raizes simples y sin composición en muchas ocasiones, de aquí es que esta lengua es un Idioma por agregación de partes y assi la consideran los Tagalystas».

Esta tercera sección queda dividida en un total de nueve párrafos donde se analizan los diversos tipos nominales clasificados de acuerdo con los patrones descriptivos de la tradición gramatical europea; así, además de los nombres propios y apelativos –en cuya descripción concuerda sin reseñables desviaciones con la obrada por Blancas en 1610– señala la existencia de sustantivos colectivos, nombres diminutivos, nombres connotativos, correlativos, frecuentativos, nombres con ligamen, nombres de instrumentos, nombres 'essenciales', verbales en *io* y verbales compuestos. Pasemos a analizar cada uno de ellos:

1. SUSTANTIVOS COLECTIVOS. Los nombres colectivos –aquellos que en su forma singular comprenden un conjunto o una multiplicidad-, pueden conformarse en tagalo con el mero empleo de un término simple («*bayan*, el Pueblo o Villa») o bien recurrir a diversos modos de composición por adición de partículas, bien pospuestas o por medio de su anteposición[12].

[12] Diversas partículas son empleadas para su formación: el elemento *an* se pospone en todos los casos al término con el que establece su vinculación semántica: «*niyog*, la palma, *niyogan*, el palmar o lugar donde ay palmas; *palayan*, lugar donde ay arroz; *tuboan*, lugar donde ay caña dulce». Tales elementos, portadores ya de la partícula *an*, son susceptibles a su vez de ser incrementados con la anteposición de *ma*, elemento a través del cual es posible conferir al término en el que se integra la noción de abundancia o profusión de la realidad eventualmente manifestada: «*matuboan*, lugar de mucha caña dulce». Mayor complejidad plantea en el aprendizaje del tagalo el uso de la partícula *ca*: si bien actúa de modo paralelo a los elementos precedentes en tanto que su adición –en este caso por anteposición al término principal– posee una análoga capacidad de constituir nombre colectivo, su elocución debe presentar inexcusablemente una duración breve «a distinción de las mismas voces assi compuestas, que quando significan unidad, tienen la misma silaba larga»; así, términos que presentan formas consonantes en la escritura denotan sin embargo colectividad en un caso y unidad en otro –por más que en última instancia hagan referencia a una misma realidad– según se practique una realización de mayor o menor duración en el elemento distintivo *ca*: en efecto, un término como *capalayan*, articulado con sílaba breve significaría *arrozal* mas, articulada con una realización diversa, valdría por *un único grano de arroz*. La partícula *sang* actúa igualmente como elemento constituyente de los sustantivos colectivos, en cuya constitución se demanda asimismo la concurrencia, pospuesta, de la partícula *an* «que es nota de lugar»: *sang ca christianohan*, toda la cristiandad, *sang ca tagalogan*, todo el Tagalysmo, *sang ca calibutang bayan*, toda la redondez de la tierra. Oyanguren agrega, finalmente, otros elementos «de nota menor» para la formación de sustantivos colectivos tales como *ma* y *an*, específicos para indicar realidad múltiple contenida en un espacio, o *han* (*palapatihan*, 'palomar', *damahan*, 'tablero de damas', *damohan*, 'lugar donde ay yerva').

2. NOMBRES DIMINUTIVOS. El empleo del diminutivo -«el que significa menos que su primitivo, de quien se deriva»-, se reduce en no pocas ocasiones a la mera utilización de un adverbio de cantidad o de términos capaces de prefigurar tal noción de disminución (*onti*, 'cosa pequeña en quantidad'; *alañgan*, 'poco', etc.), si bien, con acertado juicio, Oyanguren estima conveniente prescindir en su análisis del examen de estas voces al no estimarlas nombres diminutivos *strictu sensu*, circunscribiendo por el contrario su descripción «a la voz diminutivo en composición, porque disminuye la significación de su absoluto, o simple con las frases o composiciones».

De acuerdo con ello, el primer procedimiento de composición del nombre diminutivo por adición de partículas se muestra consonante con el descrito antecedentemente en la formación de los nombres colectivos. En efecto, tal mecanismo responde a la agregación de una de las partículas ya analizadas (*ca, an* o *han*) a la voz correspondiente, lo que supone, como apuntamos, la restricción de su alcance al pasar a indicar unidad en lugar de noción genérica: de *dala*, 'carga' se derivaría *cadalhan*, 'una carga', de *dahon* 'hoja', *cadahonan*, 'una hoja', etc. La reduplicación de esta partícula *ca*, a su vez, daría lugar en el término correspondiente al «ínfimo grado de diminucion (o por mejor explicarlo) se hacen superlativos baxos o de minimidad: *cacadahonan*, una solissima hoja, *cacabanigan*, un solissimo petate»; dicho mecanismo es susceptible a su vez de ser incrementado con la reduplicación de la primera sílaba de la palabra: según esto, el diminutivo de *tauo* 'hombre', podría construirse con *cacatatauo*, 'un solo o único hombre'. Otros procedimientos, por su parte, prescinden del empleo de estas partículas, casos en los que se procede a través de la geminación «de la raíz del adjetivo si es dissylaba y sin ligazón: *magaling galing*, un poquito bueno. Porque duplicando todo el adjetivo con su ligazón ya no es diminutivo sino superlativo de excesso, *magaling na magaling*, bonissimo».

3. NOMBRES CONNOTATIVOS. Los nombres connotativos están sujetos a diversos modos de expresión en lengua tagala, si bien todos ellos convergentes, en última instancia, en un proceder común: su declaración demanda la adición regular de determinados elementos cuya naturaleza desigual posibilita la articulación de los diferentes tipos nominales. De este modo, la partícula *tag* antepuesta a algunas raíces acogería la facultad de connotar la noción de tiempo atmosférico («*tag arao*, tiempo de verano o de sol, *tag olan*, tiempo de invierno o de lluvia; *tag lamig*, tiempo de fríos; *tag habagat*, tiempo de vientos occidentales o de vendabales, que llaman en Manila»). El polivalente elemento *ca*, ya analizado en varios epígrafes antecedentes, posee igualmente la capacidad de formar nombres connotativos, en concreto «de cargos, vezes, tiempo [y] obligación» (*cahulihan*, 'tardanza', *catanoran*, 'la vez que toca ser guarda'; *ca sag sagan* 'tiempo de labranza o cosecha'). El elemento *taga*, por su parte, actúa como partícula a través de la cual componer «nombres adjetivos patrios o connotativos de lugar» (*taga bayan*, 'del Pueblo'; *taga Mainyla*, 'Manilense'; *taga calonoran* 'occidental').

4. NOMBRES CORRELATIVOS. Además de unas sucintas especificaciones sobre conjugación verbal, lo único verdaderamente reseñable de este punto es la indicación de la partícula *mag* como elemento constitutivo regular en la formación de los nombres correlativos, siempre antepuesta «al supuesto mas principal: *mag ama*, Padre e hijo; *mag yna*, Madre e hijo o hija; *mag bianan*, suegro y yerno». Este tipo de sustantivos posee la capacidad de pluralizarse con la simple reduplicación de la primera sílaba del término con el que se vincula la partícula *mag* (*magbibianan*), siendo igualmente susceptibles de ser verbalizadas (*manugangin mo aco*, 'hazme tu yerno').

5. NOMBRES FRECUENTATIVOS. Melchor Oyanguren señala en su *Tagalysmo* cuatro tipos fundamentales de nombres frecuentativos: de 'vicios', 'qualidades', de 'oficio y exercicio' y de 'defectos', de los cuales unos serán, a su vez, activos y otros pasivos. De acuerdo con su habitual proceder, el autor señala seguidamente cada una de las partículas que concurren en su constitución: se indican siete partículas para la articulación de los frecuentativos de vicios y defectos: *pala, taga, ma,*

an, han, *in* e *hin*[13]. Según la naturaleza y características de las raíces a las que se vincula, el adjetivo *masolong* actúa igualmente como elemento a través del cual operar la formación de nombres frecuentativos: *masolong cumain* 'vicioso en comer'. La formación de los sustantivos frecuentativos activos se reduce a la concurrencia, junto a la raíz del término afectado, de cinco partículas básicas: *mag, man, mapag, mapan* y *ma* (*mahingin*, 'pedigüeño'; *magtatanim*, 'sembrador'; *manhahabi* 'texedor'; *maniniñgil*, 'cobrador'; *mapag cohila*, 'incitador').

6. NOMBRES DE INSTRUMENTOS. Las partículas *pan* o *pa* –ignora Oyanguren si la pérdida de la consonante *n* en el segundo elemento es debida a la existencia en la composición de «mutación de letras en algunas iniciales de las raizes o porque las lenguas, huyendo la difícil prolación, corren tras la fluida composición»–, son empleadas efectivamente para la formación de nombres que indican instrumentos, siempre antepuestos al nombre que afecta[14]. La partícula *man* (*ma*), por su parte, es examinada en un contexto limitado a la práctica de la pesca; vinculada a los instrumentos de tal ámbito, posee la capacidad de constituir los frecuentativos de este oficio: de *pocot*, 'chinchorro' habría de derivarse *mamomocot*, 'pescador de chinchorro', etc.

7. NOMBRES ESENCIALES. Los sustantivos aquí denominados como 'nombres essenciales' se conforman por medio de la partícula *pagca*, la cual comprende, además, otras posibles funciones en el discurso: es susceptible de actuar como partícula adverbial de tiempo, traducible por 'luego que' (*pagca holog, ay nalasog*, 'luego que cayó se quebró'); en otros contextos puede manifestar tiempo cronológico (*hating gabi ang pagca matay niya*, 'a la media noche murió o fue su muerte'), pudiendo abarcar asimismo un valor reduplicativo que Oyanguren equipara a la forma latina *in quantum*: *tauo sa pagca tauo*, 'en quanto hombre'.

8. NOMBRES VERBALES EN IO Y COMPUESTOS CON PAG. Los nombres verbales «que los latinos acaban en *io*, formados de los supinos como *lectum, lectio*» y regularmente explicados en los análisis gramaticales sobre el tagalo como 'acto o acción de alguna cosa', se conforman en esta lengua con la adición de la partícula *pag*, poseedora asimismo de una «significación emphatica con la que explica el modo de la cosa, y en esto se distingue del *pagca*, porque aunque su significación sea algunas vezes emphatica, por quanto las naturalezas y esencias de las cosas nos sean muchas vezes incógnitas, como dicen los Philosophos, su significación siempre tira a apelar sobre lo esencial: *iyan ang dati niyang paglacar*, este es su ordinario modo o manera de andar».

Deben, no obstante, realizarse dos advertencias en cuanto a su uso: a) la usual reduplicación de la raíz en algunas palabras tras la adición de *pag*, destinada a evitar en lo posible eventuales igualaciones ortográficas y, con ello, indistinción de significado o vacilación en su discernimiento: *pag aaral* 'acción de aprender' dobla su raíz para no colisionar con *pag aral* 'acción o acto de enseñar'; b) el nombre verbal derivado de una raíz polisílaba difiere en forma y significado del resto de verbales: *pagpasoc*, 'acción de entrar alguno a alguna parte', se distancia, formal y semánticamente, de *pagpapasoc*, 'acto de entrar o meter alguna cosa en alguna parte'.

9. ALGUNOS VERBALES COMPUESTOS. La ausencia de preposiciones en tagalo hace necesario el empleo de determinadas partículas, originando con ello «el que se valga la misma inventiva de la lengua de estas partículas como de preposiciones para distintos modos de hablar, pues los Tagalos tampoco tienen ligazón de verbo con verbo».

---

[13] Oyanguren no procederá al análisis de estas dos últimas partículas sino en el capítulo cuarto de su *Tagalysmo*, el dedicado al examen del adjetivo tagalo.

[14] Tal adición puede provocar significativas alteraciones en la consonante inicial según sea ésta *b, p, c, t* o *s*: los dos primeros sonidos consonánticos sufren, tras la inclusión de la partícula *pan* (*pa*), una transformación en *m*; la *c*, por su parte, cambia a *g* -«gangosa o gutural»-, en tanto que *t* y *s* lo hacen a *n*; de acuerdo con ello, resultan esclarecedores los ejemplos aportados por Oyanguren en su texto: de *butas*, 'taladrar' se derivaría *pamutas*, el 'taladro o punzon'; de *bugao* 'ojear' se origina *pamugao* 'espantajo para ojear'; de *cauit* 'asir' surge *pañgauit* 'garfio'; *panala* 'sello' procede de *tala*, 'moneda', en tanto que *panapin* 'aforro' lo hace de *sapin* 'aforrar'.

Además de estos usos compositivos, la partícula *pag* actúa como elemento constitutivo de nombres de lugares o emplazamientos, siendo sin embargo exigible la posposición del elemento *an* (*han*): *pagbibitayan* 'horca'; *paggapusan* 'picota, donde suelen atar o amarrar'. Semejante mecanismo de formación al revelado por la partícula *pag* posee *pinag*, con la única aunque relevante diferencia del tiempo verbal al que se adscribe, en tanto que aquélla es «partícula de futuricion» y *pinag* se emplea con los tiempos presente y pretérito; también ésta es susceptible de conformar nombres de lugar y emplazamiento a través de un mecanismo similar al descrito para la partícula precedente: *pinagbaonan* 'sepultura'. Oyanguren señala, por último, la posibilidad de construcción de «algunos adjetivos o participios pasivos unidos o compuestos con las partículas transcendentales, las quales comunican su significación a dichos pasivos y se suele hazer esta combinación o junta de partículas activas con pasivas, o pasivas con pasivas, según la significación de ellas, y la última partícula es propia de la raíz según su significación y conjugación y no guarda inflexión de tiempo, sino de la futurición»: *pinagcaca otañgan* 'el acreedor o persona a quien se debe'; *pinapagcara otangan* 'persona mandada ser acreedora'».

10. NOMBRES CON LIGAMEN. Apunta Oyanguren la existencia en tagalo de dos elementos, a los que llama «ataduras o ligazones», cuyo principal cometido consiste en explicitar la vinculación establecida entre sustantivo y adjetivo, si bien en determinadas ocasiones acoge la posilidad de actuar «de relativo *qui, quae, quod*» e incluso, en determinados contextos, como mero «adorno en la oración». Tales partículas son equiparadas por el autor a los afijos que en vasco o en hebreo se adicionan a sus formas verbales, lenguas que el autor conocía sobradamente y con las que regularmente practica una confrontación –si bien somera y de carácter en no pocas ocasiones puramente aproximativo– con el tagalo. El empleo de la primera partícula tiene pertinencia en aquellos casos en los que la palabra precedente o la raíz del término que la antecede termina en sonido vocálico; por el contrario, se demanda el empleo del elemento *na* en aquellos casos en los que la raíz o palabra acabe en sonido consonántico. Obviamente, tales pautas no actúan en la lengua sino como una simple directriz general consecuentemente sujeta a excepciones y usos particulares que difieren del antedicho patrón; así, son numerosos los nombres que no admiten tales partículas «como se ve en muchos nombres de propiedad, uso ò costumbre (…) y en otros nombres de oficio: *Panday pilac*, platero; *panday bacal*, herrero».

4. Conclusiones

Como hemos tenido la oportunidad de apreciar, el tratamiento del sustantivo acoge no pocas divergencias en la sistematización efectuada por ambos gramáticos. La diferenciación establecida entre nombres propios, apelativos, verbales y frecuentativos se mantiene sin alteraciones en sus tratados, no pudiendo advertirse en consecuencia ninguna desigualdad destacable; la categorización y ordenación subsiguientes, sin embargo, distan sustancialmente.

Esta dirección no correspondiente adoptada por cada uno de los gramáticos no ha de valorarse en ningún caso en términos de un posible demérito o de una mayor pertinencia en el proceder aplicado en cada caso. Tanto el *Arte* de Blancas como el *Tagalysmo* de Oyanguren constituyen producciones capitales para su época, pero determinadas por un propósito, tanto en su concepción como en su ordenamiento, capaz de interponer entre ellas una obvia distancia. El tratado de Oyanguren reproduce –o al menos lo pretende– el esquema descriptivo y estructural propio de las gramáticas renacentistas, incardinándose así en un sistema metodológicamente dependiente del patrón articulado siglos antes por Nebrija en sus *Introductiones*. Esta naturaleza esencialmente descriptiva contrasta de modo ostensible con la orientación mucho más práctica adoptada por Blancas, desembarazado hasta donde le fue posible de la rígida pauta latina en busca de una producción funcional en la que podemos advertir a cada paso una voluntad no disimulada por soslayar toda instrucción estrictamente teórica. Por tal causa concluimos que sólo desde este postulado podrán ser convenientemente juzgadas tales obras y sopesar con ello sus logros y efectivo alcance.

Bibliografía

Aduarte, Diego ([1640] 1962-1963), *Historia de la Provincia del Santo Rosario en Filipinas, Japón y China*, Madrid, Ed. M. Ferrero, 2 vol.

Albalá, Paloma (2006), "Contribución misionera española a la descripción de lenguas filipinas. Gramáticas y diccionarios, siglos XVI-XIX", *Filología y Lingüística: estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Blancas de San José, Francisco ([1610] 1997), *Arte y reglas de la lengua tagala*, estudio y edición de Antonio Quilis, Madrid, Cultura Hispánica, D.L.

Graíño, Antonio (1942), *Gramáticos y lexicógrafos de la lengua tagala*, Madrid.

Lázaro Carreter, Fernando (1985), *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Barcelona, Crítica.

Magdalena, Agustín de la (1679), *Arte de la lengua tagala sacada de la que han escrito diversos artes*, México, Francisco Rodríguez Lupercio.

Montes y Escamilla, Jerónimo (1610), *Vocabulario de la lengua tagala*, Manila, Imprenta de la Compañía de Jesús.

Noceda, Juan de, SJ y Sanlúcar, Pedro de, S.J. (1754), *Vocabulario de la lengua tagala, trabaxado por varios sujetos doctos y graves y últimamente añadido, corregido y coordinado por…* Manila, Imprenta de la Compañía de Jesús, por D. Nicolás de la Cruz Bagay.

Ortiz, Thomás (1740), *Arte y reglas de la lengua tagala,* Sampaloc, Convento de Ntra. Sra. de Loreto.

Oyanguren de Santa Ynés, Melchor (1742), *Tagalysmo elucidado, y reducido (en lo posible) a la Latinidad de Nebrija. Con su syntaxis, tropos, prosodia, pasiones &c. Y con la alusión, que en su uso y composición tiene con el Dialecto Chinico, Mandarin con las lenguas Hebrea y Griega, México,* La imprenta de D. Francisco Xavier Sánchez.

Plasencia, Juan de (1580), *Arte y vocabulario del idioma tagalo* y *Colección de frases tagalas.*

Quilis, Antonio (1997), *Fray Francisco de San José, Arte y reglas de la lengua tagala. Estudio y Edición*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica.

Quiñones, Juan de (1581), *Arte y vocabulario de la lengua tagala*, Manila.

Retana, Wenceslao E. (1899), *La Imprenta en Filipinas*, Madrid.

San Agustín, Gaspar de (1703), *Compendio del arte de la lengua tagala,* Manila, en el Colegio de Santo Tomás de Aquino, por Juan Correa.

Santos, Domingo de los (1703), *Vocabulario de la lengua tagala. Primera y segunda parte. En la primera, se pone primero el castellano y en la segunda, al contrario, que son las raíces simples con sus acentos*, Impresso en la muy noble villa de Tayabas.

Totanes, Sebastián de (1745), *Arte de la lengua tagala y manual tagalog, para la administración de los Santos Sacramentos que de orden de sus superiores compuso … para alivio de los religiosos de la misma Santa Provincia que de nuevo se dedican a aprender este idioma y son principiantes en la administración espiritual de las almas*, Sampaloc, Ntra. Sra. de Loreto.

Verdugo, Andrés de (1649), *Arte de la lengua tagala*, Manila, en la Imprenta de la Compañía de Jesús.

Wolf, Edwin (1947), "Introductory Essay", *Doctrina Cristiana. The first book printed in the Philippines. Manila. 1593*, Washington D.C.

DIFERENTES MANERAS DE LA INCIDENCIA DE LA AMBIGÜEDAD EN EL HABLA

Lei Xu
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín
anaxu99@yahoo.com.cn

Resumen

No hay ninguna lengua del mundo que esté exenta de ambigüedades. Sin embargo, al analizar las expresiones ambiguas, nos damos cuenta de que unas de ellas son involuntarias, que llegamos a entender analizando el contexto. Otras, nunca descrifraremos la incógnita salvo en el caso poco probable de preguntárselo al mismo autor. Ahora bien, nos topamos con frecuencia con expresiones ricas de doble sentido, otra cara de ambigüedad. Se trata de un caso de ambigüedad intencionada. Entonces, vemos la primera manera de incidencia de la ambigüedad en el habla: involuntaria o intencionada.

El mismo fenómeno tiene mucho que ver con el tipo de textos. Pues, en aquellos textos científicos, cuando la precisión es la clave de todo, tenemos que cuidar de no pronunciar expresiones ambiguas. Mientras que en los escritos literarios, muchos veces lo que predomina es la estilística y la ambigüedad, como un recurso importante, otorga una mayor viveza expresiva.

La ambigüedad no sólo se produce entre los lectores de la misma cultura sino entre los de distintas culturas. En el primer caso, puede deberse, en la mayoría de los casos, al desfase de entendimiento de una misma expresión bien por falta de preparación idiomática, bien por distinta percepción del contexto. En el segundo caso, el arsenal de conocimientos culturales es autor de ambigüedades. No está de más decir que distintas culturas tienen una distintas tendencias del empleo de ambigüedad.

Introducción

"Confucio ha dicho: 'Quisiera no hablar. [...] ¿Habla acaso el cielo alguna vez? Las cuatro estaciones siguen su curso y cien seres nacen. ¿Habla acaso el cielo alguna vez?'

Por supuesto, no se puede imaginar que Confucio haya expresado este pensamiento profundo mediante nada. El sabio lo ha podido formular porque tenía las palabras a su disposición. 'Sin palabras nadie es nada; ni sabio, ni poeta, ni proverbio alguno podría elogiar el silencio'". (De Mauro, 1980:16)

Los párrafos arriba citados demuestran la importancia que tiene el lenguaje. También se puede decir que una de las cosas más importantes en la historia de la vida humana es la adquisición de las lenguas naturales.

Cabe fijarnos en una realidad: los enunciados emitidos están cargados, en no pocas ocasiones, de dos o más posibilidades de interpretaciones. Fallan a veces la intención y los esfuerzos de los receptores al tratar de descifrar el significado de las expresiones. En otras palabras, los emisores no han logrado transmitir la intencionalidad a los receptores.

Por otra parte, los emisores pueden construir enunciados polivalentes intencionada-mente.

A continuación, vamos a ver las maneras de incidencia de este fenómeno en el habla. La ambigüedad suele incidir de dos maneras: espontánea o intencionada.

Huguette Pottier Navarro bautiza las dos maneras de incidencia de la ambigüedad con los nombres de "polisemia de discurso" y "ambigüedad discursiva" respectivamente. Para él, el mensaje emitido tiende a ser monosémico normalmente. Cuando no lo es, se debe a la voluntad del emisor, que produce "juegos de palabras"o utiliza "metáforas", éste es el caso de polisemia de discurso. Pero, si el equívoco se debe a la negligencia propia del emisor o a una mala interpretación del receptor, se llama "ambigüedad discursiva".

El autor de las dos denominaciones distingue la "polisemia" de la "ambigüedad". Para este autor, "ambigüedad" es un fenómeno negativo. Sin embargo, a lo largo de este trabajo, voy a utilizar el término de "ambigüedad" para ambos casos. Además, con el fin de entender la cuestión más cabalmente, voy a realizar un trabajo comparativo entre el español y mi lengua materna, que es el chino.

Capítulo 1. Ambigüedad y tipos de textos

La manifestación de ambigüedad puede ser muy diversa en distintos tipos de textos. Ahora, pasemos a ver las relaciones que se guardan entre ellos. Todo tipo de textos puede estar cargado de ambigüedades. Sin embargo, en unos se producen más y en otros, menos. La frecuencia con que aparece este fenómeno tiene mucho que ver con el estilo de texto. Por ejemplo: el entendimiento del lenguaje de tipo literario y artístico requiere elementos asociativos e imaginarios. Se puede decir que los enunciados que pertenecen a esta categoría cuidan mucho del cómo decir. Los emisores tratan de explotar las formas del lenguaje mediante variados recursos retóricos. Para ellos, la expresividad ocupa un puesto predominante sin que importe mucho la precisión. A su vez, los documentos científicos y burocráticos, instrucciones técnicas, forenses, etc., suelen requerir mayor grado de precisión y el qué decir constituye el principal objetivo. En ellos, no se producen tantas ambigüedades como en el primer tipo. Veamos este fragmento sacado del *Código Civil* de Colombia (séptima edición, compilado y concordado por Álvaro Tafur González):

Art.117: Autorización para el matrimonio de menores. Los menores de la edad expresada no pueden contraer matrimonio sin el permiso expreso, por escrito, de sus padres legítimos o naturales. Si alguno de ellos hubiere muerto, o se hallare impedido para conceder este permiso, bastará el consentimiento del otro. (pág.35)

En este párrafo, se ha tratado de enumerar todos los casos acerca de la concesión de permiso para que los menores contraigan matrimonio. No han aparecido palabras vagas o ambiguas. Aunque las haya, el contexto ayudará a que sólo una de las acepciones se encaje. En fin, en el terreno jurídico, los elaboradores tienen que agotar todas las posibilidades en cada uno de los artículos porque en caso contrario, surgirían equívocos a la hora de aplicarse las leyes. Lo mismo ocurre con otros tipos de

textos que ya se han mencionado anteriormente.

Sin embargo, en las obras literarias, no importa cuál es el género, muchas veces la precisión deja de tener tanta relevancia. Por el contrario, cuanta mayor cantidad de ambigüedad se suscite en el receptor, más enriquecido será el contenido de la obra. En este caso, la narrativa clásica china *Sueño de las Mansiones Rojas* constituye una muestra prototípica. Se están planteando diversificados criterios en lo que se refiere a la interpretación de los personajes, de los poemas, de los comportamientos de los protagonistas, ...por ejemplo: 袭人有些痴处，服侍贾母时，心中只有贾母；如今跟了宝玉，心中又只有宝玉了（第三回）(Xiren, al ponerse al servicio a la Dama Jia, no pensaba en otra persona sino en ella. Ahora que pasa a servir a Baoyu, éste será el único objeto de sus atenciones). Han surgido muy distintas críticas acerca del carácter de Xiren. Unos sostienen que este enunciado revela el servilismo de la chica. Otros creen que se pone de manifiesto la pureza y la bondad de ella.

Capítulo 2. Ambigüedad procedente del emisor

La ambigüedad de los enunciados puede producirse tanto en la emisión como en la recepción de los mismos. En otras palabras, tiene que ver con los emisores por una parte y los receptores por otra. A continuación, veamos las dos maneras de la ambigüedad producida por los emisores: la involuntaria y la intencionada.

2.1. Ambigüedad involuntaria

La ambigüedad involuntaria está desvinculada con la intencionalidad del emisor. Muchos lingüistas afirman que pese a los fenómenos polisémicos, homónimos, etc., que conducen a ambigüedades, valiéndose del contexto lingüístico o pragmático, la mayoría de las oraciones ambiguas pueden ser interpretadas de manera acertada por los receptores. Por ejemplo: “el gato es caro” es ambigua porque no se sabe si aquí “gato” se refiere al animal o un instrumento. Pero si decimos “el gato de mi amigo le hizo sufrir muchos rasguños”, no nos desconcertaríamos porque el contexto lingüístico da suficiente información para que la única acepción de “gato” que entra en juego es el primero.

Veamos este ejemplo de ambigüedad involuntaria citado por el filólogo chino Lü Shuxiang:

1) 据美国农业部统计：每年牲畜病损失二五亿，虫病十亿，野草三十亿美元。病害损失甲于全球，不必多提。**学者们认为这些数字还太低**。（《语法修辞讲话》，1979年，第196页）

(Según la estadística del Ministerio de Agricultura, las pérdidas causadas por la peste del ganado suman unos 2,500 millones de dólares, 100 millones, por plagas de insectos y 3,000 millones por la maleza. No cabe duda que los resultados se sitúan en el primer puesto del mundo. Los estudiosos consideran que estas cifras todavía son muy reducidas.)

La última frase “学者们认为这些数字还太低。” puede dar a entender que los estudiosos creen que las pérdidas no son suficientes y deberían ser todavía mayores, lo cual está en contra de la lógica y de la intencionalidad del autor, quien querría decir: “estas cifras son inferiores a las reales.”

Sin embargo, muchas veces, es oscura la intención del emisor y éste mismo, pasado el momento de la emisión, puede no saber precisar lo que quería decir en otros tiempos. Los receptores se quedan con la incógnita sin saber por qué sentido optar. Por ejemplo:

2)“人家有什么事都跟你说，你有什么事全藏在心里。要不说你老奸巨滑呢，一天到晚不知都在琢磨什么，**阴得跟糖尿病人似的**，哪天我叫你卖了还不知道呢。”（王，《过把瘾就死》，第51页）

(--Una te cuenta todo lo que le pasa mientras que tú no revelas nada. Con razón se te califica de viejo zorro y no se sabe qué andas tramando todo el día. Tan siniestro como el semblante de un diabético. Ni me daría cuenta si algún día me vendieras como cualquier trasto.)

Se trata de un símil bastante fortuito que se le ha ocurrido al autor, que asocia el semblante sombrío de un diabético con el carácter avieso. La diabetes es un mal “moderno” y que surge cuando

el nivel de vida de la gente se eleva considerablemente, la dieta inadecuada se ha convertido en un factor preocupante para la salud. A lo mejor, el autor se ha fijado en esta enfermedad que llama la atención entre la gente y se le ha ocurrido el símil. Pero, al fin y al cabo, no pasan de ser puras suposiciones nuestras y no lograremos saber el porqué del empleo de esta metáfora ni a qué se refiere exactamente.

2.2. Ambigüedad intencionada

La ambigüedad intencionada se produce porque el emisor transmite de propósito un mensaje susceptible de ser interpretado de diferente manera para surtir efectos específicos. Señala Salvador Gutiérrez que "a veces, el hablante, con el fin de producir efectos discursivos (humorísticos, estilísticos, etc.) presenta una secuencia ambigua con la certidumbre de que el oyente elegirá una opción que luego tendrá que corregir por ser incompatible o no pertinente con el contexto posterior" (1994:40-41). Esto sucede de acuerdo con la necesidad de expresar sentimientos delicados o realidades demasiado sutiles como para prestarse a una interpretación unívoca.

Pero, aquí debemos entender la palabra "el emisor" en sentido lato porque en un texto, puede ser que uno de los personajes pronuncie un enunciado ambiguo de manera involuntaria y el autor de dicho texto lo ha reproducido para obtener determinados efectos. Esta ambigüedad también debe figurar entre las intencionadas.

Los que abogan por un estilo directo ven en la ambigüedad un artificio por el que se logra fines no tan nobles. Así dice el general americano John Eilcott Phelps: "When men resort to the use of ambiguous expression, vague similes, parallels, signs, symbols, grips, etc., it is reasonable to infer that they have some object in view that will not bear the light." (Citado por Catherine Aherton, 1993:28) (Cuando alguien recurre al empleo de expresiones ambiguas, tropos vagos, paralelismos, signos, símbolos, insinuaciones, etc., es lógico que infiramos que tienen una intención que no se puede exponer bajo el sol.)

Catherine, al hablar de las funciones de la ambigüedad, la clasifica en dos tipos: "When ambiguous locutions are used to represent external realities, their properties of evocativeness serve a distinctively *illuminative* function. When ambiguity is used to represent the inner realities of a subject, its property of allusiveness serves an *expressive* function. When ambiguity is used to conceal the beliefs and intentions of a subject, its property of opaqueness serves a *protective* function. When ambiguity works to obfuscate external realities, its property of vagueness serves a *socially binding* function." (1993:29) (Cuando las expresiones ambiguas se usan para describir realidades externas, la función evocativa sirve para *dar mayor brillo expresivo*; cuando la ambigüedad se usa para hablar de las realidades internas, la propiedad alusiva otorga mayor *fuerza expresiva*; cuando se usa la ambigüedad para ocultar las creencias e intenciones respecto a un tema, la opacidad sirve para *proteger*; cuando la gente intenta usar la ambigüedad para perturbar las realidades externas, la característica vaga sirve para una función socialmente restrictiva.)[1].

En fin, las dos primeras funciones de la ambigüedad, según la autora, consisten en reflejar las realidades, tanto objetivas como subjetivas de manera más enriquecedora mientras que las restantes sirven para cumplir los propósitos sociales y culturales.

Aquí no voy a hacer una clasificación detallada sobre las funciones de este recurso retórico. Me limito a hablar de dos: 1) en persecución de fines estilísticos; 2) en persecución de ciertas finalidades sociales y culturales.

[1] Para la autora, la palabra "vaguedad" incluye "ambigüedad", con cuyo criterio no estoy de acuerdo y he hecho los análisis respectivos en la introducción.

2.2.1. Ambigüedad en persecución de fines estilísticos

La ambigüedad intencionada tiene la principal función de perseguir fines estilísticos. Pues, en contraposición de la comunicación con sentido unívoco, neutral sentimentalmente, la expresión ambigua se caracteriza por expresividad y alusiones sugestivas. Su potencialidad para transmitir matices de sentimientos puede ser enorme.

Por otra parte, según los críticos de estética, como la ambigüedad intencionada sólo puede ser percibida cuando los receptores realizan más esfuerzos por la comprensión, se prolonga el deleite artístico. Por ejemplo, la obra maestra *Don Quijote* de Cervantes, pasados tantos siglos, lejos de sufrir ningún menoscabo en el atractivo artístico, despierta cada vez mayor interés dentro y fuera de su tierra natal. Aparte de los logros literarios en lo que se refiere al estilo, a la expresión, etc., incita a cuantos lo lean a interpretarla desde distintos puntos de vista. Cuando los receptores tienen que detenerse y tratar de explorar todo sentido encerrado bajo una misma forma lingüística y sentirán un gran placer cuando finalmente descifran el enigma. Veamos un ejemplo:

1) -Y advierta vuestra merced, señor mío, que el principio que los antiguos dieron a sus consejas no fue así como quiera; que fue una sentencia de Catón **Zonzorino**, romano que dice: "y el mal, para quien le fuere a buscar",... (*Don Quijote*, pág.152)

Sancho ha cometido un lapsus al decir "Zonzorino" por "Censor". Se trata de una ambigüedad idioléctica. Sin embargo, justo valiéndose de este tipo de ambigüedades, o ridiculeces que ha cometido sin querer este escudero gordo y rústico, el autor ha hecho que esta figura, afamado por los refranes y chistes se eternice en la crónica literaria.

2.2.2. Ambigüedad en persecución de ciertas finalidades culturales y sociales

Aparte de los efectos estilísticos que pueden surtir las ambigüedades, hay gente que se aprovecha de este recurso en persecución de otras finalidades no estéticas. Por ejemplo: para eludir responsabilidad. Aristóteles opinó que los sinónimos son útiles para el poeta y las palabras de significado ambiguo permiten al sofista desorientar a sus oyentes. En la época contemporánea, la escritora Isabel Allende dice en *Hija de fortuna*: "...así fue reflejándolo en sus escritos, siempre con suficiente **ambigüedad** como para retractarse en caso de que alguna vez se topara cara a cara con su protagonista."

La razón por la que el emisor puede "retractarse en caso de que alguna vez se topara cara a cara con su protagonista" reside en que sus escritos están "con suficiente ambigüedad" y que por lo tanto se prestan a dos o más interpretaciones. El emisor dispone de recursos para eludir la responsabilidad al alegar una de las interpretaciones que no ofenda a los que vengan a reclamar.

En la vida política, también llama mucho la atención el empleo de ambigüedad. Por ejemplo: Laitin ha hecho investigación sobre el uso de las formas poéticas en la sociedad de Somali. Pese a que las observaciones suyas se basan sobre los hábitos de un país en particular, presentan algún grado de universalidad. Dice él: "these poetic forms serve a very important function in Somali politics; they allow for sufficient public ambiguity concerning the issue at hand as to allow the person who cannot get his way to leave without losing face." (Estas formas poéticas tienen una función muy importante en la política somalí. Ofrecen suficiente ambigüedad pública como para que los que se hallen en apuros salgan del paso sin perder la cara.) (1977:207, citado por Catherine, 1993:36) Catherine también sostiene que "it is probably impossible for politics to be carried out in any community without the use of ambiguous language." (En cualquier comunidad es prácticamente imposible hacer política sin recurrir a un lenguaje ambiguo.) La ambigüedad sirve como un instrumento eficaz para defenderse, igual que el protagonista de Isabel Allende arriba mencionado. Para ahorrar espacio, no vamos a extendernos a otros terrenos en que esta táctica nos permite librarnos de responsabilidades.

Capítulo 3. Ambigüedad en la recepción

Aun cuando no cabe duda en lo que se refiere a la intención del emisor, los receptores no comparten necesariamente la misma comprensión respecto al enunciado. Vamos a analizar esta ambigüedad que tiene que ver con los receptores desde dos puntos de vista: la interlingüística y la entrelingüística.

3.1. Ambigüedad interlingüística: de ambigüedad involuntaria a ambigüedad intencionada

Un enunciado aislado, sin contexto ni situación, puede considerarse como algo general y éste, al estar en contacto con los receptores, puede cobrar particularidad según el caso. Un mensaje proferido de sentido unívoco puede cobrar ambigüedad a ojos de distintos receptores. Esto se debe a que una expresión puede tener tres tipos de significados: el literal, el metafórico y el asociativo. El que los dos primeros puedan causar ambigüedad cae dentro del ámbito lingüístico y retórico respectivamente. Ahora toca mirar un poco cómo el último constituye un factor causante de ambigüedad.

En las lenguas naturales las palabras tienden a adquirir asociaciones, aun en el terreno denotativo. Por ejemplo: la palabra "muerte" no quiere decir lo mismo para los que tienen un allegado recién muerto y otros que no. Como este cambio de matiz no figura en el diccionario, cada uno de los receptores tienen que recurrir a su aptitud lingüística, conocimiento contextual y situacional, entre otras cosas, para entender los mensajes. Factores influyentes como diferencia de la posición social, la profesión, el sentido de humor, la educación, etc. de cada uno de los interlocutores hacen que los receptores asocien los enunciados con distintos elementos y terminen entendiéndolos de distinta manera. Unos enunciados son ambiguos para la mayoría de la gente y otros, para la minoría. Veamos los siguientes chistes:

Una pareja en pleno noviazgo quedó en ir a asistir a los funerales en homenaje de un pariente mayor. Pero, como luego los dos pelearon, sólo el chico se presentó en el tanatorio. Sintió remordimiento al no ver a su pareja y decidió escribirle para pedir disculpa. Sin embargo, ella se molestó todavía más al leer la misiva. ¿Sabes qué decía la carta?

--Querida, ayer acudí al tanatorio para verte y no sabes la pena que sentí al no hallarte.

La carta no está mal escrita y el chico se expresa bien. Pero, ¿de dónde viene el furor de la receptora? Pues, el chico no tuvo en cuenta el factor contextual al escribir "acudí al tanatorio para verte". La receptora asocia "el tanatorio" con "ver muertos". No cuesta entender su molestia.

3.2. Ambigüedad entrelingüística

La comprensión correcta de los textos de la lengua original constituye el primer paso para la labor de traducción. Con miras a ello, los traductores, no sólo tienen que superar las barreras lingüísticas, sino que procuran interpretar de manera acertada los enunciados ambiguos a ojos de receptores de cultura diferente. Me refiero a que se puede producir ambigüedad entrelingüística porque cada uno de los pueblos tiene un distinto modo cosmovisional, que se refleja en la lengua y que da lugar a distintas interpretaciones para receptores adaptados a un ambiente cultural diferente.

La palabra "cultura" proviene del latín y quería decir "cultivar, educación, etc." La definición consiste en imponer al pueblo con doctrinas y conseguir cambiarlo con ellas. La cultura consta de tres elementos: lo material, lo institucional y lo psicológico. Del primero, tenemos ejemplos como la Ciudad Prohibida de China, la Catedral de Sevilla de España, la Pirámide de Egipto, etc.; del segundo, el sistema monárquico de España y el republicano de China, etc.; el último abarca cosas abstractas relacionadas con el aspecto psicológico de la colectividad.

Son muchos los factores que puedan influir en la cultura. Por ejemplo: regionalidad y temporalidad. Por lo tanto, pueblos de distintas culturas no pueden entenderse todo el tiempo pese a las muchas cosas universales que comparten. A su vez, gente de un mismo pueblo, tampoco puede garantizar una comprensión correcta de enunciados proferidos en una época distinta a la que vive justo porque algunos elementos culturales dejan de ser los mismos. Este último punto da lugar a ambigüedades diacrónicas, que no vuelvo a analizar por haberlo hecho ya en los apartados anteriores. Voy a dar algunos ejemplos de cómo la cultura con características locales de la cultura ocasiona

diversificaciones de interpretaciones de un enunciado:

"Primer ministro" quiere decir: "1. ministro superior que el rey solía nombrar para que le aliviase en parte el trabajo del despacho, encomendándole ciertos negocios con jurisdicción de despacharlos por sí solo; 2. el jefe del Gobierno o presidente del consejo de ministros." (*DLE*, 1992:1376). Cuando nos referimos a España, "primer ministro" se traduce como "首相", término propio para un país monárquico. Pero el mismo cargo de China se llama "总理", como ocurre en muchos países republicanos. Por otra parte, aun en español, el mismo cargo puede llamarse de varias maneras como por ejemplo: secretario de estado, cargo estadounidense que hace la misma gestión que el primer ministro.

La numeración de los pisos también presenta diferencia, por ejemplo: el primer piso en España corresponde al segundo en China, mientras que la planta baja, al primero en nuestro país.

Los nombres de algunos alimentos y su traducción al chino que conocemos habitualmente, en realidad no se refieren a las mismas cosas. Por ejemplo: "queso de soja" es la traducción de "豆腐". Sin embargo, entre las dos cosas sólo se mantienen una semejanza formal. Pues, "queso" ha de ser un producto lácteo y no es compatible con "soja". De allí viene la tendencia de traducir este producto chino fonéticamente: "doufu" para no complicar las cosas.

El préstamo semántico de una lengua extranjera puede dar lugar a confusiones y equívocos. Así es el caso de la palabra "relevancia". Dan Sperber y Deirdre Wilson escribe en inglés una obra titulada "*Relevance*", palabra cuya forma correspondiente en español es "relevancia". Sin embargo, no se corresponden en sentido las dos palabras pese a su semejanza ortográfica. La traducción adecuada del título al español sería: pertinencia. Pese a todo, las versiones en castellano de esta obra que tenemos siempre aparecen bajo el título de "Relevancia", lo cual, sin duda, constituye otro ejemplo de ambigüedad derivada de factores culturales.

Por otra parte, en cuanto al grado de tolerancia hacia las ambigüedades, unas culturas difieren de otras. En otras palabras, cada una de ellas se empeña en encontrar precisión en distintas áreas. Por ejemplo: los esquimales hacen una distinción minuciosa de los distintos estados de la nieve, cosa poco usual en otras lenguas. En cambio, los chinos prestamos mayor atención a los términos relacionados con el parentesco que sirven de muestra de la jerarquización rigurosa, resultado del sistema patriarcal y la estricta estratificación social en China. Los del castellano, cuando se quieren traducir al chino, presentan ambigüedades ya que "tío" puede significar tanto "hermano de padre", como "de madre". Además, puede ser hermano mayor o menor y también cuñados de los padres. En fin, en español, se reúnen seis tipos de relaciones de parentesco en una sola palabra. Para un receptor chino, no resulta cosa fácil saber a ciencia cierta quién es la persona denotada por la palabra "tío".

Llaman la atención también los distintos significados asociativos de unos conceptos que les atribuyen los pueblos del mundo. Pueden ser nombres de animales, términos relacionados con la religión, etc. Veamos este ejemplo.

1) Digo esto porque no pienses que, puesto que quedamos desta pendencia molidos, quedamos afrentados: porque las armas que aquellos hombres traían, con que nos machacaron, no eran otras que sus estacas, y ninguno dellos, a lo que se me acuerda, tenía **estoque, espada ni puñal**. (*Don Quijote*, pág.114)

Para los chinos, el hecho de que no portaran estoque, espada ni puñal no tiene mucho sentido simbólico. El enunciado no surtiría los mismos efectos en los receptores de la cultura china como en los de la LO si no nos enteráramos de la tradición española que consiste en que en la antigüedad europea, estoques o espadas eran instrumentos exclusivos con que resolvían las disputas los nobles. La gente de clases humildes, sólo tenía acceso a los palos. Así que don Quijote, al mencionar estos términos, intentaba decirle a Sancho que perdiera cuidado ya que habían sido golpeados por gente de baja clase a quien no debían ofrecer resistencia según la norma de la caballería.

Capítulo 4. Tendencia al empleo de ambigüedad intencionada en distintas comunidades culturales

Ahora veamos qué papel ejerce la fuerza humana en el proceso de la evolución lingüística. Hoy día nadie pone en tela de juicio los dos criterios del lenguaje planteado por Saussure: la convencionalidad y la arbitrariedad entre el signo (significante) y contenido (significado). Sin embargo, eso no implica que la fuerza humana no intervenga en el proceso de la evolución lingüística.

Echando una mirada retrospectiva a la historia, nos daremos cuenta de que lingüistas de diversas escuelas han tratado de ejercer influencia en la lengua con sus opiniones. Por ejemplo, en Occidente, el siglo XVII fue una línea divisoria en la historia de la evolución lingüística. Pues, a partir de este período, se registró un sensible progreso en las ciencias naturales. El desarrollo vertiginoso de las matemáticas y la física y otras ramas científicas impulsaron la acuñación de expresiones precisas. El establecimiento de los regímenes centralizados requería una lengua unificada y una compilación de códigos precisos. En aquel entonces, la gente mostraba menos interés en producir discursos llenos de adornos y rodeos y empezó a perseguir un modo más directo y sencillo de hablar. Los más radicales llegaron a pronunciarse por la eliminación del carácter poético de la lengua. Creían que se podía expresar ideas mediante símbolos precisos igual que lo que sucedía en las ciencias naturales con sus fórmulas y ecuaciones. Esto lo podían conseguir eliminando palabras ambiguas y metáforas que conducían a malas interpretaciones de parte de los receptores. William Empson, en su libro *Seven Types of Ambiguity* (*Siete tipos de ambigüedad*), dijo que en la Inglaterra del siglo XVIII, hasta los poetas "were trying to be honest, straightforward, sensible, grammatical, and plain" (1947:68) (trataban de ser honestos, directos, sensibles, gramaticales y llanos.) Samuel Johnson incluso hizo grandes esfuerzos por elaborar un diccionario en que se daba definiciones precisas y claras y unívocas de las palabras. El pueblo norteamericano puede ser el representante más relevante al respecto. Un novelista nigeriano escribe estas líneas sobre su impresión: "Americans tend to be direct and literal rather than allusive and figurative, stark rather than subtle. They are happier dealing with statistics than with nuances." (Los americanos tienden a ser directos y exactos en vez de reticentes y fantasiosos, rígidos en vez de flexibles. Dan mayor crédito a las estadísticas que a las sutilezas expresivas.) (Echewa, 1982:13)

El ejemplo más ilustrativo quizás consiste en la facilidad de los occidentales al expresar negación y en los rodeos que dan los chinos para dar a entender o insinuar la intención porque en China, se considera un arte el dominio de las expresiones ambiguas. Los occidentales no pueden menos que sorprenderse del privilegio que goza la ambigüedad en nuestro país. "With a lexicon built so largely of concrete, multipurpose terms, the Chinese language is ill-suited to making sharp distinctions and analytic abstractions; and Chinese speakers like to evoke the multiple meanings associated with concrete images. Traditional Chinese produced an ornate literary style that blends a complex variety of suggestive images and created subtle nuances through historical allusions. Mastery of such a style became one of the specially prized arts of classical China. In highly stylized contests Chinese courtiers vied with one another in palavers by inventing verses or singing songs that were filled with 'diplomatic double meaning' (Granet 1958:292-294)" (Con un léxico dotado de tantos términos concretos y de múltiples intencionalidades, la lengua china no se adecua a claras distinciones ni a abstracciones analíticas. Los hablantes del chino tienden a evocar los múltiples significados asociados con imágenes concretas. El chino clásico ha dado origen a un estilo literario ornamental que mezclaba una variedad compleja de imágenes sugestivas y ha creado insinuaciones sutiles a través de alusiones históricas. El dominio de semejante estilo se ha convertido en uno de los artes especialmente encomiados en la China clásica. En persecución de este estilo, los cortesanos chinos competían entre sí en tertulias recitando versos o cantando canciones llenas de "sagaz doble significado".)

Una mirada al desarrollo del arte pictórico chino nos ayudará a dilucidar el problema. En este terreno, la escuela que lleva la voz cantante persigue el estilo indirecto. Está mal recibida la intención de hacer réplica de lo real. Al contrario, el dejar el papel en blanco está más apreciado. Esta búsqueda tiene reflejos en otras artes, por ejemplo, en la arquitectura. A la entrada de una casa se suele ver un muro u otras construcciones similares para que el interior no quede expuesto a miradas intrusas e indiscretas. En la literatura se aplica el mismo principio de insinuación.

Conclusión

En el trabajo, vemos que se observa varias maneras de incidencia de ambigüedad en el habla.

La ambigüedad tiene mucho que ver con los tipos de textos. Pues, en los escritos que tienen como fin académico el lenguaje suele ser preciso y que no puede pecar de ser ambiguo. Las obras literarias, a su vez, como lo que persiguen son finalidades estilísticas, no dejan de utilizar la ambigüedad como una manera embellecedora.

La ambigüedad se puede clasificarse en dos tipos: la involuntaria y la intencionada. En el primer caso, vemos que pese a las expresiones ambiguas que se producen, no resulta difícil entender la intención de los autores aunque no se descarta de la posibilidad de que nunca se puede desambiguar lo pronunciado. El segundo caso suele aparecer en la literatura como arriba mencionado.

Hasta aquí hemos hablado de la ambigüedad procedente del emisor. Sin embargo, de parte de los receptores igualmente se producen ambigüedades. Pues, tanto entre los lectores de la misma cultura como entre los de distintas culturas, se producen ambigüedades. De allí vemos que se observa una diferencia de tendencia del uso de ambigüedades. La cultura china, por ejemplo, es una que tiene una preferencia por este recurso estilístico.

Bibliografía

Aguilar, César (1972), *Aproximación a la lingüística*, Compañía Bibliográfica española, Madrid.

Aherton, Catherine (1993), *The stoics on ambiguity,* Cambridge University Press, Cambridge.

Aldana Acosta, Ramiro (1992), José de Jesús García Sabogal, *Diccionario de Palabras Homófonas,* Universidad del Valle.

Alonso, Martín (1974), *Gramática del español contemporáneo*, Ediciones Guadarrama, Madrid.

Benveniste, Émile (19ª edición, 1997), *Problemas de lingüística general (1966)*, Siglo Veintiuno Editores, México.

Beverly J. De Long-Tonelli, *La ambigüedad narrativa en el Lazarillo de Tormes*.

Bloomfield, Leonard (1964), *Lenguaje*, traducción: Alma Flor Ada de Zubizarreta, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Departamento de Publicaciones, Lima.

Careaga, Pilar (2002), *El libro del buen hablar, una apuesta por un lenguaje no sexista*, Fundación mujeres, Madrid.

Carmen Valero Garcés, Isabel de la Cruz Cabanillas (1998), *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción, Encuentros en torno a la traducción 3,* Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Carritt, E. F. (1967), *Una ambigüedad de la palabra "bueno"*, traducción de Hernández León, Luis Octavio, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Chomsky, Noam (3ª edición, 1980), *El lenguaje y el entendimiento*, traducción: Juan Ferraté, Seix Barral, Barcelona.

Dijk, Teun Adrianus Van (1980), *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Ediciones Cátedra, Madrid.

Escandell Vidal, M.Victoria (1993), *Introducción a la pragmática*, Anthropos Editorial del hombre.

Fernández Leborans, María Jesús (2003), *Los sintagmas del español I. El SN*, Arcos/Libros, Madrid.

Fernández, Pelayo H. (1975, 3ª edición), *Estilística*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid.

Fernando, Cuetos Vega (1999), *Psicolingüística del español*, Editorial Trotta, Madrid

García Izquierdo, Isabel (2000), *Análisis textual aplicado a la traducción*, Tirant lo blanch, Valencia.

García Murga, Fernando (2002), *El significado, una introducción a la semántica*, Lincom Europa, Muenchen.

Guiraud, Pierre (1994), traducción de Juan A. Jasler, *La semántica*, Fondo de cultura económica, México.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2002), *De pragmática y semántica*, Arco/Libros, Madrid.

Haverkate, Henk (1994), *La cortesía verbal,* estudio pragmalingüístico, Editorial Gredos, Madrid.

Hernández Paricio, Francisco (1985), *Aspectos de la negación,* Estudios metodológicos e

interdisciplinares, Universidad de León, Gráficas Celarayn, Polígono industrial de León.
Hirst, Graeme (1987), *Semantic interpretation and the resolution of ambiguity,* Cambridge University Press, Cambridge.
Hurtado Albir, Amparo (2001), *Traducción y traductología, introducción a la traductología,* Cátedra, Madrid.
Kempson, Ruth M. (1982), *Semantic theory*, Cambridge University Press, London/New York, 1977, *Teoría semántica*, versión española Ramón Cerdá, Editorial Teide, Barcelona.
López Morales, Humberto (1989), *Sociolingüística*, Editorial Gredos, Madrid.
López Sánchez, Ramón (1992), *Resolución de la ambigüedad sintáctica basada en las expectativas léxico-semánticas,* Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
López, Marta Conejero (1994), *J& B Scotch whisky o el poder de los sufijos y de la ambigüedad en lengua inglesa*, Valencia.
Lyons, John (3ª edición, 1993), *Introducción al lenguaje y a la lingüística (1981)*, traducción: Ramón Cerdá, Teide, Barcelona.
Magariños de Morentin, Juan A. (1984), *El mensaje publicitario*, Hachette, Buenos Aires
Merino Ferradá, María del Carmen (2000), *Ambigüedad léxica e interpretación: un enfoque cognitivo enunciados retroactivos y enunciados bivalentes,* Universidad de Cádiz, Cádiz.

Miguel, Amando de (1999), *La perversión del lenguaje*, Espasa, Madrid.
Mozas, Antonio Benito (2001), *Gramática Práctica*, Edaf, Madrid.
Muñoz Núñez, María Dolores (1999), *la Polisemia Léxica,* Universidad de Cádiz, Cádiz.

Newmark, Peter (1999), *Manual de traducción*, traducción de Virgilio Moya, Cátedra, Madrid.
Núez, Rafael, Enrique del Teso (1996), *Semántica y pragmática del texto común, producción y comentario de textos*, Cátedra, Madrid.
Picardi, Eva (2001), *Teorías del significado*, traducción de Pepa Linares, Alianza editorial, Madrid.
Platts, Mark de Bretton (1992), *Sendas del significado, introducción a la filosofía del lenguaje,* traducción: Cecilia Hidalgo y Eduardo A.Rabossi, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Pottier Navarro, Huguette (1991), *La polisemia léxica en español*, Teoría y resolución, Editorial Gredos, Madrid.
Rebollo, Alberto Anula (1998), *El abecé de la psicolingüística,* Arco/Libros, Madrid.
Sánchez Márquez, Manuel (1972), *Gramática moderna del español, teoría y norma,* Ediar, Sociedad Anónima editora comercial industrial y financiera, Buenos Aires.
Schelieben-Lance, Brigitte (1977), *Iniciación a la sociolingüística*, Editorial Gredos, Madrid.
Seco, Rafael (décima edición, 1975), *Manual de gramática española*, Aguilar, Madrid
Sperber, Dan y Deirdre Wilson (1994), *La relevancia*, traducción de Eleanor Leonetti, Gráficas Rógar, Madrid.
Turner, Ken (1999), *The semantics/pragmatics interface from different points of view, current research in the Semantics/Pragmatics interface vol.1,* University of Brighton, UK, Elsevier.
Tusón Valls, Jesús (1997), *La ambigüedad en el lenguaje (estudio de teoría lingüística sobre algunos tipos de polivalencia sintáctica)*, Barcelona: Universidad, secretariado de publicaciones intercambio científico y extensión universitaria.
Ullmann, Stephen (1967), *Semántica, introducción a la ciencia del significado,* Aguilar, Madrid (Traducción de Juan Martín Ruiz-Werner).
Valdés Villanueva, Luis M (2000, 3ª edición), *La búsqueda del significado*, Tecnos, Madrid.
Yebra, Valentín García (1989), *En torno a la traducción,* Editorial Gredos, Madrid.
Yebra, Valentín García (1997), *Teoría y práctica de la traducción,* Editorial Gredos, Madrid.
Yule, George (1998), *El lenguaje,* Cambridge University Press, traducción de Nuria Bel Rafecas, Cambridge University Press, Madrid.

LAS CONSONANTES OBSTRUYENTES NO CONTINUAS DEL COREANO[1]

Hyejeong Jeong
Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros
hyejeong@hufs.ac.kr

Resumen

Este trabajo consiste en investigar sobre las consonantes obtruyentes no continuas en coreano. En cuanto a estas consonantes, hay dos grupos de investigadores: uno, por ejemplo como Kagaya (1974), afirma que existe una oposición trilateral que ha sido denominada tradicionalmente oposición *fortis-lenis-aspirado.* Otro, como Iverson y Salmons(1995), considera que se trata de una oposición entre obstruyentes simples (sordas no aspiradas), obstruyentes ligeramente aspiradas (sordas o sonoras) y obstruyentes marcadamente aspiradas (generalmente sordas). En este trabajo trataremos de estudiar cuál de las dos posturas es más adecuada para definir las consonantes obtruyentes no continuas en coreano. Caracterizaremos estas consonantes desde un punto de vista acústico.

Palabras clave: coreano, consonantes obstruyentes no continuas, fortis, lenis, aspirado

[1] This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2007.

1. Introducción

El coreano es una lengua ural – altaica y tiene ocho vocales y dieciseis consonantes y muchos de estos fonemas coinciden en su pronunciación con los del español. Por ejemplo, no es difícil para los coreanos pronunciar correctamente las cinco vocales del español, porque la articulación de cinco de las vocales coreanas es muy semejante. La confianza excesiva con la cual suelen considerar la pronunciación del español hace que los estudiantes coreanos tengan problemas con la realización de algunos fonemas consonánticos del español. En este caso, se encuentra la pronunciación de la serie de consonantes oclusivas sonoras del español al inicio de emisión, porque si se realizan de acuerdo con la costumbre articulatoria del coreano - consonantes obstruyentes no continuas que pueden realizarse como sonoras -, en lugar de producir el rasgo de sonoridad requerido en el español, puede haber problemas de recepción por parte de los hispanohablantes. Este es el motivo por el cual nos interesó este tema. En cuanto al coreano, hay dos grupos de investigadores: uno, por ejemplo como Kagaya (1974), afirma que existe una oposición trilateral dentro del grupo de las obstruyentes no continuas (es decir las oclusivas y las africadas) que ha sido denominada tradicionalmente oposición *fortis-lenis-aspirado.* Otro, como Iverson y Salmons(1995), considera que se trata de una oposición entre obstruyentes simples (sordas no aspiradas), obstruyentes ligeramente aspiradas (sordas o sonoras) y obstruyentes marcadamente aspiradas (generalmente sordas). En este trabajo trataremos de estudiar cuál de las dos posturas es más adecuada para definir las consonantes obtruyentes no continuas en coreano. Caracterizaremos estas consonantes desde un punto de vista acústico.

2. El sistema fonológico del coreano

El cuadro siguiente representa el sistema fonológico del coreano estándar (dialecto de Seúl):

(1)

Consonantes

p	t	č	k	
p^h	t^h	$č^h$	k^h	
p’	t’	č’	k’	
	s			h
	s’			
m	n		ŋ	
	l			

Vocales

i	i	u
e	Λ	o
æ	a	

Como puede observarse, en esta lengua la oposición trilateral afecta únicamente a las obstruyentes no continuas (oclusivas y africadas), mientras que en las fricativas se reduce a una oposición de dos partes y, finalmente, no aparece en las consonantes sonorantes.

3. Corpus estudiado

Se seleccionaron tres informantes de sexo masculino. Como la edad de los sujetos condiciona el aparato fonatorio, se cauteló que ésta no fuese inferior a los 20 ni superior a los 50 años de edad. Se eligieron informantes nacidos en Seúl y que tuviesen un nivel de escolaridad alto. En primer lugar, recopilamos un *corpus* que nos permitiera observar el comportamiento de las consonantes obstruyentes del coreano en distintos contextos fonéticos; a saber: a) a inicio de palabra y de emisión,

b) a inicio de palabra pero no de emisión (en este caso, bastó agregar el posesivo [næ] 'mi' a cada palabra que iniciara con el sonido estudiado), y c) en interior de palabra en posición intervocálica. Buscamos que todas las palabras fueran de categoría nominal. Sumando las tres consonantes africadas /č čʰ čʼ/ y las nueve oclusivas /p t k/, /pʰ tʰ kʰ/ y /pʼ tʼ kʼ/ del sistema fonológico del coreano obtuvimos un corpus como material de estudio (*cf.* el anexo al final del texto). Las palabras que cada informante debió leer se presentaron en fichas separadas para evitar el efecto de lista y asegurar con ello un ritmo de lectura no excesivamente rápido a la vez que regular, determinado por el tiempo que necesita el informante para cambiar de ficha. Las grabaciones de cada informante se hicieron en bloques y las grabaciones fueron realizadas con una amplitud de 440,00 Hz.

La siguiente etapa del trabajo consistió en analizar la señal de onda y los espectrogramas correspondientes a cada segmento, lo que nos permitió medir la duración de cada segmento, observar el tipo de explosión que ocurría en cada uno y determinar, a partir de la presencia o ausencia de pulsos glotálicos, si el segmento en cuestión era sordo o sonoro.

4. Análisis

4.1. Las oclusivas /pʰ tʰ kʰ/ y la africada /čʰ/

4.1.1. Aspiración

Son las consonantes aspiradas y la aspiración es la característica más notoria y constante en las aspiradas, Es posible decir que la aspiración regular y fonéticamente bien marcada de las consonantes aspiradas (una característica acústica intrínseca en este tipo de segmentos) se puede constituir, en el nivel fonológico, en el rasgo distintivo [+glotis extendida] que las opone a las demás consonantes obstruyenentes no continuas.

4.1.2. Duración

En cuanto a la duración, presentan una duración ligeramente mayor que la de las /pʼ tʼ kʼčʼ/ y notablemente mayor que la de las /p t k č /.

Obsérvese el siguiente cuadro de promedios totales, en el que queda confirmado lo anterior:

(2)

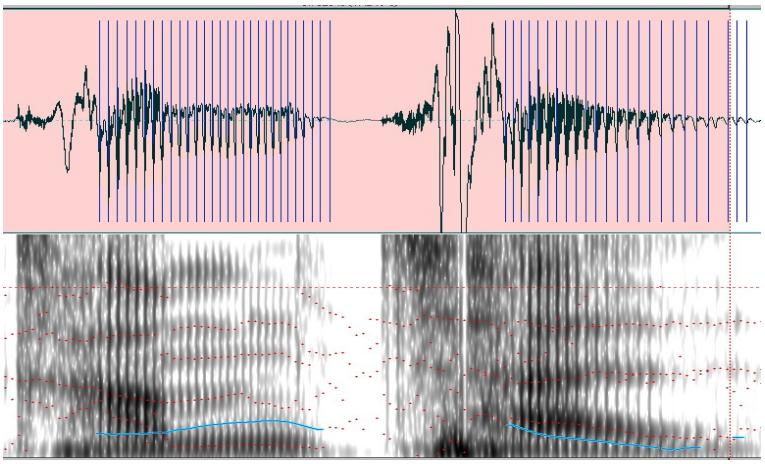
		/p t k č /.	/pʼ tʼ kʼčʼ/	/pʰ tʰ kʰ čʰ/
Africadas	Informante 1	0.113	0.162	0.225
Africadas	Informante 2	0.114	0.169	0.193
Oclusivas	Informante 1	0.065	0.157	0.195
Oclusivas	Informante 2	0.070	0.173	0.191

4.1.3. Sonoridad

Se puede decir que la africada aspirada /čʰ/ no se sonoriza.

(FIGURA 1)

/ kamčʰal / 'inspección'

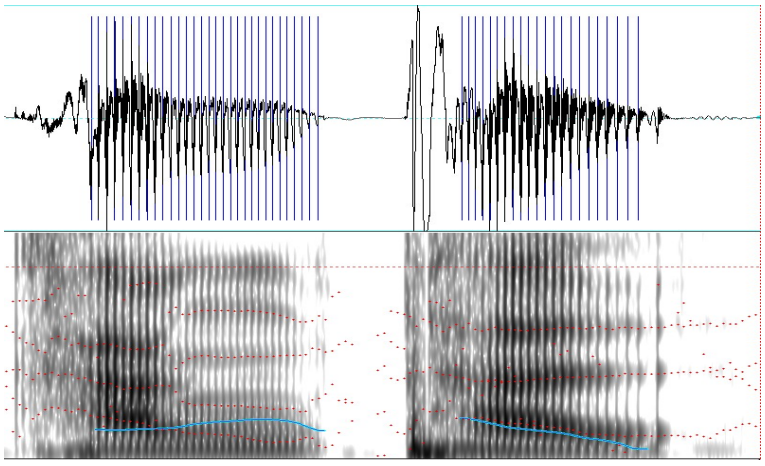


De acuerdo con Kagaya (1974) “Both the forced type and the aspirated type are always voiceless in any environment” (p. 162). Sin embargo, en los datos del presente estudio, es posible considerar que algunas aspiradas reciben una sonorización periférica, dado que muestran pulsos glotálicos en sus extremos. En la figura 2 muestra una oclusiva aspirada [t^h] la cual, a pesar de estar después de una consonante nasal, no presenta una sonorización total sino periférica.

(FIGURA 2)

/ kaŋt^hal / ‘robo’

En esta oclusiva aspirada hay cierto grado de sonorización en el extremo derecho (obsérvese los pulsos glotálicos).



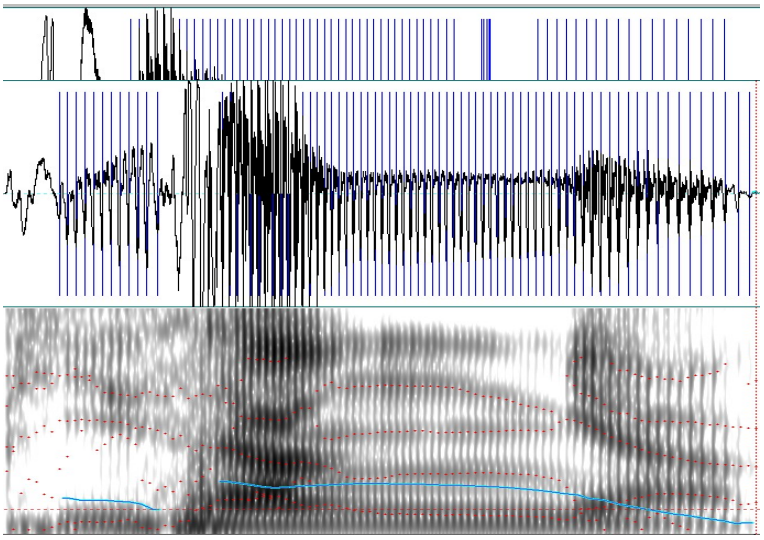
4.2. Las oclusivas /p t k/ y la africada /č /

4.2.1. Aspiración

Los datos sobre aspiración en estas consonantes son escasos y por lo tanto insuficientes para oponerlos estadísticamente a los de las aspiradas. Conviene, sin embargo, agregar que en el corpus analizado la breve aspiración que aparece aquí parece estar favorecida por dos condiciones fonéticas: a) que el sonido en cuestión esté a inicio de emisión, pues de hecho sólo en esta posición puede aspirarse; y b) al mismo tiempo que el sonido esté seguido de una vocal baja [a]. Comparese la figura 3 y la figura 4.

(FIGURA 3)

/ panči / ‘anillo’
(FIGURA 4)



/ pisaŋiak/ ‘medicina de emergencia’

Pero aun cuando estas dos condiciones se cumplan, no siempre aparece la aspiración en estas consonantes. Podemos decir, entonces, que tales son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que estas consonantes se aspiren. Obsérvese la siguiente regla.[2]

(3)

$$\left\{\begin{matrix} p \\ t \\ č \\ k \end{matrix}\right\} \rightarrow \text{[+aspirado]} \quad / \quad \#\_\_\_[a] \quad \text{(regla opcional)}$$

4.2.2. Duración

Respecto a la duración, como se puede ver en el esquema (2) parece relevante la diferencia entre la duración de las consonantes /p t k č / y las demás. Esta diferencia es aún más notable en las oclusivas que en las africadas, sin embargo en éstas también es considerable.

4.2.3. Sonoridad

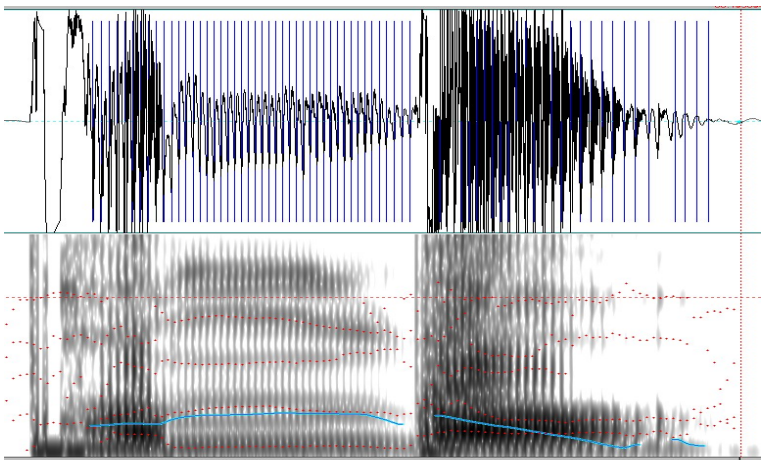
Es usual que no se sonorice la consonante africada /č /. Las /p t k/ pueden presentar diversos grados de sonorización. Para fines expositivos, distinguiremos entre una sonorización periférica y una total. La primera, un poco más recurrente, puede ser definida acústicamente como la presencia de pulsos glotálicos en los extremos del sonido en cuestión, acompañada de la percepción auditiva de una consonante sonora. La segunda puede ser definida como la presencia de pulsos glotálicos durante la producción de todo el sonido y no sólo en sus extremos. También en este segundo caso se percibe auditivamente una consonante sonora. Obviamente, esta distinción entre sonorización periférica y sonorización total es únicamente fonética. En general, podemos considerar que la primera ocurre mayoritariamente cuando el sonido en cuestión está entre vocales, mientras que la segunda ocurre cuando el sonido está después de una consonante nasal. Además, por lo menos en los datos elicitados,

[2] La aspiración esporádica y breve que las consonantes /p t k č / pueden presentar a nivel fonético no debe ser representada formalmente con el mismo rasgo que la aspiración de las consonantes aspiradas fonológico (el [+glotis extendida]), pues en tal caso no habría modo de diferenciar fonológicamente las unas de las otras.

la sonorización después de nasal parece obligatoria, mientras que la sonorización en posición intervocálica puede no ocurrir. Por otro lado, nunca encontramos sonorización cuando la consonante está a inicio de emisión. Resulta claro las oclusivas /p t k/ tienen, en el contexto fonético adecuado (es decir, después de una consonante nasal), una sonorización marcada.

(LA FIGURA 5)

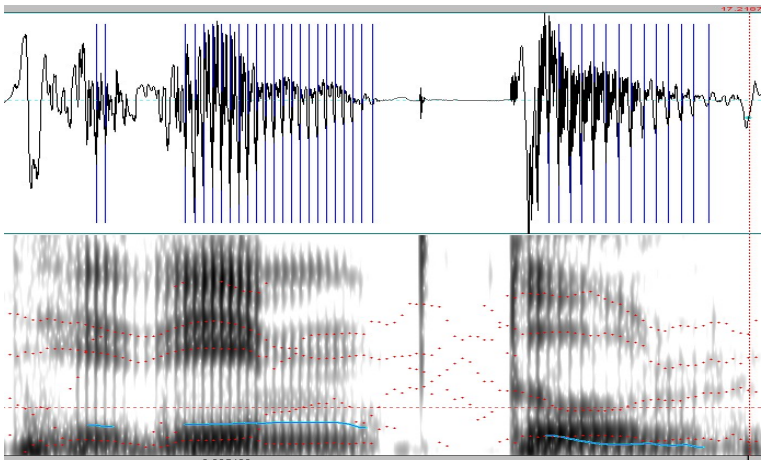
/ pʌmp ʌ/ 'parachoques'



La realización de esta consonante es la de un sonido totalmente sonorizado, pues los pulsos glotálicos aparecen a lo largo de todo el segmento y no sólo en los extremos. Este segmento ejemplifica a la perfección el tipo de sonorización a la que hemos denominado total. Ahora veamos un caso de sonorización periférica.

(FIGURA 6)

/ titimt'ol / 'peldaño'



Nótese que la primera [t], por estar en posición inicial de palabra, no está sonorizado, ni siquiera parcialmente. La segunda [t], en cambio, dado que está precedida por una vocal, presenta una sonorización en sus extremos (obsérvese los pulsos glotálicos), lo cual corresponde a lo que hemos denominado sonorización periférica.

4.3. Las oclusivas oclusivas /p' t' k'/ y la africada /č'/

4.3.1. Aspiración

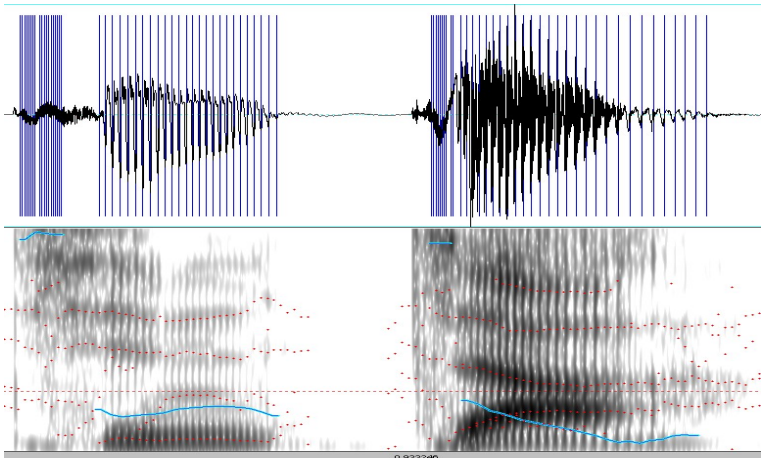
Estas consonantes no presentan aspiración en ninguna posición.

4.3.2. Duración

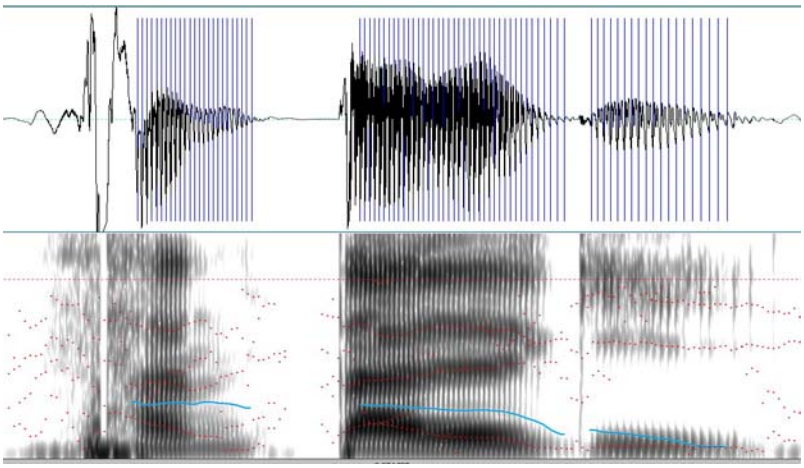
Con relacion a la duración, la de las /p' t' k' č'/ es menor en promedio que la de las aspiradas.

4.3.3. Sonoridad

La africada /č'/ no se sonoriza como las otras africadas.
(FIGURA 7)
/ činč'a / 'cosas verdaderas'

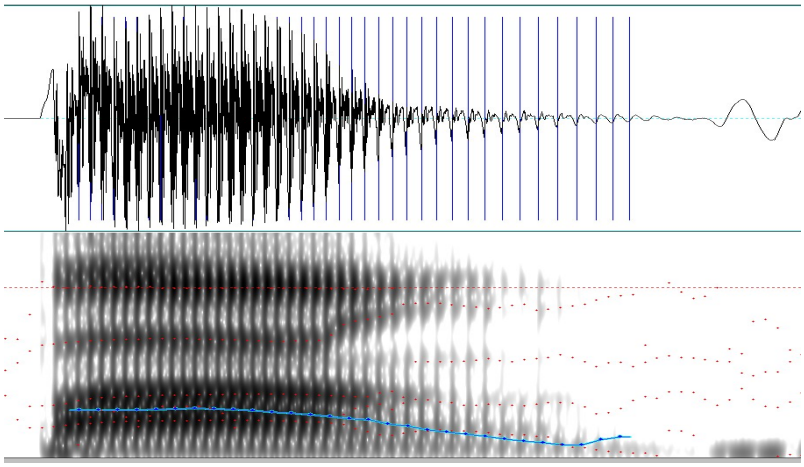


Las oclusivas /p' t' k'/ no se sonorizan en ningún contexto.
(FIGURA 8)
/ sant'alki / 'frambuesa'



(FIGURA 9)

/ p’aŋ / ‘pan’



En la figura 6, la última de estas consonantes (la [t’]) no presenta ningún tipo de sonorización, a pesar de estar precedido por una consonante nasal [m]. Ahora basándonos en las características arriba mencionadas sacaremos la siguiente conclusión.

5. Conclusión

La oposición *fortis-lenis* no es muy común en las lenguas del mundo. Los investigadores coinciden en que en esta oposición uno de los segmentos es producido con mayor fuerza articulatoria que el otro. Esta mayor fuerza articulatoria se traduce regularmente en que el segmento *fortis* tiene una duración mayor que el *lenis*, y en que mientras en la producción del primero no hay nunca vibración de cuerdas vocales, el segundo puede manifestarse, dependiendo del contexto, como sordo o como sonoro. En general, los sonidos *lenis* tienden a sonorizarse en posición intervocálica o ante una consonante sonorante. Obviamente, la sonorización de un segmento *lenis* puede ser de muy distintos grados, dependiendo de la lengua y del contexto fónico en que se encuentre dicho sonido. Como hemos visto antes, en coreano la sonorización plena de las consonantes /p t k č/ sólo ocurre cuando están después de una consonante nasal, mientras que en posición intervocálica presentan únicamente una sonorización periférica (es decir, en sus extremos), y en posición de inicio de emisión no presentan sonorización nunca. Mientras tanto, en las consonantes /p’ t’ k’ č’/ no se han registrado casos de sonorización. Estos resultados coinciden con las caracteristicas de la oposición *fortis-lenis* y basándonos en ello, seguiremos a Kagaya (1974). Otra razón por la que consideramos que el análisis propuesto por Iverson y Salmons (1995) no es adecuado es que las consonantes llamadas “ligeramente aspiradas” son segmentos en los que la aspiración, además de ser efectivamente muy poco marcada, no es constante y está restringida a ciertas posiciones. Es decir, en este tipo de sonidos la aspiración no es una característica constante, y, por lo tanto, no puede constituirse en un rasgo fonológico distintivo

Bibliografía

Fischer-Jørgensen, E. (1969), “Voicing, tenseness and aspiration in stop consonants, with special reference to french and danish” *ARIPUC* , núm. 3, pp. 63-114.

Hardcastle, W. J. (1973), *The physiology of speech production*, New York, Academic Press.

Hayes, B. (1989), “Compensatory lengthening in moraic phonology”, *Linguistic Inquir,* núm. 20, pp. 253-306.

Hock, H. (1986), “Compensatory lengthening: In defense of the concept *Mora*”, *Folia Linguistica* ,

núm. 20, pp. 431-460.
Iverson, G. K. y J. C. Salomons (1995), "Aspiration and laryngeal representation in germanic" *Phonology*, núm. 12, pp. 369-396.
Jaeger, J. J. (1983), "The fortis / lenis question: evidence from Zapotec and Jawon", *Journal of Phonetics,* núm. 11, pp. 177-189.
Jakobson, R., C. G. M. Fant y M. Halle (1951), *Preliminaries to speech analysis: The distinctive features and their correlates*, Cambridge, MIT Press.
Jun, S. A. (1990), "Asymmetrical prosodic effects on the laryngeal gestures in Korean", en: John Kingston y Mary E. Beckman (eds.) *Papers in laboratory phonology I: Between the Grammar and Physics of Speech*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 235-264.
Kagaya, R. (1974), "A fiberscopic and acoustic study of the korean stops, affricates and fricatives" *Journal of Phonetics*, núm. 2, pp. 161-180.
Kang, O. (1992), *Korean prosodic phonology*, tesis doctoral, University of Washington.
Perlmutter, D. (1995), "Phonological Quantity and Multiple Association", en John Goldsmith (ed.) *The handbook of phonological theory*, Cambridge, Blackwell, pp. 307-317.
Smith, T. C. (1995), "El estado actual de los estudios de las lenguas mixtecanas y zapotecanas", en: Leonardo Manrique, Yolanda Lastra y Doris Bartholomew (coord.) *Panorama de los estudios de las lenguas indígenas de México* (tomo 2), Quito, Abya-Yala.

ANEXO: Corpus de las consonantes obstruyentes del coreano

1	/ pisaŋiak/	'medicina de emergencia'
2	/ næ pisaŋiak/	'mi medicina de emergencia'
3	/ pʌmp ʌ/	'parachoques'
4	/ p'aŋ /	'pan'
5	/ næp' aŋ/	'mi pan'
6	/ ap'a /	'papá'
7	/ p^hato /	'ola'
8	/ næ$p^h$to /	'mi ola'
9	/ iaŋp^ha /	'cebolla'
10	/ titimt'ol /	'peldaño'
11	/ nætitimt'ol /	'mi peldaño'
12	/ k ɔntal /	'vago'
13	/ t'al /	'hija'
14	/ næt'al /	'mi hija'
15	/ sant'alki /	'frambuesa'
16	/ t^hal /	'máscara'
17	/ næt^hal /	'mi máscara'
18	/ kaŋt^hal /	'robo'
19	/ kapaŋ/	'maleta'
20	/ nækapaŋ/	'mi maleta'
21	/ kamč^{h}al /	'inspección'
22	/ k 'ač^{h}i /	'urraca'
23	/ næk 'ač^{h}i /	'mi urraca'
24	/ kok 'al /	'gorro puntiagudo'
25	/ k^{h}amera /	'cámara'
26	/ næk^{h}amera/	'mi cámara'
27	/čok^{h}a /	'sobrino'

IDEARIO DE UNA REFORMA ORTOGRÁFICA PARA EL SIGLO XXI

David Sánchez Jiménez
Universidad de Filipinas
amarcordf@yahoo.es

Resumen

La historia de la ortografía está marcada por la relación que mantienen la lengua oral con la escrita, su sistema de representación, y por el grado de adaptación de esta última, más conservadora, a la oral. Cuando se han producido cambios en el sistema fonológico español, estos no siempre han encontrado su correlato en el sistema gráfico (más lento por naturaleza en la asimilación de los cambios) por razones históricas, sociales o políticas principalmente, lo cual conduce a una desigualación en la ortografía con respecto a la pronunciación que conduce a estadios irracionales de la lengua escrita, lo que a su vez genera impulsos de reforma que intentan racionalizar el sistema devolviendo el paralelismo a ambos sistemas, y otros surgen, a su vez, que se contraponen a éstos defendiendo unos principios más conservadores.

1. Introducción

No es un disparate, como se ha llegado a afirmar, que un premio Nóbel de literatura se pronuncie en un Congreso Internacional justificando las vías mejores para actuar en base a una posible reforma que simplifique la ortografía de la lengua española. No obstante, podría parecerlo en las formas utilizadas o en el modo de llevarla a cabo. Pero si ésta no llegara a producirse en el siglo XXI, entonces sí, deberíamos hablar de disparates y de disparidad entre las diferentes reacciones que surjan para luchar contra la norma conservadora. En este sentido, el organismo encargado de mantener la norma ortográfica, la Real Academia Española, debe ser también el impulsor de los cambios que hubieran de producirse en la ortografía y su cometido debe ser el de atenuar la distancia existente entre la grafía y la pronunciación, para que el español que hablamos no llegue a convertirse en un producto irreconocible del que plasmemos por escrito, como ya sucede con otras lenguas alfabéticas próximas a la nuestra, como son la inglesa y la francesa. Realizarla es una labor que nos afecta a todos, encomendada a los propios hablantes, a los lingüistas, a los especialistas en el tema y a los que regulan la norma escrita. Tenemos un compromiso adquirido con la ortografía de nuestra lengua para irla depurando periódicamente, despojándola de signos inútiles que han dejado de utilizarse y de otros que han perdido sus valores para pasar a realizar otros oficios, como comprobaremos a lo largo de esta lectura.

La idea principal que trataré de transmitir es que es necesaria una reforma de la ortografía académica, cuyo objetivo prioritario será el de no quedarnos anquilosados en el pasado, y como resultado de esto, que las propuestas reformistas que se produzcan en el futuro sean más disparatadas y radicales si el cerrojo inexpugnable de la Real Academia Española, con su cuño conservador, amarra e impide a la ortografía seguir el curso natural de su propia historia, porque es un hecho cierto que la lengua cambia y la escritura ha de hacerlo con ella, aunque, eso sí, no necesariamente al mismo ritmo.

2. Fundamentos teóricos

El inevitable cambio lingüístico que afecta a todas las lenguas es el causante de que se produzcan divergencias entre los grafemas y los fonemas cuando la evolución que sigue el sistema fonológico de una lengua no es correspondida por su esperable adecuación en el sistema grafemático, debido, en gran medida, a una serie de convenciones sociales y apego a las tradiciones. Este hecho acarrea, en el caso del español, las siguientes consecuencias ortográficas, y cito textualmente las palabras de la *Ortografía* académica publicada en 1999:

> […] en nuestro sistema gráfico se encuentran casos de fonemas representados por un dígrafo o grupo de dos letras, letras que pueden representar más de un fonema, fonemas que pueden ser representados por varias letras, una letras que representa un grupo de fonemas y otra que no representa ningún fonema (RAE, 1999: 2).

Aitchison, en su libro *El cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?* (1993), enumera las causas del cambio lingüístico, clasificándolas en *causas externas*, de origen psicolingüístico o sociolingüístico, como, por ejemplo, la moda, la influencia foránea y las necesidades sociales de los hablantes; y, en segundo lugar, en *causas internas* al propio sistema, como, por ejemplo, la relajación del esfuerzo en la articulación de los sonidos, omisiones de letras al hablar o neutralización de la pronunciación de dos sonidos en un mismo contexto lingüístico o la reordenación del propio sistema fonológico cuando se ve afectado por alguno de estos cambios. Concluye Aitchison (1993) señalando que los cambios en las lenguas, entre ellos los que afectan al sistema fonológico, son connaturales a éstas y que, por lo tanto, es esperable que se produzcan modificaciones sucesivas en el tiempo.

No obstante, como decía con anterioridad, se constata en la evolución de las lenguas alfabéticas que la escritura es más conservadora y tiende a permanecer inmóvil, y como consecuencia de esto,

la grafía termina por no corresponderse con aquello que debe representar, confundida la escritura en una multiplicidad de signos para representar el mismo sonido y varios valores fónicos representados por la misma letra._

Martinet (1991) opina que la lengua escrita transmite una imagen falsa de los fenómenos que están ocurriendo en el habla, siempre en constante movimiento. Es más, afirma que la fijación de la lengua hablada mediante la representación ortográfica impide que nos percatemos de los cambios que a diario se están produciendo en la lengua, que sólo se evidencian cuando se observan mutaciones irreversibles en el transcurso de tres o cuatro generaciones. Es entonces cuando se identifica el cambio, en el paso de un estado *sincrónico dinámico* a un estado *diacrónico*. Por eso, considera Martinet (1991) la ortografía de la lengua como un producto conservador que no se adapta al uso real de los hablantes, anclada en un estado anterior de la lengua.

Este comentario nos conduce a una segunda polémica aún no resuelta que se puede formular en dos preguntas: ¿Es la función de la escritura la de representar a la lengua o la de ser un código independiente en si misma? ¿Qué función cumple la ortografía dentro de la escritura y cuál es su relación con la lengua hablada?

En mi opinión, la función de la ortografía se limita al conjunto de normas que regulan la representación del código oral mediante el código escrito, aunque no cabe hablar de una representación exacta. La escritura no es un código de signos autónomos en los sistemas alfabéticos, sino que debe entenderse como una técnica que sirve para representar a la lengua hablada por medio de la trascripción de la sustancia fónica. Aunque no pueda representar todos los elementos que ésta comporta, sí que puede representar los fundamentales, aquellos elementos con función distintiva, los fonemas. Del mismo modo, existen recursos gráficos que son propios de la escritura y que no es posible reproducir oralmente, como es el caso de la escritura con mayúsculas, que no se puede identificar oyendo hablar a nuestro interlocutor. En palabras de Alarcos (cit. Polo, 1974: 504), las escrituras fonológicas no registran las infinitas variaciones del material fónico de la lengua, sino sólo los rasgos fonéticos que constituyen la segunda articulación del lenguaje, es decir, los fonemas, y que, en un grado u otro, están en relación con diferencias de contenido. Estas relaciones en forma de correspondencia son la máxima en la que insisten aquellos que preconizan una escritura fonémica, que trata de ajustar más estrechamente la correspondencia biunívoca de las unidades fonológicas con las grafías que las representan, mediante la utilización de una letra para representar a un solo fonema.

3. Historia de la ortografía

La historia de la ortografía está marcada por la relación que mantienen la lengua oral con la escrita y por el grado de adaptación de esta última, más conservadora, a la oral. Cuando se han producido cambios en el sistema fonológico español, estos no siempre han encontrado su correlato en el sistema gráfico, más lento, por naturaleza, en la asimilación de estas modificaciones, debido principalmente a razones históricas, sociales o políticas, lo cual ha conducido a una desigualación en la ortografía con respecto a la pronunciación que ha derivado en estadios irracionales de la lengua escrita, lo que a su vez ha generado impulsos de reforma que intentan racionalizar el sistema devolviendo el paralelismo a ambos sistemas. Como reacción a los reformistas, surge otro sector que, a su vez, se contrapone a éstos defendiendo unos principios más conservadores, por priorizar la visión histórica y estética de las palabras y la unidad de la lengua.

Estas distintas tendencias tienen su razón de ser en la adopción de los distintos criterios o principios que a lo largo de la historia los ortógrafos y gramáticos han seguido en sus propuestas ortográficas: la pronunciación (escribir como se pronuncia en pos de conseguir la correspondencia entre las unidades fonológicas y un número igual de grafías), la etimología (la escritura de las voces se realiza teniendo en cuenta su etimología u origen, como se escribía en la lengua latina, de donde fue tomada la nuestra) y el uso (se escribe siguiendo el criterio de los sabios, que marcarán la forma de prestigio).

Hasta mediados del siglo XIII la lengua castellana era considerada apta sólo para el uso oral y familiar y era la latina la que se utilizaba en la escritura y documentación oficial. Esta situación cambió con Alfonso X, quien elevó el castellano a lengua oficial usada en los documentos administrativos. Los primeros escritos en esta lengua son una prolongación de la ortografía latina, por lo que se improvisan nuevos signos que puedan representar los sonidos de la lengua romance, en el caso de que éstos no tengan correspondencia en latín. Los comienzos de la teoría ortográfica parten de este siglo XIII, cuando los textos presentaban una gran inseguridad en el uso de las letras, manifiesta en las vacilaciones gráficas, que consistían en la utilización de varias grafías para representar el mismo sonido. Los aspectos uniformadores y reformadores introducidos por Alfonso X constituyeron un primer paso en la aproximación de la ortografía española al fonetismo, cuando el monarca decidió fijar el uso ortográfico en función de la pronunciación real de los hablantes, continuando con la labor emprendida en la cancillería de Fernando III. Éstos se pueden concretar en la fijación del uso de las grafías *ch*, *ll*, *nn* (*ñ*) y en la diferenciación de *ç*/ *z*, *b*/ *v*, *x*/ *j*, *s*/ s*s*. Se inicia entonces la transformación hacia un sistema ortográfico autónomo del latino por la instauración de una tradición ortográfica propia, a la que se van incorporando nuevos sonidos y letras, y por los cambios en los valores que se producen en las mismas y las interrelaciones que mantienen entre sí.

Con el humanismo y la aparición de la imprenta se unifican los hábitos ortográficos en toda Europa, lo que contribuye a difundir el texto sin la multiplicidad de variantes anárquicas de la transmisión manuscrita. La continuidad del fonetismo la encarnará la figura autorizada de Antonio de Nebrija, con quien aparece por vez primera una reflexión teórica y una normativa práctica sobre la ortografía castellana que servirá como punto de referencia a las ortografías más importantes del siglo XVI. Esta tendencia contrasta con otra corriente que reivindica en este momento la consolidación del español como lengua, equiparándola a la latina en un intento por hacer más ilustre el idioma, al que se incorporan vocablos y modelos gráficos que tratan de acercarlos a los latinos.

Los cambios en el consonantismo iniciados en la Edad Media se generalizan en la segunda mitad del siglo XVI y la primera del XVII, lo que determina el paso del sistema fonológico medieval al moderno con la pérdida de pronunciación de la *f* latina, la simplificación de grupos consonánticos, distribución de la *j*, la igualación de la pronunciación de la *b* y la *v* y las sibilantes. Se inicia entonces un periodo de confusión o anárquico conocido comúnmente como *caos ortográfico,* que no es más que el lógico resultado de las dificultades que plantea la adaptación del sistema gráfico tradicional a la gran transformación del sistema fonológico. La lentitud de la grafía por asimilar los cambios fonológicos y la ausencia de una autoridad que los regule produce una situación en la reina la libertad ortográfica: se producen así casos en los que cada autor presenta sus particulares variantes gráficas, incluso dentro de un mismo texto. Mateo Alemán, amparado en el criterio de la pronunciación, es el primero en intentar poner orden y enuncia en 1609 una reforma cuya línea fonetista seguirán otros autores, de lo cuales el más destacado será el maestro Gonzalo Correas, quien en 1630 irrumpe con una reforma radical. Este extremismo alza en respuesta la voz de los defensores del criterio etimológico que encabeza Juan de Robles, sector que se opone a las propuestas mencionadas tras evidenciar las dificultades para señalar cual es la pronunciación correcta dentro de las distintas variedades dialectales, y proponen que la historia de cada palabra se refleje en su grafía "para que vayan siempre conservando la memoria de su nacimiento y de sus progenitores", en palabras del propio Juan de Robles (Sousa, 1991: 68). A raíz de esta polémica surge un debate sobre la etimología-fonetismo que abarca los siglos XVI y XVII y que no dejará de resurgir en el futuro a lo largo de la historia.

En el siglo XVIII se crea la institución de la Real Academia Española, en 1713, que nace con el objetivo de erradicar las impurezas de la lengua en un siglo marcado por la quiebra de la tradición hispánica y el auge de la influencia extranjera, por el envilecimiento del gusto barroco y la afluencia de galicismos en la lengua española, panorama que tendrá como consecuencia una transformación de la lengua utilizada por los hablantes de este periodo. Marín (1979: 110) señala que mientras que en el siglo XIII y en el XVI la adaptación de préstamos a nuestra fonología era total: *bijouterie= bisutería; Tubingen= Tubinga; Götingen= Gotinga*; a partir del XVIII se originan dobletes sin diferenciación léxica: *restaurante/ restorán*, lo que a la larga provocará el cambio ortográfico con la aceptación de

formas no propiamente hispánicas, como la terminación consonántica de *club,* la doble *s* de *croissant* o la doble *z* de *pizza*.

Este será, por tanto, el germen del nacimiento de la Real Academia Española. Como subraya el lema de su fundación, su objetivo será el de "fijar, limpiar y dar esplendor" a la lengua, combatiendo estos nuevos hábitos y tratando de poner un poco de orden en la vacilación gráfica heredada del siglo XVII. Su primera obra magna será el *Diccionario de Autoridades* en 1726, y ya desde su concepción se hace hincapié en el criterio que había de seguir la institución, el etimologismo, desatendiendo así la tradición de la ortografía castellana que tenía como modelo la pronunciación, hecho reflejado en el «Discurso prohemial de la Orthographia de la lengua castellana» encomendado a Adrián Cónnink. En consecuencia, se declara partidaria de dotar a la ortografía de un prestigio intelectual y erudito por medio de la utilización de grafías latinizantes que remiten al origen y que no se distinguen en la pronunciación tras el paso de los siglos.

Hasta 1741 no publica la Academia su primer tratado ortográfico, la *Orthographia*, ya como obra independiente ajena a la publicación del diccionario o de la gramática. También destaca esta obra por su carácter etimologista, en la que se sigue defendiendo la fidelidad que debe guardar la grafía con respecto a sus orígenes latinos, a pesar de haber modificado explícitamente en el prólogo el orden entre los principios que rigen la ortografía española, ordenados del siguiente modo: pronunciación, uso de los que mejor han escrito y etimología. La adopción de este triple criterio ha sido criticada frecuentemente por el caos y el desorden que genera su operatividad. Sin embargo, desde la publicación de esta obra hasta el año 1815, emprende la congregación una necesaria serie de reformas en el ámbito del fonetismo, puesto que el sistema gráfico que había venido empleándose durante los siglos XVI y XVII era esencialmente el mismo que se usaba en la época de Alfonso X y, por lo tanto, mantenía oposiciones gráficas que no se correspondían con la pronunciación real del siglo XVIII, como la distinción de *b/ v, c/ ç/ z, ss/ s,* o *x/ g/ j,* cuando las respectivas parejas de fonemas se habían reducido cada una a un solo fonema, como consecuencia de la transformación culminada entre los años 1450-1620 (Lapesa, 1997: 421-422). De entre las reformas que promueve la RAE en este tiempo, se imponen las grafías *u* e *i* para representar los sonidos vocálicos, dejando *v* e *y* para los consonánticos, a excepción de *y* griega como vocal en los diptongos en final de palabra. Se suprimieron las grafías *ç*, las geminadas *pp*, *tt*, *ff*, *mm*, *ss* y las dobles de origen griego y latino *ph*, *th*, *rh*, *ch* (con sonido /k/, como en *Christo*), se utiliza *ss*, *ph*, *th*, *x* para el sonido /x/, así como las iniciales *ps* y *pt* en casi todos los casos. También distribuye el sonido /k/ para las letras *c* (cuando ésta va seguida de las vocales *a*, *o* y *u*) y *qu* (con las vocales palatales *i* y *e*).

Como la Academia sostiene en el prólogo a la edición de la *Ortografía* de 1999, la reforma radical propuesta por la *Academia Literaria y Científica de profesores de Instrucción Primaria de Madrid* en 1843, quienes difunden en sus escuelas la supresión de las letras *h, v, qu,* y *u* muda, interrumpirá para siempre la serie de reformas graduales emprendidas por la RAE, que solicita a raíz de este suceso la ayuda de Isabel II, quien por Real Orden del 25 de abril de 1844 impone la obligatoriedad de la enseñanza de la ortografía académica en las escuelas y pide a la Academia que publique sus normas en un manual claro y breve para su mejor aplicación, que pronto se materializará en el *Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana.*

Esta obra sobresale por su carácter oficial, condición que siglos atrás, desde Nebrija, reivindicaban los tratadistas como algo necesario en materia ortográfica para homogeneizar criterios. Esta oficialidad confiere a este texto una importancia fundamental y una repercusión mediática sin precedentes en el pasado, iniciando un nuevo periodo de estabilización tras la reforma efectuada por Alfonso X en el siglo XIII, y en el que se impone un nuevo criterio de actuación a seguir en ortografía: la mayor o menor adecuación a la norma académica; referencia en torno a la cual gravitará a partir de ahora todo el orbe en ortografía. A pesar de esta nueva etapa que se abre como consecuencia de la publicación del *Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana,* surge también el fantasma escolar del fanatismo ortográfico, (Rosenblat cit. Martínez Alcalde, 1998: 9), denominado por Casares (cit. Polo, 1974: 521) "el fetichismo de la letra", esto es, la consideración social negativa del error ortográfico por la cual el que no se atenga a la ortografía académica cometerá una falta, estigma por el que será tachado de ignorante.

Además de esta divisa de cultura, el mayor problema que genera esta nueva condición de la ortografía, como ha señalado Esteve (1982: 79) muy acertadamente, es la idea de que desde este momento ha predominado el criterio conservador que trata de preservar la unidad de la lengua, oponiéndose con rotundidad al menor atisbo de cambio, que prevalece sobre el criterio lingüístico que remite a la lógica adaptación de la grafía a la pronunciación de la lengua. Esta es la paradoja que se extiende hasta nuestros días: el principal órgano reformador, con autoridad y capacidad para llevar a cabo los cambios pertinentes que simplifiquen y faciliten el aprendizaje de la ortografía, mantiene un mutismo absoluto en aras de mantener un sistema incoherente donde prevalecen los casos de polivanlencia, como la polifonía de letras en la grafía *c*, que puede representar el sonido oclusivo velar sordo /k/ cuando le siguen las vocales *a*, *o* y *u* y el fricativo interdental sonoro /θ/ con *i* y *e*. También se puede dar la poligrafía de sonidos, como en el caso del sonido oclusivo bilabial sonoro /b/, que puede representarse mediante la letra *v* o la *b* sin distinción en la pronunciación. Incluso existe la posibilidad en este sistema de escribir letras que no tienen representación sonora, como es el caso de la *h* o el de las letras que aparecen en los grupos consonánticos latinos, que siguen contando con la recomendación expresa de la Academia, donde las letras *b* en *obscuro*, *n* en *translado*, y *p* en *séptimo* no se pronuncian, a no ser que forcemos la pronunciación motivados por la influencia de la letra escrita.

Con otro tono, Martínez de Sousa (1995: 255-256) redunda en esta idea al afirmar que la RAE pasa de aceptar el asesoramiento de la comisión de sabios a imponer a la sociedad su criterio sin consenso, frenando las reformas que estaba llevando a cabo y haciendo oídos sordos a las que llegan desde fuera del ámbito académico, manteniendo grafías cultas que en tiempos antiguos dejaron de pronunciarse, produciendo así un divorcio entre lo pronunciado y lo escrito. En la última edición de la *Ortografía*, la de 1999, todavía la Academia mantiene y, en algunos casos, manifiesta su preferencia por grupos consonánticos complejos hereditarios de la lengua latina, como *bs* por *s*, *gn* por *n*, *mn* por *n*, *ns* por *s*, *ps* por *s*, *st* por *s*, como en los términos *obscuro*, *substancia*, *mnemotécnia*, *gnomo*, *efecto*, *concepto*, *maligno*, y un largo etc., (con los grupos cultos: *cc*, *cp*, *ct*, *gn*). Del mismo modo, mantiene acentuaciones por motivos etimológicos en palabras como *medula*, *conclave*, *parasito*, *orgia* y se conserva la distinción etimológica entre *b* y *v* sin distinción fonética, aún con excepciones antietimológicas como *huevo*, *invierno* o *maravilla*, que en su origen latino se escribían con *b*, o el caso de *abuelo*, que se escribía con *v*. Éste fenómeno se repite con la *h*, que la Academia emplea en *sabihondo*, que etimológicamente no tenía, y la suprime en *asta*, que si tenía.

Esto provocará que desde su oficialización no haya dejado de haber voces que reivindiquen la continuidad de las reformas acometidas por la RAE que se paralizaron en 1815, cuando prácticamente se estableció la fijación ortográfica que perdura hasta nuestros días con la única incidencia de algunos cambios mínimos. Voces autorizadas como las de Miguel de Unamuno, Andrés Bello, Juan Ramón Jiménez o Julio Casares, alzan sus protestas con el fin de alcanzar una ortografía más cercana a la pronunciación, argumentando que las modificaciones correspondientes a su fijación se han detenido en un estado aún imperfecto. Estas críticas se realizarán también desde el propio seno de la Academia: la Academia cubana en 1960 y la de Filipinas en 1964 emprenden sendas protestas con el fin de revisar la normativa ortográfica vigente. Pero serán los americanos quienes más fuerte apuesten por las propuestas de reforma contra el sistema establecido en el periodo neoclásico, pues consideran que aún se conservan restos de una tendencia purista y etimologizante asentada en su vinculación a la lengua latina que atenta contra el principio fonológico. Este movimiento de reforma, paralelo al llevado por la Academia, se caracteriza por ser más progresista y por el intento de simplificar la ortografía basándose en el principio de pronunciación. Se muestran también más preocupados por las divergencias lingüísticas en el castellano de América. Los neógrafos americanos, como se les ha llamado, son partidarios de la *ortografía rrazional*, que radicaliza sus argumentos en una clara apuesta por el fonetismo en la ortografía, apoyados en principios racionales como el de establecer un sistema ortográfico en el que cada letra tenga una correspondida biunívoca con un fonema determinado.

Este panorama fructificó en la reforma que se estableció en Chile hasta 1927 con el respaldo de Domingo Faustino Sarmiento, quien se guiaba por los principios ortográficos de Bello, en una época de efervescencia política ligada a los procesos independentistas de los países americanos. Este hecho

puso de relieve la amenaza que supone para la unidad de la lengua el deseo de modificar la norma establecida y en 1965 se formó la Comisión Permanente de Academias para impedir este tipo de rupturas y salvaguardar la unidad de la lengua española. Por ende, uno de los más importantes teóricos de la ortografía de todos los tiempos, Rosenblat (cit. Martínez Alcalde, 1998: 11), afirma que el triunfo de la Academia es el triunfo de la unidad hispánica. El trabajo conjunto de estas Academias asegurará el mantenimiento de los rasgos peculiares del español en un común acuerdo y unas miras homogéneas que fijan sólidamente el futuro de la lengua, y que ya ha dado sus primeros frutos con la publicación de la *Ortografía* de 1999 y el *Diccionario panhispánico de dudas* de 2005, donde se plasma su trabajo conjunto.

4. Dirección y bases de la reforma

En este recorrido por la evolución histórica de la ortografía hemos comprobado como de los principios citados hasta ahora, el fonético (mejor llamarlo fonológico) es el que ha regido secularmente la ortografía española, predominando sobre los demás en un orden de preferencia que corroboran la mayor parte de los tratadistas a lo largo de los siglos. El principio fonológico ha actuado como elemento de homogeneización de la historia de la ortografía, dotándola de una mayor sencillez, lo cual ha contribuido a simplificar el sistema escrito a lo largo de los siglos. A esto se debe el resultado de la actual adecuación de la ortografía española a la estructura fonológica de la lengua, tan cercana la una de la otra como lejanas se encuentran las de otras lenguas alfabéticas, como, por ejemplo, las del francés y el inglés, fijadas a partir del conservador criterio etimológico, en las cuales la lengua hablada y la lengua escrita conforman dos códigos independientes entre los que apenas existe relación de trascripción, sino de traducción, como si de dos lenguas distintas se tratara.

Es por ello que Rosenblat (cit. Martínez Alcalde, 1998) afirma en el prólogo al V tomo de las *Obras Completas de Bello* que una reforma planteada desde el fonetismo, basado en la correspondencia biunívoca de una grafía con un sonido, representa el ideal hispánico de sencillez ortográfica, de fidelidad a la lengua hablada. A esto añade que la fidelidad a la pronunciación es la característica secular y definitoria de las teorías de los ortógrafos y demás especialistas en la materia a lo largo de los siglos, que aparece como una constante caracterizadora a lo largo de la historia de la ortografía. No obstante, fue el criterio que se aplicó en las dos reformas más importantes que marcan la evolución del sistema fonológico español: por un lado, la fijación del rey Alfonso X en el siglo XIII, que se hizo eco de las modificaciones surgidas en el sistema fonológico del romance medieval y, por otro, la normativización de la lengua llevada a cabo por la RAE en el siglo XVIII, que atestigua los cambios acaecidos en el sistema fonológico en los siglos XVI y XVII.

Marcos Marín (1979) advierte que estas reformas que hemos señalado a lo largo de la historia son cristalizaciones naturales de los cambios que se producen en la lengua de forma periódica, cada dos o tres siglos, en los distintos niveles del idioma español. Las define como reestructuraciones sucesivas que dependen de las características sociológicas y culturales de la comunidad en cada momento y que van conformando su sistema gráfico a partir del cambio lingüístico, por lo que considera estas reformas como fenómenos connaturales a la lengua.

En consecuencia con todo lo dicho hasta aquí, en la reforma futura ha de primar rigurosamente el criterio fonológico sobre los demás, por ser el que impulsa nuestra tradición y el que nos lleva con garantías a una evolución de la lengua escrita en consonancia con la oral, donde ésta encuentra su correspondencia. Es por esto que no resulta pertinente la elección del criterio etimológico, que frena la adaptación de la grafía a las modernizaciones que experimenta el sistema fonológico de la lengua.

El criterio de la fidelidad a la pronunciación resolvería además los dilemas planteados por los ortógrafos a la hora de transcribir las palabras extranjeras para adaptarlas a la lengua española y evitar así que se produzcan inconsistentes dobletes o queden en nuestra lengua anomalías inadaptadas como *club, jazz, twist*, en las que aparecen combinaciones consonánticas impropias de la lengua española que generan modificaciones en los mecanismos propios de la lengua española al provocar cambios de índole gramatical, como en la formación de plurales. Es el caso, por ejemplo, de *álbum, club, cómic, debut o complot.* Un mayor rigor en la relación biunívoca entre la grafía y el fonema propiciaría la

total castellanización de las palabras extranjeras que se incorporan a la lengua española y facilitaría la homogeneización de las grafías en los neologismos que surgen en la lengua.

Volviendo al título de esta lectura por un momento, en la que nos referimos al ideario de una posible reforma en el siglo XXI, no podemos por menos que justificar esta reforma con las principales ideas apuntadas hasta este momento. Insistimos en que resulta necesaria para subsanar las deficiencias que permearon en el sistema ortográfico desde el siglo XVIII, cuando la RAE efectuó las últimas modificaciones para ajustar los cambios surgidos por la transformación fonológica del Siglo de Oro, pues las realizó de una forma inconclusa a causa de la propuesta de la *Academia Literaria y Científica de profesores de Instrucción Primaria de Madrid* y con las limitaciones tecnológicas y científicas que les impidieron elaborar un *corpus* más adecuado. Es ahora el momento de efectuar esos cambios antes de que una nueva transformación en el sistema se produzca. Hay algunos fenómenos en marcha, como es el yeísmo que afecta a la estructura del sistema consonántico español. Otros son más matizados, como la desaparición de la *d* intervocálica al final de palabra, la suavización del sonido representado por *c* en la letra *x* cuando se encuentra en posición intervocálica, o la neutralización de *d* y *t*, *m* y *n* o *p, b* y *g* en algunos contextos silábicos concretos. Pero no son estos cambios del presente, aún no consolidados en la lengua hablada, los que se han de reformar, sino los lastres latinizantes del pasado que perviven en nuestra lengua y que se separan de la coherencia histórica de nuestra ortografía.

También es cierto que estos cambios no están a la vuelta de la esquina, y que después de que se produzcan habrá que asimilar todo un nuevo sistema de asociaciones visuales para familiarizarnos con las palabras surgidas tras las modificaciones, como la de ver escrita la palabra *historia* sin la letra *h*. Por esto, algunos autores proponen que la introducción de estos cambios sea paulatina, con el fin de que nos vayamos acostumbrando a ellos progresivamente (Polo, 1974: 542). Otros, que desconfían de que sea posible un acuerdo para modificar la ortografía en diferentes estadios y que valoran las consecuencias editoriales que esto produciría, prefieren acometer las modificaciones en el sistema de una forma más drástica.

Son muchas y muy diversas las instituciones y empresas que han de intervenir en su realización si finalmente se considera pertinente y se decide llevarla a cabo, pues la posibilidad de su ejecución afecta a tantos sectores de la actividad económica, política y cultural que supera los márgenes lingüísticos que salvaguarda la Academia. Para efectuar esta reforma, habría que contar no sólo con el consenso de todas las academias para mantener la lengua unida con cambios que afecten al tronco común de la lengua, como hemos apuntado anteriormente, sino que otras autoridades implicadas en la materia deberían colaborar con este proceso, incluyendo los distintos órganos competentes de la lengua, medios de comunicación, fuerzas económicas implicadas como, por ejemplo, la industria editorial, los expertos en las llamadas industrias de la lengua y los Estados a través de sus ministerios, centros superiores de investigación, organismos de coordinación de políticas lingüísticas, la universidad o el profesorado de primaria y secundaria. Para que la reforma se produzca, todos ellos deberían mantener una participación activa en una planificación lingüística que organizara estos cambios (Marcos Marín, 1979; Echauri González, 2000). Esta autoridad común evitaría el caos ortográfico vivido en etapas pasadas y que podrían resurgir en el futuro si no existe consenso.

El inconveniente principal, como recuerda la RAE en el prólogo a la *Ortografía* de 1999, radica en la puesta en marcha de la gigantesca maquinaria que se pone en funcionamiento en la toma de cualquier decisión a este respecto, debido a la repercusión mundial que la misma alcanza, razón en la cual se escuda la institución para justificar su actitud prudente y conservadora ante el cambio.

Sin embargo, algunos teóricos señalan que no tiene sentido esta reforma, partiendo de la base de que la finalidad de la escritura no estriba en asimilarse a la pronunciación, debido a que la evolución de la escritura está motivada por razones históricas internas y externas a la lengua que se oponen a la racionalidad del planteamiento de un sistema lógico, donde el criterio de representación de lo escrito sería secundario ante estos argumentos (Sánchez-Prieto Borja, 1998). También hay quienes afirman que, aún considerando cierta la relación entre lo oral y lo escrito, la ortografía española actual ya es casi fonética, juicio que incentiva aún más a los que defienden la reforma, quienes se oponen a esta

idea al atisbar que el objetivo del fonetismo ya está próximo en la ortografía española y que podría alcanzar la perfección con unos pequeños cambios. Otros consideran que la mejora de la ortografía en las escuelas, que es uno de los objetivos prioritarios que persigue la reforma, pasa por una mejora metodológica de su enseñanza, y no tanto por su reforma. Además, los errores más importantes para la comunicación, que coinciden con los que son más frecuentes en el alumnado, son los que se cometen en las normas de acentuación y puntuación. En cuanto a los que aprendieron la ortografía tradicional, hay que tener en cuenta que tendrían dificultades en adaptarse y aprender un nuevo sistema de normas.

Otros defienden que la fijeza del grafismo de una palabra es condición necesaria para una rápida identificación y lectura de la misma, lo que, por otro lado, significaría que las grafías han de conservarse invariables para siempre. En relación a esto, se ha alegado también que la imagen de las palabras responde a la identidad cultural de un pueblo, como tantas veces se ha reivindicado en los medios de comunicación en lo relativo a la defensa de la inclusión de la letra *ñ* en los aparatos electrónicos y las nuevas tecnologías. Frente a esto, no podemos obviar que el romance castellano evoluciona y la máxima perfección de su escritura consistiría en acomodar los signos escritos a la pronunciación, al igual que sucedió con la reducción de la doble *s*, el grupo *gn*, *nn,* o la anulación de la cedilla o del acento circunflejo, y otras letras y dígrafos que fueron desterrados del español a intervalos en la evolución de nuestro alfabeto. El acostumbrarse a la nueva imagen de la lengua sólo es una cuestión de tiempo.

Otra crítica que reciben frecuentemente los reformadores es la de la falta de homogeneidad en el nuevo sistema que plantean. Por ejemplo, hay autores que pretenden representar el fonema /k/ con la letra *k*, otros con *q* y otros con *c.* Otro dilema surge en cuanto a la forma de llevarla a cabo, esto es, de manera paulatina y progresiva o en un solo momento. Además de esto, la variabilidad de la lengua oral y las diferencias diastráticas, diafásicas y diatópicas dificultan, según los opositores a la reforma, la elección de un modelo homogéneo que satisfaga a todos.

Para los que defienden la reforma, más que la manera de llevarla a cabo, es prioritario reconocer los motivos por los que se propone: sólo la rápida alfabetización de las clases que no tienen un acceso regulado a la educación justificaría la reforma. Para que esto suceda habría que realizarla dentro de un marco de racionalidad que equiparase una letra a un fonema en una relación biunívoca, en consonancia con el principio de la pronunciación, ya que así se facilitaría su aprendizaje y desaparecería, en parte, la discriminación social que producen las desviaciones sobre una norma irracional que incita a la confusión, hecho debido a la propia irregularidad del sistema ortográfico vigente y a las múltiples excepciones que plantea. No podemos obviar tampoco que la ortografía es una técnica difícil de aprender que da acceso a la cultura, a la información de los medios de comunicación por escrito, a la universidad y al mercado laboral, y que se relaciona con la pronunciación, siendo este hecho el que facilita su enseñanza.

Este carácter social de la ortografía y la reivindicación de que debiera alcanzarse un sistema más lógico y sencillo, que resultara de fácil manejo para todo el mundo, están en el centro de la controversia y de la consideración social de la norma y el fetichismo que se crea a raíz de su dominio. Esta sencillez anhelada propiciaría que mejorara la motivación de los estudiantes, pues sus calificaciones se incrementarían y no se sentirían cohibidos a la hora de utilizar la lengua escrita, liberados ya de la carga de pensar o consultar un manual de reglas, hecho que paraliza el proceso de escritura cada vez que surge la duda ortográfica. Se podría dedicar más tiempo, por lo tanto, a la enseñanza de otras materias escolares más provechosas para los estudiantes. En el ámbito de la enseñanza de español a estudiantes extranjeros, esta sencillez facilitaría su aprendizaje y, como consecuencia, la difusión de la lengua a nivel mundial. Cuando sondeo a mis estudiantes o comento el tema con otros profesores, al preguntarles por el motivo por el que estudian español, la respuesta mayoritaria que obtengo es que su elección está basada en la facilidad de la adquisición del español frente al francés o al alemán y la rápida progresión que experimentan en el aprendizaje del castellano, que valoran muy positivamente.

Finalmente, y en base a los modelos más cercanos de reforma que han acometido otros países recientemente, podemos fijar un modelo de actuación y valorar los aciertos y los errores, a partir del

eco de las conclusiones suscitadas. Así, por ejemplo, se aprobó en Alemania el 1 de agosto de 1998 una reforma de la ortografía con el fin de hacerla más lógica mediante la inclusión de nuevas reglas que la simplifican en base a facilitar su aprendizaje. Las 212 reglas de ortografía se redujeron a 112 y de las 52 para el empleo de la coma a 9. Entraron en vigor el del 31 de julio de 2005. También los países de habla portuguesa, siguiendo el ejemplo de Brasil, propusieron simplificar su ortografía mediante el «Acordo Ortográfico da Lingua Portuguesa» en 1990. El aumento en el coste que han tenido que hacer frente las empresas editoriales y el gobierno ante los cambios producidos en su ortografía, así como la supresión de muchos títulos que ya no se reeditarán por interesar sólo a una minoría y resultar muy costosa una nueva edición, han puesto en contra a todos los implicados. De tal modo, es así que los intelectuales lo califican como una pérdida cultural irreparable. Para otros grupos sociales, la reforma ha supuesto un alivio, en especial para las personas que aprenden a escribir las lenguas alemana y portuguesa y a aquellos que las estudian como una lengua extranjera.

Para concluir, me gustaría recapitular las ideas principales vertidas en este ideario para una reforma en el siglo XXI que he tratado de establecer en estas páginas.

1. Criterio a seguir: éste ha de ser, sin discusión posible, el de la pronunciación, con el fin de facilitar la educación a los niños y la alfabetización de los pueblos, simplificando las reglas ortográficas y atendiendo a unos pocos cambios que resulten altamente productivos al aplicarse a un gran número de palabras, y que solucionen gran parte de los problemas que se les plantean a los usuarios.

2. Sujeto responsable de llevarla a cabo: ésta debe ser una autoridad consensuada que de prioridad, por encima de todo, al mantenimiento de la unidad de la lengua. Por lo tanto, la Academia no es, o no debería ser, la única institución a la que concerniera lo relativo al cuidado de la lengua y todo lo relacionado con la política y una planificación lingüística coherente, que afecta a tantos sectores de la actividad económica y cultural. Así debería suceder en el XXI, pero comprometiendo a nuevos sectores afectados por este cambio, llevando a cabo una planificación lingüística real que favorezca a los hablantes y las instituciones culturales y económicas implicadas.

3. Contenidos por reformar: el hecho prioritario será el de borrar las incongruencias que se conservan del pasado por el apego al origen latino, antes de que sucedan los cambios fonéticos que se han ido produciendo en la lengua desde el XVIII, antes de que la lejanía entre lo oral y lo escrito conviertan a la lengua escrita en un sistema ideográfico irreconocible.

4. Modo de realizarla: hay que tener en cuenta tanto las ventajas como los inconvenientes que suscita este controvertido tema, así como el sistema gráfico definitivo que se ha de escoger de manera consensuada para realizar los cambios. Por lo que respecta a la temporalidad, quizá resultara más conveniente realizarla de una vez, pues si se hace de forma paulatina, los costes de edición subirían enormemente y se impediría la reedición de un gran número de títulos minoritarios que se perderían en el olvido, amén del continuo adoctrinamiento al que se expondría la sociedad letrada.

En todo este planteamiento, que prácticamente no aporta nada nuevo a lo ya dicho por otros autores, sólo he pretendido justificar y apoyar mediante una casuística fundamentada la necesidad de establecer una reforma en el sistema ortográfico del español. He tratado de justificarla desde un punto de vista histórico, con la pretensión de ilustrar a los oyentes sobre el transcurrir de la ortografía en el tiempo y la necesidad de una actuación firme y conjunta de cara al futuro, que traiga una mayor bonanza a nuestras letras y, sobre todo, a aquellos que las usan.

Bibliografía

Aguirrego Mezcorta, M. (2005). «Los chicos de 11 años cometen una falta de ortografía cada 16 palabras escritas». *El país*, Obtenido el día 26 enero de 2006, desde http://www.elpais.es/articulo/elpedupor/20051024elpepiedu_2/Tes/

Aitchison, J. (1993). *El Cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?* Barcelona, Ariel.

Bravo Bosch, M.C. (1996). «La norma, ¿señor hacedor de todas las cosas?». En S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.)*, Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V congreso internacional ASELE.* Málaga, ASELE.

Calero, M. B. (1999). *Manual didáctico de ortografía.* Madrid, Popular.

Camps, A., M. Milian, M. Bigas, M. Camps y P. Cabré (2004). *La Enseñanza de la Ortografía.* Barcelona, Grao. 3ed.

Echauri González, J. M. (2000). «¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?» *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española,* 30, 22-27.

Esteve Serrano, A. (1982). *Estudios de Teoría Ortográfica del Español.* Murcia, Universidad de Murcia.

García Márquez, G. (1997). *Botella al mar para el dios de las palabras.* Obtenido el día 23 de marzo de 2005, desde http://www.analitica.com/bitblio/ggm/botella.asp.

Lapesa, R. (1997). *Historia de la lengua española.* Madrid, Gredos. 9 ed.

Llop, M. P. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias.* Obtenido el día 18 de mayo de 2005, desde http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0906104-115216//TESIS_COMPLETA.pdf

Marcos Marín, F. (1979). *Reforma y modernización del español.* Madrid, Cátedra.

Márquez Rodríguez, A. (1999). *Novedades ortográficas*. Obtenido el día 23 de marzo de 2005, desde http://www.analitica.com/bitblioteca/amarquez/novedades.asp.

Martinet, A. (1993). *Función y Dinámica de las lenguas.* Madrid, Gredos.

Martínez Alcalde, M. J. (1998). *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana.* (Cd-rom). Madrid, Fundación Histórica Tavera. Digibis.

Martínez de Sousa, J. (1991). *Reforma de la ortografía española. Estudio y pautas.* Madrid, Visor.

_____ (1995). *Diccionario de ortografía de la lengua española.* Madrid, Paraninfo.

_____ (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Obtenido el 12 de septiembre de 2005, desde http://www.martinezdesousa.net/ ense_ortog.pdf.

Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español.* Madrid, Alianza.

_____ (2002). *Teoría de la Escritura.* Barcelona, Icaria. 2 ed.

Nebrija, A. (1998). «Reglas de orthographia en la lengua castellana. En M. J. Martínez Alcalde (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1517). (Cd-rom). Madrid, Fundación Histórica Tavera. Digibis.

Polo, J. (1974). *Ortografía y Ciencia del Lenguaje.* Madrid: Paraninfo.

Real Academia Española (R.A.E.) (1998). «Orthographia española». En M. J. Martínez Alcalde (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1741). (Cd-rom). Madrid, Fundación Histórica Tavera. Digibis.

_____ (1999). *Ortografía de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe.

Rico Martín, A. M. (2002). «Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 37, 26-31.

Ruiz de Francisco, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía: Fundamentación lingüística y didáctica.* Las Palmas de G.C., Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de G.C.

Sánchez-Prieto Borja, P. (1998). «¿Es necesaria una reforma ortográfica del español? Reflexión desde una perspectiva histórica». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20, 9-18.

Saussure, F. (2000). *Curso de Lingüística General.* Madrid, Akal.

LOS RASGOS DE LA PARTÍCULA *NI* EN ESPAÑOL Y *–DO* EN COREANO

Jy-Eun Son
Universidad Nacional de Seúl
mercy82@snu.ac.kr

Resumen

La particula *ni* añade a sus propiedades como conjunción coordinante copulativa el ser un término de polaridad negativa. Aparece en oraciones negativas, dependiente de otra palabra negativa preverbal o bien delante del verbo. La alternancia entre coordinación con simple *ni* y doble *ni* depende en gran medida de su posición. La particula *-do* en coreano también funciona como conjunción coordinante copulativa y al mismo tiempo como un término de polaridad negativa junto con los pronombres indefinidos. A pesar de que la particula *–do* debe aparecer junto con una palabra y que no puede ser independiente, tiene muchos rasgos en común con la particula *ni.* El objetivo de este estudio es investigar las mismas funciones de las dos partículas cuando ocupan lugares como la conjunción coordinante copulativa y ver los rasgos diferentes que tienen. También vamos a ver binomios unidos por la particular *ni* y *–do* que forman una unidad fraseológica y que funcionan como refuerzo enfático de la negación precediendo a términos de polaridad negativa.

Palabras clave: término de polaridad negativa, particular, conjunción coordinante copulativa, binomios

1. Introducción

La partícula *ni* añade a sus propiedades como conjunción coordinante copulativa el ser un término de polaridad negativa. Desde el punto de vista categorial, *ni* es una conjunción coordinante que une dos o más términos y forma un sintagma que tiene todas las propiedades de un término de polaridad negativa: aparece en oraciones negativas, dependiente de otra palabra negativa preverbal, o bien, delante del verbo.[40] La alternancia entre la coordinación con *ni* simple y doble *ni* depende en gran medida de su posición.

Según Jeong, H. J (1985), además de su uso como conjunción, *ni* a veces traspone su función y se usa como adverbio, solo o formando frases que expresan el colmo o extremo a que se llega en cierta cosa: *ni aun, ni siquiera.*[41] En este trabajo, nos limitaremos a enfocar las funciones de conjunción coordinante copulativa, con el propósito de comparar dos lenguas, el español y el coreano, en ciertos contextos delimitados.

La partícula *-do* en coreano también funciona como conjunción coordinante copulativa y, al mismo tiempo, como un término de polaridad negativa junto con los pronombres indefinidos o con los nombres comunes. A pesar de que la partícula *–do* debe aparecer junto con una palabra y que no puede formar un sintagma independiente, tiene muchos rasgos en común con la partícula *ni.* El objetivo de este estudio es investigar las funciones comunes de ambas partículas cuando funcionan como conjunción coordinante copulativa, para analizar los rasgos que las diferencian. Asimismo, revisar binomios unidos por la partícula *ni* y *–do* que formen una unidad fraseológica y que funcionen como refuerzo enfático de la negación, precediendo a términos de polaridad negativa.

2. Posición de las partículas

La alternancia entre la coordinación con *ni* simple y doble *ni* depende en gran medida de su posición, como ya hemos dicho. La conjunción doble es necesario cuando el sintagma al que pertenece precede al verbo o cuando se usa aisladamente, en una respuesta, por ejemplo. Es opcional, en cambio, cuando el sintagma sigue al inductor negativo:[42]

(1) a. **(Ni) Juan ni Pepe* sabían nada del asunto.
b. *Ni un alma* sabía la solución.
c. No creo que **(ni) Juan ni Pepe* lo sepan.
d. ¿Qué le han regalado a María? **(Ni) lo que quería ni lo que necesitaba*.
e. No han venido *(ni) Juan ni Pepe*.

El primer *ni* se ha interpretado como una marca morfológica de concordancia negativa, que permite reconocer todo el sintagma coordinado como negativo. Tal vez por ello es posible prescindir de él cuando el primer término de la coordinación es a su vez una palabra negativa.[43]

f. Juan no compra *(ni) siquiera el periódico*.

Aquí, podemos ver claramente el hecho de que si un inductor negativo aparece, *ni* es opcional, y que el sintagma al que pertenece *ni* funciona como palabra negativa cuando precede al verbo como vemos en (1e) y (1f). Además, puede ser independiente en una respuesta como en (1d). Por el

[40] Cristina Sánchez López (1999), "La Negación", I. Bosque y V. Demonte (eds.), Gramática descriptiva de la lengua española Ⅱ, Madrid, Espasa Calpe, (RAE Colección Nebrija y Bello), pp. 2613-2614.
[41] Cf. Ibid., p. 2617. *Ni* puede tener un valor de negación enfática en lugar de *no*, si se presupone una continuación: *A Pepe, ni le gusta el fúlbol (...ni nada).* A ello responden gran cantidad de formaciones utilizadas en las respuestas, del tipo *ni hablar, ni modo, ni se te ocurra, ni lo pienses...*
[42] Ibíd., p. 2614.
[43] Ídem.

contrario, -*do* es simplemente un término de polaridad negativa y no es opcional; debe aparecer siempre en este mismo tipo de oraciones en coreano. Nunca puede ser independiente en una respuesta y debe estar acompañado con un predicado negativo en la misma oración.

Según Cristina Sánchez (1999), cuando los elementos coordinados son oraciones, existen dos posibilidades: preceder ambos por *ni,* o bien, negar la primera con otra palabra negativa, *no* por ejemplo, y reservar la conjunción coordinante para la segunda. Se muestran las dos posibilidades a continuación:

(2) a. Juan *no* fuma *ni* bebe.
b. Juan *ni* fuma *ni* bebe.

Sin embargo, en coreano *–do* debe preceder en ambos casos. Así vemos muy claramente que *ni* puede ser precedido por otro elemento negativo, pero *–do* debe coordinarse con la misma forma en el caso de doble *–do.*

En Bosque (1994), también se trata de la coordinación de dos SSVV. Es posible que *ni* coordine oraciones completas como vemos en seguida:

(3) a. *Ni* yo soy tu padre *ni* tú me debes obediencia ninguna.[44]
b. *Ni* hoy hace sol *ni* mañana lloverá.

3. Minimizadores

Los términos de polaridad negativa de naturaleza escalar denotan una cantidad mínima o límite que excluye implícitamente cualquier otro valor superior a ella. En los ejemplos siguientes, los sintagmas en cursiva denotan el extremo inferior de una escala tal que si se niega algo respecto a este punto menor, el hablante se ve obligado a interpretar que la negación afectará también a otros posibles puntos dentro de la escala; es decir, *una intromisión* algo mayor, algo más grande que *una simple gota*, o una cantidad superior a *un duro*, respectivamente:

(4) a. No tolera (ni) *la menor intromisión* en su trabajo.
b. No se ve (ni) *una gota*.
c. No tiene (ni) *un duro*.
d. **(Ni)* un duro fue a parar a mi bosillo. (Vallduví 1994)
e. **(Ni)* una gota de aire circulaba por esa habitación. (Vallduví 1994)

Según Vallduví (1994), estos elementos llamados *minimizadores* pueden ir precedidos por la conjunción *ni* que funciona, entonces, como marca de concordancia negativa y que crucialmente puede hacer que el término de polaridad se comporte como una palabra negativa, apareciendo en posición preverbal sin otra negación o en respuestas aisladas.

Junto a los comentarios de los minimizadores, veamos los casos en que la partícula *ni* puede aparecer sin ayuda del predicado [+NEG] en las respuestas. En otras palabras, cuando puede formar un sintagma o una oración sin predicado[+NEG], un hecho que en coreano nunca puede ocurrir:

(5) a. ¿Queda vino?
*(Ni) una gota.

b. ¿Y qué dijo?
*(Ni) una palabra.

c. ¿Qué te haría cambiar de opinión?

[44] *Ni* puede permitir otro término de polaridad negativa en la misma oración.

Nada *ni nadie*.

Ni funciona como palabra negativa en posición preverbal o en respuestas aisladas en términos formales, en posiciones no regidas. La presencia de *ni* puede legitimar la presencia de términos polares en dichas posiciones, lo que le convierte en un rector negativo adecuado o en marca de concordancia que señala un elemento polar como intrínsecamente negativo.

4. Binomios

El uso de *ni* como refuerzo enfático de la negación, precediendo a términos de polaridad negativa, ha dado lugar a numerosas fórmulas lexicalizadas encabezadas por la conjunción. Una de las más exitosas ha sido un binomio unido por la conjunción, en el cual el segundo término, que bien puede ser una variante formal del primero, bien una unidad fraseológica, carece de función referencial y, por tanto, de significado. Su valor es meramente expresivo y enfatiza la modalidad negativa de la frase. El origen de esta construcción parece hallarse en el uso de estructuras bimembres unidas por *ni* cuyo valor expresivo de refuerzo se debe a que, mencionando sólo dos elementos de un conjunto o serie, aluden implícitamente a su totalidad. El resultado es similar al que tendría el componente diferenciado de la totalidad negada. De ahí que sean frecuentes en estas construcciones parejas que denotan términos polares que incluyen todas las posibilidades significativas, como por ejemplo:[45]

(6) a. *ni* de día *ni* de noche
b. *ni* hombre *ni* mujer
c. *ni* moro *ni* cristiano
d. *ni* mal *ni* bien
e. *ni* tarde *ni* temprano
f. sin ton *ni* son
g. *ni* fu *ni* fa
h. sin chistar *ni* mistar
i. [no decir] oste *ni* moste
j. no siente *ni* padece
k. [no tener] pies *ni* cabeza/frío *ni* calor
l. [no dejar a alguien] *ni* a sol *ni* a sombra
m. [no tener] voz *ni* voto
n. [de algo que no interesa] *ni* me va *ni* me viene.

Parece que fue a partir de este esquema como se creó la fórmula de refuerzo de la negación, consistente en utilizar en el segundo término del binomio un elemento cuyo valor expresivo se deba por una parte a su novedad, y por otra, a su carencia significativa. Lo más común es repetir el primer miembro del binomino con una variación genérica que no responde en la mayoría de los casos a las posibilidades flexivas de la palabra en cuestión.

En el caso de binomios, tanto en español como en coreano aparece doble *ni* y doble *–do,* igualmente. Pero al hablar de las frases hechas que contiene el predicado, se obtiene un resultado diferente debido a sus rasgos peculiares. Ahora, vamos a ver una serie de frases hechas en coreano para hacer una comparación, a fin de verificar los rasgos diferentes que aparecen. Estos ejemplos muestran muy claramente de que *ni* es una palabra negativa y que *–do* es un término de polaridad negativa:

Predicados negativos :
an/ani [+NEG] = 안/아니
anh [+NEG] = 않
eub [+NEG] = 없

[45] Ibíd., p. 2616.

mot [+NEG] = 못
etcétera.

La partícula -do = 도

(7) a. 간에 기별도 안 간다
-do an [+NEG]
b. 밑도 끝도 없다 [no solucionada]
-do *-do* eub [+NEG]
c. 코빼기도 볼 수가 없다 [no reconocida]
-do eub [+NEG]
d. 머리에 피도 안 마른 [queja]
-do an [+NEG]
e. 어림 반 푼어치도 없다 [forzada]
-do eub[+NEG]
f. 입이 열 개라도 할 말이 없다 [situaciones complejas]
-do eub [+NEG]
h. 빼도 박도 못하다 [situaciones complejas]
-do *-do* mot[+NEG]
i. 오도 가도 못하다 [situaciones complejas]
-do *-do* mot[+NEG]
j. 명함도 못 내밀다 [carencia]
-do mot[+NEG]
k. 간에 기별도 안 가다 [falta]
-do an[+NEG]
l. 뒤도 한번 안 돌아보다 [traición]
-do an [+NEG]

5. Conclusión

Todos los ejemplos que hemos visto hasta ahora nos muestran que la partícula *ni* en español es una palabra negativa, y que la partícula *–do* en coreano es un término de polaridad negativa. Los dos elementos son una marca de concordancia negativa, que es un rasgo básico en común. En este trabajo, hemos limitamos la presencia de ambas partículas en los contextos de la conjunción coordinante copulativa y en los contextos negativos. Y en ese marco podemos concluir que la partícula *ni* tiene la fuerza suficiente como para convertir la oración o el sintagma a donde pertenece en un contexto negativo, sin ayuda de ningún otro inductor negativo, inclusive el predicado [+NEG]. Y sin embargo, la partícula *–do*, sí requiere de la ayuda del predicado [+NEG] en casos semejantes. Con estas dos partículas pueden hacer frases hechas, binomios y todos ellos funcionan como refuerzo enfático de la negación, pero por la diferencia esencial de ser uno palabra negativa, y el otro término de polaridad negativa, requerirán del predicado [+NEG] según su rasgo propio.

Bibliografía

Bosque, Ignacio (1980), *Sobre la negación,* Madrid, Cátedra.

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999), "Las construcciones sintácticas fundamentales, Relaciones temporales, aspectuales y modales", *Gramática descriptiva de la lengua española Ⅱ,* Madrid, Espasa-Calpe.

Fauconnier, Guilles (1975), "Polarity and the Scale Principle", R.E. Grossman, L. J. San y T. J. Vance (eds.), *Proceedings of the 11th Meeting of the Chicago Linguistic Society (CLS),* 11: 188-199.

Jeong, HyeJeong (1985), "Estudio de *ni* en su función adverbial", *Actas del Primer Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl, Corea.

Krifka, Manfred (1995), "The Semantics and Pragmatics of Polarity Items", *Linguistic Analysis,* 25: 209-257.

Ladusaw, William (1995), "Negation and Polarity Items", Shalom Lappin (ed.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory,* Oxford y Cambridge, Blackwell, 321-341.

Lee, C. (1996), "Negative Polarity Items in English and Korean", *Language Sciences,* 18: 505-523.

Lee, Man-Ki (2006), *Introducción a la lingüística española*, Seúl, Hankookmunhwasa.

Nam, S. (1994), "Another Type of Negative Polarity Item", M. Kanazawa y C. Pinon (eds.), *Dynamics, Polarity and Quantification,* Center for the Study of Language and Information (CSLI), Standford University.

Sánchez López, Cristina (1999), "La Negación", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española Ⅱ,* Madrid, Espasa Calpe (RAE Colección Nebrija y Bello): 2561-2634.

Vallduví, Enric (1994), "Polarity Items, N-Words and Minimizers in Catalan and Spanish", *Probus,* 6: 263-294.

LOS HISPANISMOS Y LOS ANGLICISMOS EN EL FILIPINO MODERNO

Teresita Alcántara y Antonio
Universidad de Filipinas
taalcantara@up.edu.ph

1. Introducción

Filipinas, un país con 7,200 islas e islotes tenía tres grandes conquistadores, a saber: el imperio español, el poderoso norteamericano y el imperio japones. Y con aquellas colonizaciónes los dos primeros influyeron mucho nuestra lengua nacional salvo el tercero, quizás sea por su corta estancia aquí. Los casi cuatro siglos de hispanización de Filipinas dejó miles y miles de léxicos hispánicos, mientras la época norteamericana que duró sólo medio siglo, pudo dominar nuestra lengua porque hasta ahora seguimos usando el inglés como lengua oficial. Por eso, cuando Cory Aquino venció al dictador Marcos, crearon una nueva constitución donde indica la lengua nacional que adoptará el país.

Fue el año 1986 cuando salió aquella constitución que sigue en vigor hasta ahora. En ella pone que nuestra lengua nacional será el **filipino**, que se escribe con **f** como primera letra en vez de la **p** como solíamos hacer antes. Esta lengua nacional es basado en el tagalo de la Comunidad de Manila, popularmente llamada "Metro Manila" (por ser una metrópoli). Es la región capital del país. Este paso según dicen, es para adoptar la lengua nacional al tiempo moderno. Además, indica también que este filipino moderno será enrequecido por el español y el inglés, siendo partes de la historia de Filipinas y por las otras lenguas principales del archipiélago filipino. Pero dos décadas más tarde, los mayores de nuestra sociedad ya observan cambios lingüísticos muy llamativos en este filipino moderno.

La gran invasión de la lengua del Tío Samuel a esta lengua de Juan de la Cruz es tremenda. Se diría que estamos desarrollando otra lengua chabacana, pero esta vez, combinación de filipino y de inglés, a diferencia del chabacano de Cavite y Zamboanga, que es una combinación de filipino y de español. Y los hispanismos que ya existen en ella desde antes y que ocupan el 33% de nuestra lengua, no se libran de este desarrollo.

2. Los hispanismos y los anglicismos en el filipino moderno

Vamos a ver los cambios lingüísticos en filipino. Utilizo como base nuestros medios de comunicac ión social, (escrita y hablada) y el filipino que se usa en nuestra universidad.

2.1. Cambio ortográfico

Antes, el filipino que se escribía con **p** como primera letra tenía sólo 20 letras. En el filipino moderno, el alfabeto fue aumentado con las letras *c, f, j, ñ, q, v, x, z* que fueron prestadas del español y del inglés. Asi que ahora tenemos 28 letras en el alfabeto filipino. Con esta modernización, podemos decir que es muy obvia la huella de nuestra hispanización debido a la letra **ñ** en que sólo la lengua española tiene. Esta adopción de dichas letras es imprescindible. Si pensamos en el gran porcentaje de los hispanismos en nuestra lengua, sobre todo en nuestros nombres, apellidos y topónimos, que hasta ahora seguimos empleando y los anglicismos que la mayoría sacamos "crudos", entonces aquellas grafías son necesarias. Lo que distingue nuestro alfabeto de los demás es la letra **ng**, que es una *diagrafía,* es decir una consonante con dos grafías pero tiene sólo un sonido.

Debido a estas letras nuevas, ahora existen dos deletreos de algunas voces hispánicas y anglosajonas que se encuentran en filipino. Los ejemplos son:

empleyado	empleado
Espanya	España
estapa	estafa
kalkyuletor	calculator
kompyuter	computer
proyekto	projekto
prutas	fruitas
sityo	sitio

telenobela telenovela
torneyo torneo

Podemos observar que los hispanismos volvieron a su deletreo original también los anglicismos. Sin embargo, es llamativo cómo los léxicos "prutas" (frutas) y "proyekto" (proyecto) fueron modificados, debido a la influencia del inglés "project" y "fruit".

2.2. Cambio fonológico

Según Gonzales (1992:13), el nuevo alfabeto se pronuncia como en inglés "[ei], [bi], [si], etc.". Por eso se oye ahora un cambio de pronunciación en algunos hispanismos en nuestra lengua. Son :

2.2.1. En vocales

2.2.1.1. e > a

detaly**e** 'detalle' > detaly**a**
mantin**é** 'mantiene' > mantin**á**

2.2.1.2. o > ou

kaso 'caso' [kásou]
aresto 'arresto' [aréstou]
rehistro 'registro' [rehístrou]

2.2.1.3. yo 'io' > a

priyoridad 'prioridad' > prayoridad

2.2.1.4. i > a

biyolente 'violento' > bayolente (violent)

2.2.1.5. a > o

problema > problemo

2.2.1.6. o > a

monopolyo 'monopolio' > monopolya

2.2.1.7. u > a

industriya 'industria' > indastriya (industry)
istruktura 'estructura' > istraktura (structure)
produksiyon 'producción' > prodaksiyon (production)
imprastuktura 'infrastuctura' > imprastraktura (infrastracture)

2.2.1.8. u > o

patrulya 'patrulla' > patrolya (patrol)
ruta 'ruta' > rota (route)

2.2.1.9. i - y > ø (cero)

konsiyensiya 'consciencia' > konsyensa (conscience)
siyensya 'ciencia' > siyensa

2.2.1.10. a > aw

lugar 'lugar' > [lugáwr]

2.2.2. En consonantes

2.2.2.1. y [ĵ] > j [dze]

proyekto 'proyecto' > projekto [prodzékto]

2.2.2.2. d > t

senador > senator

2.2.2.3. ?u > yu

uniporme 'uniforme' > [yunipórme]
unibersidad 'universidad' > [yunibersidád]
edukasyon 'educación' > [edyukasyón]

2.2.2.4. s > [z]

Corazon 'corazón' > [korazón]

2.2.2.5. n > ?

imahen 'imagen' > [?imáhe?]

2.2.2.6. r > r inglesa

La r filipina es vibrante como en español. Con la influencia del inglés en nuestra lengua, la **r** que produce nuestra gente sobre todo los jóvenes es una r sin vibración alguna, que se articúla elevando la punta de la lengua hacia el paladar duro.

Korte 'corte' > [kowrte] (court)
Marso 'marzo' > [marsou] (march)

2.2.3. Diptongo

air [eir] > aire [eire] > ere

2.2.4. Cambio de acento

Hay palabras agudas y esdrújulas que se convirtieron en palabras llanas en el filipino moderno por la influencia del inglés. He los aquí :

Mamá > mama
Papá > papa
próstata > prostáta

2.3. Cambio morfológico

Los morfemas españoles siguen intactos en el filipino moderno.

2.3.1.–ado

aminado - 'admitido'
kabado - 'nervioso'
problemado - 'problemático,ca'

2.3.2. –enyo 'eño'

manilenyo - manileño
cavitenyo - caviteño

2.3.3. –ista

sadista (sadist) - 'sádico'
basketbolista - 'jugador de baloncesto'

2.3.4. **–ero**

lakwatsero - 'uno que es aficionado de hacer novillos'
sabungero - 'aficionado a la pelea de gallo'
lasingero - 'borrachín'

2.3.5. –ilyo

binatilyo - 'chaval'

2.3.6. Formación del femenino

El filipino cambia el sustantivo en femenino añadiendo el sustantivo "babae" como en :

babaing pari 'sacerdotisa'
babaing aso 'perra'
babaing pusa 'gata'

sin embargo, hace sólo unos años cuando empezamos a oir el término *mayora*, significa una mujer

alcalde. La forma "alcaldesa" no entró en filipino, pero a partir de esta década ya hay muchas mujeres elegidas como alcalde de varias ciudades y pueblos, así nació la necesidad por un término apto para llamar a las alcaldesas. Lo curioso es, en vez de decir *babaing alcalde* como es la norma en filipino, sacaron el inglés *mayor* y añadieron el sufijo "a" española para convertir la palabra en femenino. El proceso era :

mayor + a = mayora

2.4. Cambio semántico

Al desarrollar la lengua, las palabras nacen a través de otras palabras. Este fenómeno ocurre ahora en el filipino moderno.

2.4.1. Nuevas palabras

2.4.1.1. mayora

Como expliqué en el nivel morfológico, una nueva palabra en el presente filipino es es la voz **mayora** para referirse a las mujeres alcaldes del país. Derivaron de la voz *mayor* [méyor] del inglés porque es un término muy acogido en filipino. La voz filipina "alkalde" que es un hispanismo ya está desapareciendo poquito a poco. Sólo los mayores la utilizan. Ya que no hay forma femenino que entró del español, y por otra parte será más largo el término si se emplea la forma filipina y también que cada lengua quiere economizar, la forma *mayora* sale muy cómoda para usar derivado del inglés.

2.4.1.2. siklista

En español el que participa en la carrera de bicicleta como en el "Tour de Francia" se llama *corredor,* del verbo correr. Aquí el verbo correr no entró, así que a nuestros corredores (como en el Tour de Luzón), les dieron el nombre *siklista* derivado de la voz "bisikleta" que es otro hispanismo, pero a la vez derivado del inglés *cyclist*.

2.4.1.3. siyentista / sayantista

Al hombre de ciencia le llamamos "siyentípiko" del español *científico*. Pero últimamente, la gente deja de usar poco a poco esta palabra o ya desconocen. Asi que crearon un nuevo término. Dicen *siyentista* y a veces con una variación *sayantista* que obviamente fue derivado del inglés "scientist", aunque podemos decir también que era del español "ciencia", pero la cosa clara es que es un ejemplo de la desapareción del hispanismo en filipino.

2.4.2. Cambio del significado

El hispanismo en el filipino moderno sigue pasando varias evoluciones. Aquí veremos otro cambio.

2.4.2.1. coño

Según Ullman,

> *mientra una palabra permanezca firmamente vinculada a su raíz y a otros miembros de la misma familia, conservará su significado...una vez que se ha roto este lazo ...el sentido puede evolucionar sin trabas y alejarse de*

sus orígenes". (1991: 219).

Este término es una palabrota en español. Pero en el filipino moderno, ha suavisado su significado y ha elevado la categoría social de una persona a quien se dirige dicha palabra. Cuando alguien te dice "coño", significa que perteneces a la capa alta de la sociedad filipina. La razón es porque, se oye esta palabra sólo en las universidades privadas donde estudian los adinerados, como el Ateneo de Manila University y De La Salle University. El Ateneo es debajo de los Jesuitas mientras La Salle es dirigida por los hermanos de aquella orden. Son universidades para burgueses como cree todo el mundo porque las matrículas allí son caras y que sólo los adinerados pueden seguir el lujo. La mayoría de los estudiantes allí pertenecen al grupo mencionado y ha dado la casualidad de que pertenecen tambien a las familias de habla española, asi emplean la voz "coño" como la utiliza un peninsular. Por otra parte, no se puede evitar que los forasteros les oyen . Ya que no hablan ni saben que es una palabrota, la emplean para referirse a ellos significando un estudiante rico que estudia en cualquiera de las escuelas mencionadas.

2.4.3. Adición del significado

2.4.3.1. matadero

Según Ullman otra vez, "las palabras adoptadas del lenguaje de un grupo por el uso común suelen ensanchar su significado" (1991: 225). También ocurre este caso con los hispanismos en filipino. El término "matadero" se usa en español para referirse al lugar donde matan los animales, para luego vender sus carnes en los mercado. Aquí se emplea dicha palabra, no sólo para referirse al lugar sino también para referirse al hombre que trabaja allí. La razón es porque se desconoce ya la voz *matancero*. Aunque si que hay algunos mayores que la conocen, raras veces la emplean hasta que ya es casi olvidada. Es otro hispanismo "fosilizado" en filipino.

2.5. Cambio léxico

2.5.1. Anglicismos en lugar de los hispanismos

Las lexías españolas simples y complejas siguen intactos en la presente lengua nacional. Sin embargo, es alarmante ahora el afan de la gente emplear voces anglosajonas en lugar de las voces hispánicas. Antes, cuando necesitábamos un término, acudimos al español. Ahora la situación ha cambiado. Los filipinos de hoy dan preferencia a los términos anglosajones, aunque ya existen y conocen las voces españolas utilizadas por todo el mundo. Algunos ejemplos son :

alkalde 'alcalde' - mayor

bise-presidente 'vice-presidente' }
bise alkalde 'vice-alcalde' } - vice

heneral 'general' - general

kongresista 'congresista' - congresssman

korte suprema 'corte suprema' - supreme court

lagadera 'regadera - sprinkler

lapis 'lápiz' - pencil

mahistrado 'magistrado' -

justice

maintindihan ‘entender’ - ma’get’

nobyo ‘novio’ - boyfriend

nobya ‘novia’ - girlfriend

piskal ‘fiscal’ - prosecutor

piyansa ‘fianza’ - bail

pluma ‘pluma’ - pen

Ya hay poca gente que las emplean, sobre todo en nuestros medios de comunicación social. Los locutores de la radio y los presentadores de la televisión, se inclinan más al inglés por eso se oyen aquellos anglicismos cada dos por tres. Este comportamiento podrá resultar algún día de la muerte de aquellos hispanismos. Como sabemos, una cosa se mantiene si seguimos usándola y si no, se queda en olvido o en el archivo y sólo Dios sabe si algún día resusitará. Es otro ejemplo cómo domina el poderoso idioma inglés.

2.5.2. tatay / nanay > daddy / mommy - papa / mama

Antes, los jóvenes llamaban a sus padres *tatay* y *nanay*, sobre todo los que pertenecen desde la capa media de la sociedad hasta abajo. Estos términos vinieron del español antiguo “tata y nana”. Sólo añadimos el morfema filipino de afección, la y. Había un tiempo en que este término sirvió como señal de pertenecer a la masa o a la pobreza o de provincialismo. Ahora la situación ha cambiado. Desde la capa más alta de la sociedad filipina hasta la más baja, la mayoría llaman a sus padres *daddy* y *mommy* o *papa* y *mama*. Sólo los “puristas” o tagalistas o los que tienen verguenza utilizar el inglés, mantienen las voces “tatay” y “nanay” .

2.5.3. Los números

Los numerales españoles pasaron intactos al filipino. A partir del año dos mil o sea el nuevo milenio, observo que los filipinos dejan de usar poco a poco los números en español y dan preferencia al término inglés, hasta el punto de que nuestros jóvenes de ahora ya encuentran dificultades en las pronunciaciones de los números en español. De mis estudiantes por ejemplo, a veces ya no distinguen qué es sesenta y qué es setenta. Se confunden y hace falta traducirlo al inglés para que entiendan. Otra vez la preferencia al inglés es mayor que el español. Otro ejemplo es un cenario de comprar y vender en el mercado. Cuando una compradora pregunta por el precio de la tela a la tendera dice:

Magkano yarda ng tela ? (¿Cuanto vale una yarda de tela?)

la tendera contesta:

Mayroong one-fifty (150) may two hundred (200).
(Hay de ciento cincuenta y de dos cientos).

en vez de decir: *Mayroong siyento-singkwenta, may dos siyentos.*

2.5.4. La manera de decir la hora

Si queremos saber la hora y no tenemos un reloj a mano, la radio nos ayuda mucho.

Antes, las radios anunciaban las horas en español :"a la una, a las dos y media, etc." Ahora, siguen en esa misión de avisar a la gente la hora, pero la mayoría la dicen en inglés. Por ejemplo:

Ang oras po ay ganap ng four thirty (4:30) ng hapon.
(Son las cuatro y media de la tarde)

en vez de decir: *Ang oras po ay ganap ng a las kwatro y medya ng hapon.*

De nuestros estudiantes ahora, será una suerte si uno oye de ellos la manera española de decir la hora. Siempre lo dicen en inglés.

2.5.5.Nombres de pila

Filipinas es el único país cristiano en Asia. Los españoles nos cristianizaron. Por esta razón que llevamos nombres y apellidos hispanos o cristianos. Los padres, al escoger un nombre para un bebé recien nacido solía consultar la biblía o el calendario cristiano y bautizan al bebé (en término español) después de un santo o santa cuya fiesta coincide con el nacimento del pequeño. Ahora, es muy llamativo que casi sólo un porciento de la gente da nombres castellanos a sus hijos. Predomina el nombre inglés a veces hasta el punto de exotismo. Pues, nombran las niñas después de las frutas como *Apple, Orange, Cherry* que son términos ingleses. Por eso a veces pregunto a mis alumnos por qué no hay *manggá, saging o papaya,* que son frutas nativas. El único consuelo aquí es que todavía predominan los apellidos hispanos. Los ejemplos que encontré son los siguientes:

2.5.5.1. de mis estudiantes

Anthony Marquez
Errol John Agustín
Fernandez
Peter Jules Prieto
Sean Allison Torres
Vincent Parreñas
Cherryl Anne Pérez
Elaine Louise
Geraldine Anne Velasco
Gretchen Stephanie Espina
Razel Anne Legaspi

2.5.5.2. de nuestros actores y actrices

Richard Gutierrez
Mark Anthony Fernandez
Dawn Zulueta
Angel Locsín

2.5.5.3. de los políticos

Ferdinand Marcos
Alan Peter Cayetano
Ralph Recto
Joseph Estrada
Francis Escudero
Jules Ledesma

3. Conclusión

Nuestra lengua nacional el filipino moderno evoluciona muy rápido hacia la modernidad. Sin embargo su sistema de evolución es alarmante, sobre todo para los miles y miles de hispanismos que ya forman parte de ella. A pesar de los esfuerzos del gobierno, de los educadores, de los filipinistas y

de los demás para propagar el uso de la lengua nacional, no hay manera de parar la gran invasión de la lengua del Tío Samuel al filipino. Querramos o no, sigue el uso del inglés en las escuelas, en los medios de comunicación, en el gobierno, en comercios, en la religión, en todos los campos.

Hemos comprobado cómo cambiaron la pronunciación de los hispanismos en nuestra lengua. Aumentamos las letras del alfabeto de las letras prestadas del español y del inglés a fin de adoptar la lengua nacional a la modernidad, pero salió una confusión en el deletreo de algunos hispanismos. ¡Qué triste saber que se disminuye poco a poco el uso de los hispanismos y en su lugar sustituyen términos anglosajones ! De todos los niveles lingüísticos que presenté aquí, sólo el nivel morfológico sufre un cambio menor.

¿A qué se debe este comportamiento de sustituir anglicismos en lugar de hispanismos? Para la invasión anglosajona a la lengua cervantina, Fernández García dio las siguientes explicaciones:

> *En los campos de la ciencia y de la técnica y en otros que como consecuencia de éstos se desarrollan, España se encuentra en evidntes condiciones de inferioridad con respeto al mundo anglosajón, fenómeno que se sigue constantemente en los textos desde hace más de dos siglos y particularmente desde mediados del pasado en que la conciencia del atraso se iba haciendo bastante general en los medios intelectuales.* (1972:33)

Quizás pueda dar también esta respuesta en nuestro caso, pero creo que hay más que eso. El primer factor es nuestra crisis económica que sirve como gran excusa para que nuestra gente salga del país para trabajar en el extranjero donde el uso del inglés es imprescindible. La gran influencia de EE.UU. a Filipinas es indudable. Admitamos o no, estamos "americanizados" además de ser "hispanizados".

Bibliografía

Alcántara, Teresita A. (1998), *Los Hispanismos en los Medios de Comunicación Social Filipinos-Estudio Lingüístico.* Quezon City, Sentro ng Wikang Filipino.
Bale Todo (enero a julio, 2007), DZRB, Quezon City, Phil. Broadcasting System.
Balita (22 junio 2007), Año XXXV Núm. 204.
Cuyas, Arturo et.al. (1972), *Eng.-Span./Span.-Eng. Dictionary*. New York, Apple-ton Century Crofts, Inc.
Fernández García, Antonio (1972), *Anglicismos en el español*, Oviedo, Grafías Lux.
Giraud, Pierre (1976), *La Semántica*. México, Fondo de Cultura Económica.
Gonzales, Lydia García (1992), *Makabagong Gramar ng Filipino*. Manila: Rex Book Store.
Hataw (enero a julio 2007), DZRH, Manila, Manila Broadcasting Company.
Lyons, John (1980), *Semántica*. Versión española de Ramón Cerdá. Barcelona, Editorial Teide.
Mabuhay ang Demokrasya (enero a julio 2007), DZRB, Quezon City, Phil. Broad-casting System.
Phil. Collegian (16 enero 2007), Vol. 84 Núm. 11. Quezon City, Univ. of the Phil.
Phil. Collegian (30 enero 2007), Vol. 84 Núm. 12 Quezon City, Univ. of the Phil.
Radio Congreso (enero-julio 2007), DZRB, Quezon City, Phil. Broadcasting Sys.
Standard Express (26 Oct 2007), Vol. 1 Núm. 9.
Standard Express (7 mayo 2007), Vol. 1 Núm. 143.
Taliba (28 junio 2007), Año 26 Núm. 348.
Todo-todo Walang Preno (mayo 2007), DZMM, Quezon City, ABS-CBN Broad-casting Network.
Ullman, Stephen (1962), *Semántica*.Traducción de J.R. Werner, Madrid, Taurus.

ESTUDIO COMPARATIVO DE DIPTONGOS ENTRE EL COREANO Y EL ESPAÑOL: TRANSCRIPCIÓN DE DIPTONGOS ESPAÑOLES AL COREANO-

Kyung-Suk Suh
Universidad Keimyung
suhahn@unitel.co.kr

Resumen

El diptongo es la reunión de dos vocales distintas que se pronuncian dentro de la misma sílaba. Sin embargo, esta definición puede admitirse de diferente manera en varias lenguas. En este trabajo observamos diptongos tanto del español como del coreano. A pesar de la misma definición de diptongo, en esas dos lenguas las realizaciones de diptongos se manifiestan diferente.

Desde el punto de vista fonético, en español pueden dar lugar a diptongos las siguientes combinaciones vocálicas: vocal abierta (a, e, o) + vocal cerrada (i, u) átona; vocal cerrada átona + vocal abierta; y vocal cerrada + otra vocal cerrada distinta (es decir, las secuencias iu o ui): aula, cuadro, cantáis, peine, androide, justicia, cielo, función, ciudad, descuido, vacuo. El caso del coreano diptongos son once: ㅑ(ya), ㅕ(yə), ㅛ(yo), ㅠ(yu), ㅒ(yæ), ㅖ(ye), ㅘ(wa), ㅝ(wə), ㅙ(wæ), ㅞ(we), ㅢ(ɨy).

Podemos ver que en el coreano se constituyen diptongos por el grupo de una semivocal (y o w) y una vocal. Por lo tanto una combinación de i más a puede ser un diptongo en español pero esto no es posible en coreano. Esto quiere decir que en español esta combinación se pronuncia en un solo golpe de voz, pero en el caso de coreano no es así, es decir, son dos sílabas. Para ser un diptongo en coreano debe describir necesariamente en una letra, mejor dicho, un alfabeto. Sin embargo, en coreano, por la semejanza de la apariencia se confunden muchas veces los diptongos con no diptongos. Sobre todo, en el caso de la descripción del español al coreano los diptongos de español aparece también como diptongos. Creemos que esto viene de malentendimiento del concepto de diptongo en coreano. En este estudio, lo observaremos más concretamente y proponemos unos principios adecuados en la descripción.

Palabras clave: diptongo, transcripción, español, coreano, comparación

1. Introducción

Generalmente es sabido que el diptongo es la secuencia de dos vocales distintas que se pronuncian dentro de la misma sílaba. Sin embargo, esta definición no se admite de la misma manera en diferentes lenguas. O sea, en algunas lenguas como coreano podemos encontrar unos características peculiares de la formaciones de diptongos.

En este trabajo vamos a observar diptongos tanto del español como del coreano. A pesar de la misma definición de diptongo, en estas dos lenguas sus realizaciones se manifiestan de diferente forma. En coreano se ha definido el diptongo como una reunion de dos vocales en la misma silaba. Sin embargo, podemos encontrar tambien las mismas vocales seguidas que no sean diptongos, es decir, este caso no será una sílaba sino dos. Esto no quiere decir que esas dos vocales sean fuertes. En adelante, vamos a ver brevemente diptongos españoles y coreanos, y luego compararemos los dos y después haremos una observación de unos problemas que aparecen en las transcripciones de los diptongos al coreano.

2. Diptongos españoles y sus características

Las vocales espanolas, al contrario que las inglesas o coreanas, son vocales puras, sin tendencia de la diptongación. Esto quiere decir que las vocales españolas mantienen su timbre en sílabas no acentuadas.

En español, además de cinco vocales(i, e, a, o, u), tenemos 14 diptongos. Como ya hemos mencionado arriba, tenemos un diptongo cuando dos vocales constituyen una única sílaba. En este diptongo, sólo un segmento es una verdadera vocal, y el otro elemento es semivocal. Es decir, una de estas dos vocales presenta la mayor abertura, la mayor energía articulatoria, y constituye el centro o núcleo silábico; la otra es margen silábico prenuclear o margen silábico postnuclear. Con la palabra barrio, por ejemplo, en la segunda sílaba io la vocal, núcleo silábico, es o y i es semivocal, margen silábico prenuclear.

El estatus de las semivocales ha sido un tema debatido en la fonología del español. Aquí no queremos extender este tema. Simplemente confirmamos que la semivocal tiene duración(longitud) más breve que una auténtica vocal aunque no se habla concretamente de la duración de la pronunciación de cada vocal, la cual nos interesa más en este trabajo.

Los catorce diptongos españoles se dividen en dos tipos: crecientes o decrecientes.

diptongos crecientes	ie, ia, io, ue, ua, uo, ui, iu
diptongos decrecientes	ei, ai, oi, eu, au, ou

Llamamos diptongos crecientes los que se desplazan desde una posición cerrada a una abierta. A la vocal más cerrada damos el nombre de semiconsonante y esta vocal ocupa una posición silábica prenuclear. En castellano existen ocho diptongos crecientes. (ejemplos: Oviedo, Escorial, friolera, Teruel Guatemala, cuota, cuida, viuda)

Llamamos diptongos decrecientes los que se desplazan desde una posición abierta a una cerrada. A esta vocal más cerrada damos el nombre de semivocal y la vocal ocupa una posición silábica postnuclear. En castellano conocemos seis diptongos decrecientes. (ejemplos: Teide, aire, boina, deuda, Saura, bou)

La combinación de dos vocales abiertas, por ejemplo, aéreo, paella, se considera siempre hiato desde el punto de vista normativo. Sin embargo, podemos observar que una misma combinación vocálica se pronuncia dentro de la misma sílaba-diptongo-, o en sílabas diferentes-hiato-. En español, algunas combinaciones vocálicas pueden, en una misma palabra, fluctuar en su pronunciación entre el hiato y el diptongo, dependiendo de diversos factores, como el mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social del hablante etc. Dada esta variabilidad, se ha optado por establecer una serie de convenciones de que cada secuencia vocalica será considerada siempre un

hiato o siempre un diptongo al colocar las tildes, con independencia de su pronunciación real dentro de la palabra. Resumimos que en español el diptongo se manifiesta claro por el uso de la tilde y casi no aparece ningún problema en la transcripción fonética, de la cual hablaremos más tarde.

3. Diptongos coreanos y sus características

Como sabemos muy bien, las vocales se producen mediante una vibración de las cuerdas vocales que origina una onda sonora relativamente estable y que sólo es modificada por las cavidades supraglóticas. Por tanto, la estructura acústica presenta una composición bien definida, ya que no existe obstrucción. En coreano los parámetros que definen el sistema vocálico son altura de la lengua, posición delantera o retraída de la lengua y redondeamiento labial. Con estos parámetros en coreano encontramos 10 vocales simples.

10 vocales simples

lengua	anterior		medio		posterior	
		redond.		redond.		redond.
bajo	i (ㅣ)	ü (ㅟ)	ɨ (ㅡ)			u (ㅜ)
medio	e (ㅔ)	ö (ㅚ)	ə (ㅓ)			o (ㅗ)
alto	æ (ㅐ)		a (ㅏ)			

redond.(redondeamiento)

El principio de los diptongos en coreano es la composición de una semivocal(semiconsonante) más una vocal simple. Las semiconsonantes coreanas son i(ㅣ) y u(ㅜ). Como estas semiconsonantes siempre ocupan una posición silábica prenucler, los diptongos coreanos son siempre crecientes. Existen 12 diptongos.

12 diptongos

(ㅑ) ia-ya (ㅕ) iə-yə (ㅛ) io-yo (ㅠ) iu-yu (ㅖ) ie-ye (ㅒ) iæ-yæ
(ㅘ) ua-wa (ㅝ) uə-wə (ㅙ) uæ-wæ (ㅞ) ue-we (ㅟ) ui-wi
(ㅢ) ɨi

양복(iangbok) 연기(iəngi) 요행(iohæng) 유명(iumiəng) 계기(giegi) 얘(iæ)
완고(uango) 원인(uənin) 왜가리(uægari) 웬만하면(uenmanhamiən) 위험(uihəm)
의사(ɨisa)

Aquí tenemos unas observaciones hechas sobre los diptongos coreanos.

- La vocal ㅟ(ü) puede ser vocal simple o vocal diptongo.(Ultimamente se considera como vocal simple)
  - En coreano solo hay diptongos crecientes.
- Con los diptongos coreanos pueden haber confusiones en su pronunciación, porque hay dos casos similares: uno es de dos vocales regulares y otro es de diptongo.

dos vocales	diptongo
iəra 이어라	yəra 여라
iaŋ 이앙	yaŋ 양
iut 이웃	yut 윳
kiul 기울	kyul 큘

koan / kuan 고안 / 구안 kui 구이 uidong 우이동	kwan 관 kwi 귀 wihada 위하다

La diferencia entre los dos se presenta por la duración de la pronunciación de primer elemento. Si es mucho más breve, se consideraría como diptongos. Pero esto no puede ser un criterio absoluto. La pronunciación puede depender de cada persona que habla o de la situación dada.

Ahora podemos considerar esto desde el punto de vista silábica. Ya hemos visto que el diptongo es una reunion de dos vocales en una sílaba. La división en silabas o silabificación es una operación que todo hablante sabe hacer sin previa instrucción, y pertenece, por tanto, a su saber hablar la lengua. La sílaba es, pues, una agrupación de sonidos en el acto de habla, pero de acuerdo con unas reglas características de la lengua concreta. Esta agrupación de fonemas no tiene valor distintivo como el fonema, pero sirve de lugar donde se efectuan ciertos fenómenos fonológicos y fonéticos. En ciertas lenguas en este caso como el coreano, la longitud de la pronunciación de las vocales depende de la estructura de la sílaba. Al contrario, podríamos decir que la estructura de la sílaba también depende de la longitud de las vocales constituyentes. En coreano es evidente que los sistemas de escritura reflejan las sílabas, no los fonemas. Esto relaciona directamente con la transcripción de fonemas o sílabas.

4. Comparación

Ahora vamos a comparar los diptongos de dos lenguas.

diptongos

español	diptongo creciente															
	ie	ia	io	ue	ua	uo	ui	iu	-	-	-	-	-	ei	ai	
coreano	킈 ye	냐 ya	쇼 yo	궤 we	과 wa	-	귀 wi	뀨 yu	킈 iə	걔 iæ	궈 wə	괘 wæ	긔 ïi	-	-	

dos vocales

coreano	ie	ia	io	ue	ua	uo	ui	iu	iə	iæ	wə	wæ	ïi	ei	ai	oi

En estas tablas podemos observar;

- Aunque el español tiene menos vocales que el coreano, es más rico en diptongos.
- El coreano tiene los diptongos con las vocales ə, æ y ï que no aparecen en español.
- El español tiene diptongos crecientes y decrecientes, mientras el coreano solamente tiene diptongos crecientes. Por ejemplo, ei en español es un diptongo, pero en coreano siempre son dos vocales(e + i).
- ie en español siempre es un diptongo pero en coreano ie puede ser dos vocales(dos sílabas) o un diptongo. En el caso de diptongo, como hemos hablado antes, la i se convierte en una semivocal y se pronunciaría como ye.

Otra cosa que nos interesa en cuanto a los diptongos, es que en español los diptongos se escriben con dos letras, es decir, dos alfabetos. Pero en coreano las vocales, tanto las vocales simples y como las vocales diptongos, se escriben en una letra, es decir, los diptongos tienen su propio alfabeto único. Si se escribe en dos letras, ya no es diptongo. En este punto pueden aparecer confusiones.

En coreano dos vocales ia y un diptongo ya se escriben de manera diferente: ia como 이아 en dos sílabas con dos vocales regulares, pero ya que es un diptongo creciente se escribe como 야, es

una sílaba de una letra propia.

Aunque los coreanos reconocen y deben reconocer estas dos pronunciaciones, la verdad es que no es fácil distinguir estos sonidos sin algún contexto. Por eso vienen confusiones.

5. Transcripción de diptongos españoles al coreano

Como ya hemos visto antes, en coreano es cierto que el diptongo es una secuencia de dos vocales en una sílaba, pero en la realización de su pronunciación puede haber complicaciones. Creemos que esto viene de la diferencia de la longitud de la pronunciación de las vocales de diptongo. Aunque en coreano su pronunciación se realice en un golpe de voz, si se hace algo largo o casi como una vocal simple, en coreano esa vocal ya no es un constituyente de diptongo. Pero si dos vocales en un diptongo se pronuncian seguido en un tiempo muy corto o se realiza casi juntos en un instante, lo consideraríamos diptongo sin dificultad. Este fenómeno se destaca en las transcripciones o en las letras(alfabetos) coreanas. Como ya se ha indicado arriba, el coreano tiene propia letra de diptongo y propias letras de dos vocales con las mismas dos vocales. Por ejemplo, una secuencia ua en coreano puede transcribirse en la letra coreana en dos maneras: una es como diptongo 과, otra es como dos vocals simples, ㅜ + ㅏ. Así esta peculiaridad puede originar el problema en las transcripciones del español al coreano.

La transcripción del español al coreano podemos verla frecuentemente en los nombres propios toponímos o de personas en libros coreanos. Por ejemplo, España se transcribe en coreano como 에스빠냐, Madrid 마드리드, Juan 후안.

Los diptongos españoles son relativamente muy claros en su pronunciación y no hay confuciones con otras vocales. Pero en coreano sí hay.

Veamos un ejemplo. En español, ie es un diptongo. La palabra pie es de una sílaba [pie] o [pye]. Pues, si la transcribimos en coreano, cómo sería? Pie (삐에)? o pye(뼤)?

Si pensamos estrictamente en la definición del diptongo, la pronunciación apropiada sería pye(뼤) como diptongo coreano. Sin embargo, la realización de los hispanohablantes no es así. Según las encuestas o preguntas a los hispano hablantes, a ellos les parecen cerca las pronunciaciones de no diptongos. O sea para ellos pie삐에 suena mejor que pye뼤. Por tanto, la transcripción de la palabra pie al coreano sera pie삐에, no pye뼤.

Pero no hay ningún problema con la transcripción de diptongos decrecientes, que no tiene correspondiente en coreano.

Saura, Rey, Teide 사우나(ㅏ, ㅜ) 레이(ㅔ, ㅣ) 떼이데(ㅔ, l)

Con estas comparaciones pudimos observar que los diptongos coreanos tienden a pronunciarse de un solo golpe de voz, es decir, mucho más rápido que en español. Y con su propia letra se llega a pronunciar casi como una vocal simple. 뼈(piə) 예절(yeʤəl) pero piano, 삐아노, *뺘노 .

Con estas observaciones, creemos que los diptongos de español deben transcribirse en coreano con la disolución de diptongos, o sea, no diptongos.

6. Conclusión

1. En el español y en el coreano, sí existe la diferencia de los sistemas de los diptongos.
número: español 14--coreano 12
tipo: creciente+decreciente--creciente
letra: dos vocales simples--propia letra

2. Aunque la definición de los diptongos es similar, o igual, la realización de diptongos aparece de manera diferente. El mismo diptongo se diferencia en español y en coreano. En el coreano la pronunciación del diptongo se hace o tiende a hacerse en un golpe de voz o casi en un istante, pero, creemos, en español la pronunciación es un acercamiento o adherencia de dos vocales. Podemos

diferenciarlos según la duración de la pronunciación de vocales:

1. dos vocales en español: ae
2. dos vocales en coreano: 이아 ia
3. diptongo en español: 이아 ia
4. diptongo en coreano: 야 ya (se escribe con una letra)

3. Con estas observaciones propongo que la transcripción de los diptongos españoles al coreano debe ser en dos vocales, no en diptongos coreanos.

viuda 비우다(dos vocals) *뷰다(diptongo)
cuota 꾸오따 (dos vocals) *꿔따(diptongo)

Bibliografía

Alacos, E. (1983), *Fonología española*, Madrid, Gredos.
_____ (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
Halle, M. Y G. Clements (1983), *Problemas de fonología*, Minerva ed.
Hualde, J. Y A. Olarrea (2001), *Introducción a la Linguística Hispá*nica, Cambridge.
Huh, U. (1985), *Fonología coreana*, Cheongum.
Kim, J-u. (1994), *Lenguaje*, Top.
Kim, K-h. Y otros (1995), *Comprensión de sonidos*, Hanshin.
Lee J-m. y Y-n. Bae (1982), *Diccionario de lingüística*, Hanshin.
Manteca, A. (1987), *Lingüística general*, Madrid, Catedra.
Mun, Y-s. (1983), *Lingüística moderna*, Hanshin.
Park, Y-s. y otros (1993), *Introducción a la lingüística*, Hyungseol.
Quilis, A. y J. Fernández (1975), *Curso de fonética y fonología española*, Madrid, CSIC.
Ramirez, F. (1986), *Gramática española*, 2. Los sonidos, Madrid, Arco/libros.

PEQUEÑA COMPARACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHINO

Jing Li
Universidad de Nanjing
llavelee@hotmail.com

Resumen

El idioma nace en la sociedad. Su destino está estrechamente vinculado con las evoluciones sociales. Hoy en día, el español y el chino son dos idiomas de suma importancia en el mundo. El primero se habla en veintitantos países y el segundo es usado por la cuarta parte de la población mundial. Este trabajo es un pequeño análisis sobre las huellas inborrables que han dejado la política, la economía y la ciencia y tecnología en los dos idiomas.

Palabras clave: español, chino, sociolingüística

1. Introducción

El español y el chino son dos idiomas que no tienen nada que ver el uno con el otro en cuanto a la pronunciación y la escritura. Ése es occidental y éste, oriental; ése procede de la familia indoeuropea y éste, de la chino-tibetana; ése es fonético y éste, jeroglífico. Sin embargo, por obvias y abismales que sean las diferencias entre los dos, su existencia y evolución no puede estar al margen de las influencias sociales. El presente trabajo pretende hacer una pequeña comparación sociolingüística entre el español y el chino sobre su lugar en el mapa lingüístico y sus relaciones con la política, la economía, y la ciencia y tecnología.

2. Lugar que ocupan el español y el chino en el mapa lingüístico

En el mapa lingüístico mundial, el español se extiende por 20 Estados y 400 millones de personas. Es lengua oficial de España, México, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Panamá, Colombia, Venezuela, Cuba, República Dominicana, Perú, Bolivia, Ecuador, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y Guinea Ecuatorial. También se usa en algunas zonas de Africa (ciudades de Marruecos y Sahara occidental) y algunos estados de EE.UU (California, Arizona, Nuevo México, Tejas, Nueva York y Florida). Se trata de un idioma verdaderamente universal. El chino, que se habla casi exclusivamente en China y Singapur, cuenta con una cantidad de hablantes tan vertiginosa que ha sobrepasado a 1.300.000.000, más de la cuarta parte de la población mundial.

En el mapa lingüístico de España, el español, mejor llamado el castellano, convive con otras tres lenguas co-oficiales: catalán, euskera y gallego. El castellano es la lengua materna del 80% de los habitantes. El catalán, que se habla el 10% de la población, se utiliza en Cataluña, Valencia y los Baleares; el euskera (el 5%), en el País Vasco y Navarra; el gallego (el 3%), en Galicia.[ii] España es un país plurilingüe. Según el censo de 1991, los bilingües llegan al 40,89% de la población total.[iii] El mismo castellano también tiene unas variedades locales tales como el dialecto andaluz, el extremeño, el murciano, el canario, el madrileño, etc.

El mapa lingüístico de China es mucho más complicado. En el vasto territorio conviven en total 56 nacionalidades. El supuesto chino no es nada más que la lengua de la nacionalidad Han, la más numerosa (el 94%) mientras que las 55 minorías nacionales——que viven principalmente en el oeste, zona más extensa y más pobre del país——hablan unos sesenta idiomas. A pesar de que el chino es la única lengua oficial de China, en la Constitución se estipula: "Toda nacionalidad tiene el derecho a utilizar y desarrollar su propia lengua."[iv] Quizás muchos extranjeros crean que el chino más bien son *los chinos* ya que las gentes de Beijing, Shanghai, Taiwán, Cantón entre otras no se entienden en absoluto si se ponen a hablar a su modo. En realidad aquellos *chinos* no son lenguas sino variedades del chino *mandarín* porque todos ellos comparten una misma forma escrita. Por otra parte, todos los chinos también se entienden en una norma hablada común, el *putonghua*, que en chino quiere decir "lengua común" o "lengua estándar".

A grandes rasgos, el chino tiene siete dialectos principales:[v]

Nombre	Zonas donde se hablan	Proporción de los hablantes en la nacionalidad Han
Dialecto septentrional	Todas las provincias del norte del Río Yangtsé.	70%
Dialecto Wu	Sur de Jiangsu, Shanghai y Zhejiang	8,4%
Dialecto Xiang	Hunan	5%
Dialecto Gan	Jiangxi	2,4%
Dialecto Kejia	Este y norte de Cantón, oeste de Fujian, sur de Jiangxi, sureste de Guangxi.	4%

Dialecto Yue	Medio y suroeste de Cantón, sureste de Guangxi, Hong Kong y Macao.	5%
Dialecto Min	Fujian	4,2%

A propósito, merece especial mención cómo se denominan debidamente las dos lenguas. Si se aplica a la lengua oficial el término "castellano", nombre de una sola de las regiones españolas, sería una injusticia para la gente de otras comunidades autónomas. No obstante, la expresión "lengua española" se puede aplicar tanto al español como al catalán, al euskera o al gallego puesto que son todas ellas lenguas españolas. Tampoco podemos encontrar ninguna solución en las obras maestras: Antonio de Nebrija tituló su gran obra de 1492 con la definición *Gramática de la Lengua Castellana*, pero el primer diccionario del idioma, el de Sebastián de Covarrubias de 1611, se titula *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Lo mismo ocurre en China. Son vigentes al mismo tiempo dos términos: *hanyu* (lengua de la nacionalidad Han) y *zhongwen* (lengua china). El segundo es ilógico aunque casi todos los extranjeros la llaman de esta forma porque obviamente el chino no es la única lengua del país. En lo que se refiere al primero, da la impresión de que sólo enfatiza la propiedad de la nacionalidad Han sin subrayar su papel como única lengua oficial de toda China.

3. Lengua y política

Estudiando un poco la historia de una lengua nos daremos cuenta de que el lenguaje en realidad representa lo más democrático que la civilización humana se ha dado. Hablamos siempre como el pueblo ha querido que hablemos. Las lenguas han evolucionado por decisión de sus propios dueños, sin interferencias directas de las autoridades. Aún más, a veces es el pueblo quien impone su lengua a la cúpula. Los lingüistas, especialistas en la lengua, tampoco tienen la última palabra si recordamos que los diccionarios y gramáticas no tienen como objetivo imponer cómo se ha de hablar sino sencillamente exponer cómo se habla. La lengua generalmente se crea abajo y se consagra arriba.

Sin embargo, eso no significa que la lengua sea totalmente independiente de la política. Ella posee un valor simbólico tan alto que es aprovechado con frecuencia en beneficio de un cierto régimen. Las autoridades suelen ejercer su influencia en la lengua formulando una política lingüística o usando la lingüistica con fines políticos. Hay una gran diferencia entre un campo y el otro. En el primero se administran las lenguas para favorecer una mejor convivencia de los hablantes, mientras que en el segundo se manipulan las conciencias de los ciudadanos por medio de las lenguas instrumentalizándolas para metas de control social. Un régimen que se dedique más a la política lingüística que a la lingüística política contribuirá al uso apropiado de una lengua y uno que haga lo contrario, la envilecerá.

En España las siguientes cuatro políticas lingüísticas han marcado un hito en la historia del español:

Fue en 1492 cuando Cristóbal Colón descubrió América y cuando se publicó la primera gramática del español, la de Antonio de Nebrija. No son simples coincidencias. El nacimiento de la gramática se debe a la política de los Reyes Católicos, quienes decidieron cohesionar la península y de paso colonizar el Nuevo Continente implantando la nueva fe (el catolicismo) y la nueva lengua (el español). Gracias a esta política lingüística, el español ha conseguido echar raíces en los países latinoamericanos y ha logrado la mayor difusión por todo el mundo.

En 1713 el rey de España Felipe V encargó al duque Juan Manuel Fernández el establecimiento de la Real Academia Española en Madrid cuyo lema es: "limpia, fija y esplendor". De allí en adelante, la Academia llevó a cabo una serie de trabajos: recopilación del *Diccionario de Autoridades* y la *Gramática de la Lengua Española*; publicación de las obras maestras literarias de España; reforma de la ortografía; defensa constante y apasionada de la pureza del idioma español y la fundación de Academias en todos los países iberoamericanos.

En 1978, la Constitución sentó la base legislativa de las lenguas:

Título preliminar. Artículo 3:

3 El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

3 Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3 La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Se ve que el gobierno español reconoce la importancia del desarrollo tanto del castellano como del catalán, el euskera y el gallego.

El gobierno español también fundó en 1991 el Instituto Cervantes en España y luego en países de los cuatro continentes para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Todo el mundo puede asistir al cursillo del español de distintos niveles en el instituto local o por Internet (http://cvc.cervantes.es). El Instituto también redacta los manuales correspondientes y convoca periódicamente el examen ELE (Español como Lengua Extranjera) cuyo diploma (DELE) goza de una autoridad global.

Es bastante difícil imaginar cómo sería el chino actual si no se hubieran puesto en práctica estas políticas lingüísticas:

Hace más de dos mil años, el primer emperador de la Dinastía Qin, quien mandó la construcción de la Gran Muralla, unificó la escritura de todo el país. Esto constituye un evento de gran transcendencia en la historia china. A partir de entonces, aunque la fonética, el léxico y hasta la gramática separan unas regiones de otras, o a unas clases sociales de otras, la norma escrita común siempre representa el gran aglutinador del idioma, el que le proporciona su cohesión más firme.

En 1892, un señor llamado Lu Ganzhang propuso la transformación de los caracteres chinos en una escritura alfabética para internacionalizar la lengua china. Tal propuesta fue muy bien acogida y aparecieron sucesivamente 27 proyectos hasta que en 1958 el gobierno chino hizo público el *Esquema del Alfabeto Fonético del Chino*. Este esquema, considerado por la ONU y ISO7098 como la norma internacional de deletrear el idioma chino, constituye una gran ayuda para la enseñanza del *putonghua* y un gran empuje para el intercambio cultural internacional.

La escritura china era jeroglífica. Escribir un carácter y dibujar un objeto tenían mucho en común, por consiguiente, no era de extrañar adivinar el sentido de un carácter según su grafía. Lo complicado de cada carácter dificultaba el aprendizaje de la escritura. En 1955 se publicó el *Esquema de la Simplificación de la Escritura China* con objeto de evitar el fracaso escolar y favorecer la alfabetización. En aquel entonces muchos eruditos se declararon en contra de esta "descabellada" simplificación ortográfica alegando que muchos caracteres chinos simplificados perdieron sus cromosomas y su belleza y que la aparente necesidad de modernizar la ortografía constituía sólo una manera de distraer la atención de los verdaderos problemas de la enseñanza. Pero al fin y al cabo los caracteres chinos originales han sido reemplazados por los simplificados en China continental y han sido mantenidos en Hong Kong, Macao y Taiwán. A decir verdad, esta reforma ortográfica sigue siendo polémica.

En vista de la dificultad de la comunicación entre los chinos por la existencia de una gran variedad de dialectos, en 1956 el Consejo de Estado promulgó *Unas Instrucciones sobre la Generalización del Putonghua*. El *putonghua* se basa en el dialecto septentrional, porque a partir del año 1153, Beijing ha tenido una historia de más de ochocientos años como capital de toda China, centro político y cultural. En la actualidad, la generalización del *putonghua* ha sido incluida en la Constitución. Todos los funcionarios y profesores tienen que pasar un examen de *putonghua*. Su enseñanza empieza ya en el jardín de infancia.

En vista de que China despertaba cada día mayor interés en todo el mundo, el gobierno estableció en 2004 el Instituto Confucio, organismo público no lucrativo que toma como tarea fundamental la divulgación del chino y la cultura china y el apoyo de la enseñanza local del chino. Actualmente, el Instituto Confucio cuenta con 120 centros para la enseñanza del chino como lengua extranjera en 50

países. Confucio fue un famoso pensador, pedagogo y filósofo en la historia china. Su nombre representa lo profundo y lo universal de la cultura milenaria china.

Las políticas lingüísticas arriba mencionadas son la cara positiva de la relación entre la lengua y la política. Lógicamente también existen unas políticas lingüísticas nefastas que sirven totalmente para un determinado régimen. La España de Franco (1939-1975) se limitaba a autorizar una sola lengua, el castellano, y una sola personalidad, la española. Según su ministro de Educación Ibáñez Martín, "La unidad lingüística se requería así, como complemento de la unidad política."[vi] La limpieza lingüística en realidad era limpieza política e ideológica. La idea de una uniformidad lingüística conjuraba el separatismo nacionalista y cualquier desviación revolucionaria. La China de la Gran Revolución Cultura (1966-1976) aplicaba una política aún más rara y absurda: citar unas palabras del Presidente Mao antes de hablar y escribir lo que quisiera uno como "No hay que olvidar jamás la lucha de clases. ¿Podrías darme un kilo de huevos?" Esta política oscurantista no tiene más objetivo que oxidar el cerebro del pueblo y mantenerlo en la ignorancia.

Si hay políticas lingüísticas buenas y malas, toda la lingüística política parece abominable tanto en el léxico, como en la sintaxis, y mucho más en las dimensiones pragmáticas de la comunicación.

En España, siguiendo una corriente anglosajona, está de moda el uso de un léxico "políticamente correcto". Consiste en evitar que las minorías sociales o étnicas, o las personas con minusvalías físicas o psíquicas, se vean ofendidas por palabras que se usan no con intención de humillar sino sólo de describir. Por ejemplo: sustituir "ciego" por "invidente", "negro" por "afroamericano", "subnormal" por "minusválido", "viejos" por "personas de la tercera edad", "chachas" por "empleadas del hogar", "proletarios" por "interlocutores sociales", etc. Lamentablemente otra vez engaña la apariencia. Si se produjera efectivamene por la base, esta evolución del léxico significaría que viviéramos en una sociedad más tolerante y solidaria. Si se impone desde la cúpula no significará nada bueno, sino sólo el maquillaje de una realidad injusta. En China, la gente siempre queda bastante confusa con las expresiones impuestas por el poder. Por ejemplo: en los años de crisis, el gobierno dice que la economía de este año ha tenido "un incremento negativo". ¿Qué significa "un incremento negativo"? Aparentemente el núcleo de la expresión es el "incremento", pero en realidad significa un "decremento". Y antes los que no podían encontrar empleo no se llamaban "gente en paro" sino "gente en espera de colocación", expresión sustituida ya por "empleados desplazados" hoy en día, por eso China siempre tenía un índice de desempleos muy bajo. En fin, el uso de un lenguaje eufemístico y tranquilizante es un juego bastante sucio de los políticos. Las autoridades intervienen en el lenguaje sólo en provecho propio.

Sintácticamente hablando, los políticos tanto españoles como chinos coinciden en el gusto de pronunciar unos discursos con ruidosas redundancias y estiramientos creyendo que las oraciones largas son más prestigiosas que las breves. Peor aún, ellos no sólo nos agobian con su verborrea sino también permiten después que las jergas se instalen a su antojo en el lenguaje administrativo, en las leyes y decretos, en las resoluciones, en el habla de los funcionarios con los ciudadanos para diferenciar a una casta y protegerla del contacto con el resto de la sociedad olvidando que son servidores de la sociedad.

4. Lengua y economía

En el español y el chino hay un mismo refrán que reza: Poderoso caballero es don Dinero. Los intereses económicos siempre son la fuerza motriz de cualquier sociedad. La política lingüística eficaz y pacífica no es nada más que un apéndice de la política económica. La industrialización, la creciente integración de las regiones en la economía nacional y la actual globalización o mundialización económica están renovando el mapa lingüístico nacional, regional y mundial.

La gente de distintas regiones y países tiene que utilizar una lengua vehicular para comunicarse entre sí y hacer negocios. A los gremios de artesanos, compañías mercantiles o asociaciones de comerciantes no les costará ver lo ventajosa que es una lengua común para sus negocios. En el comercio, hay que tener en cuenta el valor económico de las lenguas. En una situación de

multilingüismo la lengua con más hablantes es la más barata, la que ahorra traducciones, equivocaciones y tiempo.

El valor económico de una lengua está sujeto al ambiente económico de una época. El español tuvo su valor más alto en el apogeo imperial de España. Ahora el valor de este idioma sigue siendo considerable como la lengua común de un mercado tan inmenso que abarca casi toda América Latina. En España, la llegada del contingente turista alemán a los Baleares ha elevado bastante el valor económico de ese idioma en las islas. En China, mucha gente se apresuraba a aprender el ruso en la década de los cincuenta, porque la ex-URSS y China compartían el sistema político y mantenían relaciones amistosas, el español en los sesenta, porque los chinos empezaron a hacer muchos negocios con los cubanos ya socialistas y el inglés a partir de los setenta, porque China necesitaba las inversiones de los norteamericanos y la llamada "globalización" es en realidad una "norteamericanización". Precisamente por la misma causa, los hongkongneses prefieren aprender el *putonghua* para explotar el mercado de China continental desde el año 1997. Al fin y al cabo sería una insensatez ignorar el realismo lingüístico, es decir, el interés de los hablantes por pasarse a la lengua que a su juicio les brinda más oportunidades y mayor lucro. Concretamente, en España, la lengua que más atrae a los realistas es el español y en China, el chino *mandarín*.

Hoy en día, la lengua con más valor económico en el ámbito de todo el mundo sin duda alguna es el inglés. Se ha convertido en un genuino idioma internacional en todos los campos y representa el marcador del estatus social y la mejor calidad de vida. Un fenómeno lingüístico bastante común en España y China es la proliferación de anglicismos. La infiltración del inglés está acompañada por la importación de los productos y técnicas de los Estados Unidos. Algunos exclaman que se trata de una invasión horrible.

En realidad, del anglicismo no hay nada que temer. No hay ningún idioma importante en el planeta que no haya recibido donaciones. El español es deudor por lo menos del latín y del árabe. El chino ha asimilado muchas palabras del sánscrito. Puede que la penetración repentina de un idioma extranjero produzca caos, pero la lengua nativa y la invasora acabarán por ajustarse entre sí para lograr una nueva estabilidad relativa.

He aquí los métodos de la penetración del inglés en el español:

a. Préstamo directo: e.j. hardware, software, Internet, surf, striptease, spa, etc.

b. Hispanización ortográfica: e.j. slogan—eslogan, snob—esnob, standar—estándar, stereo—estereo, boycott—boicot, baseball—beisbol, etc.

c. Traducción literal: e.j. best seller—superventa, drug addict—drogadicto, self service—autoservicio, etc..

Los de la penetración del inglés en el chino son algo diferentes:

a. Transliteración: e.j. coffee—kafei, cacao—keke, chocolate—qiaokeli, sandwich—sanmingzhi, whisky—weishiji, brandy—bailandi, coca cola—kekoukele, sofa—shafa, model—mote, etc..

b. Traducción literal: e.j. basketball—lanqiu (balón con cesta), blackboard—heiban (tabla negra), steamboat—qichuan (barco a vapor), honeymoon—miyue (mes de miel), email—dianziyoujian (correo electrónico), etc.

c. De la transliteración a la traducción parafrástica: telephone—delvfeng—dianhua (conversación electrónica), microphone—maikefeng—yangshengqi (aparato de alzar la voz), democracy—demokelaxi—minzhu (el pueblo como dueño), etc. Se nota bien la gradual asimilación de las palabras extranjeras en la lengua nativa.

Si la mundialización económica provoca cada día más movilidad de los habitantes de país en país, lo que contribuye al aumento de los anglófonos, la economía de mercado en España y China estimula las migraciones interiores, especialmente la emigración de los campesinos a las ciudades, lo que beneficia a la difusión de la lengua común, o sea, el español y el *putonghua*. En China también hay que tener en cuenta un caso especial que no tiene nada que ver con la economía, pero de vital

importancia para la lengua: el desplazamiento de los universitarios. Todas las universidades admiten gente de todo el país, de manera que los alumnos se ven obligados a hablar el *putonghua* en el campus para entenderse. Existe un término típicamente chino: alta temporada de tránsito en la primavera, es decir, en los cuarenta días alrededor de la Fiesta de la Primavera (la fiesta más importante en China) una gran gran cantidad de obreros campesinos y universitarios regresan a casa y luego retornan al estudio o al trabajo. Según la estadística de este año, se han trasladado por tren, avión y autobús 3.500.000 personas cada día y 140.000.000 en toda la temporada. Todos ellos son involuntarios difusores del *putonghua*.

5. Lengua y ciencia y tecnología

A lo largo de la historia universal, la invención del papel y la imprenta dio un gran impulso a la unificación de todas las lenguas y su difusión en el pueblo común. La escritura fue un privilegio de pocos, generalmente de los nobles y monjes durante siglos. Los escribanos y copistas se encargaron de transmitir las obras maestras de generación en generación. Gracias a la imprenta, los cuidadosos tipógrafos homogeneizaban la ortografía, se engendraban incontables ejemplares y de esta manera la escritura bien unificada estaba al alcance de todo el mundo. Entonces, la ciencia y la tecnología aseguraban la evolución de la lengua.

Tras la industrialización, se volvieron cada día más complicadas las relaciones entre la lengua y la ciencia y la tecnología. En el siglo XX, la suerte del español y el chino tiene mucho en común porque ni los países de habla española ni China son avanzados en este campo. Los españoles sólo pueden sentirse orgullosos de Ramón y Cajal. Los pocos chinos que han ganado el Nobel se han nacionalizado en los Estados Unidos sin ninguna excepción. En la actualidad, la ciencia y la tecnología ejercen su influencia en la lengua principalmente por las siguientes vías: productos de alta tecnología y los medios de comunicación.

Indudablemente los Estados Unidos es el líder en el campo de ciencia y tecnología, por consiguiente, el inglés se ha convertido en el símbolo de modernidad y calidad. Los manuales de instrucción que acompañan a los electrodomésticos y los aparatos informáticos importados de los Estados Unidos, a pesar de que generalmente son plurilingües, son la mejor muestra del egocentrismo de quien posee el poder comercial y económico. Se notan obviamente el culto al ídolo anglosajón y el desprecio hacia otros idiomas. Las versiones supuestamente extranjeras son totalmente incomprensibles, llenas de palabras extrañas clonadas directamente del inglés so pretexto de que otros idiomas no funcionan bien tecnológicamente hablando. Así los usuarios españoles se ven obligados a digerir "bajar" (down), "cargar" (charge), "atachear" (derivado de attachmente, significa "adjuntar"), "chat" (chatear) y los chinos, *kaobei* (copiar), *yimeier* (email), *zaixian* (on line), *zhuye* (homepage), *yintewang* (Internet), etc. Claro, hay que reconocer que una parte de semejantes palabras se han mantenido en el español y el chino mientras que otra parte va siendo sustituida por una mejor versión como *dianyou* (correo electrónico). Pero, al fin y al cabo, estos manuales mal traducidos constituyen una contaminación de la lengua nativa y un factor desestabilizador durante cierto tiempo.

Los medios de comunicación, a saber, radio, televisión, cine e Internet, deben ser un apoyo para la normalización y la difusión de un idioma gracias a su fácil acceso para muchos hogares. La gente puede aprender no sólo la lengua oficial de su país sino también una lengua común de cierta región, hasta de todo el mundo. Por ejemplo: los culebrones producidos en América Latina prefieren guiones sin mucha coloración local para ganar dinero en todo el mercado de habla hispana. Igualmente las películas de Hollywood buscan mayores beneficios con un solo doblaje que sirva para todo el mundo hispano. Todo favorece la unificación del español universal de los 20 países.

Sin embargo, la realidad muchas veces es desesperante.

En primer lugar, como ha dicho Francisco Ayala: "La costumbre de recibir información a través del televisor está apartando a mucha gente de la práctica de la lectura, pero no menos cierto es que la pérdida del hábito de leer, a que la invasora información audiovisual induce, tiene por efecto la

atrofia de las capacidades imaginativas y de las capacidades raciocinantes. Las nociones absorbidas por la vista, acompañadas o no de un mensaje auditivo, tienen un carácter sensorial directo y tienden a provocar en el sujeto una reacción inmediata, quizá mecánica e irreflexiva, en contraste con las nociones adquiridas a través de la escritura, que exigen elaboración mental por parte del lector, activando así sus potencia discursivas, estimulando su conciencia crítica y obligándole a transformar en imágenes de propia creación los signos del lenguaje."[vii] Peor aún, en la televisión, que es donde aprende la innumerable mayoría su idioma vivo, se habla muy mal y con un escasísimo y decreciente vocabulario. En China, los presentadores de televisión no se sabe por qué no escatiman esfuerzos para imitar el acento del dialecto Yue (principalmente de Hong Kong) y añadir de vez en cuando unas palabras *chinglishes* deformando gravemente el chino *putonghua*.

El problema principal del cine radica en los subtítulos. De las películas que siguen en versión original, los subtítulos incluyen a menudo faltas de ortografía y errores de transcripción, además de expresiones incorrectas y malas traducciones. Este fenómeno es especialmente obvio en China donde está bastante activa la piratería de películas. Mientras casi todos los cines están al borde de la bancarrota, la gente pide prestadas o compra películas piratas en DVD y las ve tranquilamente en casa. Lamentablemente, todos los subtítulos son obra de malos traductores que carecen del sentido y del gusto de su propia lengua dejando libre el campo para que proliferen las interferencias de la lengua ajena. Los cinéfilos se están acostumbrando sin darse cuenta a tales torpezas lingüísticas.

Nunca hasta ahora los fenómenos en el deterioro de la lengua habían contado con el inmenso acelerador de la gigantesca red informática. Alrededor de Internet se ha desarrollado un lenguaje lleno de tecnicismos y de palabras *spanglish*. Lo más curioso consiste en que la gente lo acepta, adapta y utiliza con absoluta pasividad y sin el menor sentido crítico. Quienes dejan mensajes en la red o se comunican entre sí emplean generalmente un lenguaje superficial, inexpresivo, pobre y lleno de tópicos. Unos e incluso no ponen ni acento ni tilde por los problemas de algunos enlaces con los signos peculiares del español. A medida que el ordenador se populariza, muchísimos chinos, hasta los mejor educados, se olvidan de cómo escribir los caracteres chinos por haber utilizado excesivamente la máquina. Existe un proceso especial de escribir con ordenador el chino: primero meter el *pinyin* (alfabeto fonético del chino), luego escoger el ideograma necesitado en una larga lista de la misma pronunciación. Como consecuencia, no es de extrañar que la gente sólo tenga una idea opaca de cómo es más o menos un caracter y pierde la capacidad de escribirlo correctamente con pluma en un papel. Por desgracia, se está corriendo el riesgo de perder precisamente la flor y nata del patrimonio lingüístico chino.

En resumidas cuentas, la ciencia y la tecnología son una espada de doble filo. A la vez que proporcionan mucha facilidad a la vida cotidiana y profesional, causan no menos perjuicios a la sanidad espiritual. Además, son los jóvenes los que siguen mejor el paso de la época, entonces, ¿podríamos sacar la conclusión de que son los avances de la ciencia y la tecnología los que han empobrecido y empobrecerán no sólo el lenguaje sino también el pensamiento de nuestra descendencia? No, absolutamente. Todos los frutos de la ciencia y la tecnología no son nada más que herramientas. No sería justo echar la culpa al cuchillo si uno lo hunde en el pecho de su enemigo. La clave sería cómo orientarlos con la ética profesional, cómo poner en pleno juego sus obvia accesibilidad para manifestar el encanto del lenguaje y enriquecer la lengua de todos los usuarios.

6. Conclusión

Según el lingüísta norteamericano Steven Fischer: "de los más de seis mil y pico idiomas que hoy se hablan en el mundo, dentro de 300 años apenas quedarán dos docenas. De esos venticuatro, tres serán los más hablados: la mayoría de las personas tendrán rudimientos para expresarse o bien en inglés, o bien en chino, o bien en español."[viii] Si él acierta, el futuro del español y el chino parece muy prometedor en el mapa lingüístico mundial. Por más progresos científicos y tecnológicos que se registren en el futuro, ambos idiomas tendrán un valor económico bastante alto: el chino por el número de hablantes y el español por el ámbito de aplicación. Pero, queremos emplear una lengua

cada día más viva, expresiva y espontánea en vez de una cada día más superficial, funcional y artificial. Además de los esfuerzos mancomunados de todos los pueblos de habla española y habla china, también esperamos más políticas lingüísticas en favor de su evolución digna.

Bibliografía

Chen Yuan (2000), *Sociolingüística*, Beijing, Editorial del Comercio.
Grijelmo, Alex (1998), *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus.
Huang Jinghu (1987), *Dialectología del chino*, Xiamen, Editorial de la Universidad de Xiamen.
Lodares, Juan Ramón (2001), *Gente de Cervantes*, Madrid, Taurus.
Lodares, Juan Ramón (2000), *El paraíso políglota*, Madrid, Taurus.
Ma Lianchang (1999), *El español y la cultura española*, Changsha, Editorial de la Educación de la Provincia Hunan.
Romaine, Suzanne (1996), *El lenguaje en la sociedad*, Barcelona, Editorial Ariel.
Salvador, Gregorio (1985), *El español y lenguas de España*, Barcelona, Editorial Ariel.
Siguán, Miguel (1994), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza Editorial.
Wang Shixiong (1998), *España*, Beijing, Editorial de Conocimientos Mundiales.
Wu Wanbang & Qi Qingfu (1996), *Cultura de las minorías nacionales de China*, Beijing, Editorial de la Universidad de Nacionalidades de China.
Zhao Jie (2001), *Lingüística del chino*,Beijing, Editorial Zhaohua.
Zhu Wanjing (1992), *Introducción de la sociolingüística*, Changsha, Editorial de la Educación de la Provincia Hunan.

EL TRATAMIENTO *SU MERCED* EN *EL QUIJOTE*

Jun-nosuke Miyoshi
Universidad Kioto Sangyo
jmiyoshi@cc.kyoto-su.ac.jp

Resumen

Esta comunicación tiene por objetivo presentar una hipótesis acerca del lenguaje característico de l Quijote de Avellaneda, por medio del uso del tratamiento, *su merced*.

1. Una visión pancrónica sobre el uso de *su merced*

Antes de nada debemos tener en cuenta algunos datos básicos sobre el tratamiento español, *su merced.*

1.1. *Su merced* en América

Con los datos que nos presentan Charles E. Kany, Luis Flórez, Diane Ringer, Hildebrando Ruiz Morales, María Josefina Tejera, Miguel Ángel Quesada Pacheco, etc., podemos entender cómo se ha usado y se usa el tratamiento *su merced* en la América hispanohablante: su resumen podría señalarse con los siguientes puntos:

A. Su historia

Este tratamiento es empleado por lo menos hasta mediados del siglo XX en algunos países, pero en la actualidad el territorio de su uso se encuentra bastante restringido, siendo arcaizante, igual que en España, y a la vez casi exclusivo de Colombia.

B. Su referencia antigua

En Venezuela y en Costa Rica, donde está aclarada la historia de su uso, *su merced* se refiere a una persona ausente (tercera persona gramatical y pragmática) al principio de la época de la colonia española, y en esa época se emplea otro tratamiento *vuestra* o *vuesa merced* para referirse al interlocutor.

C. Su referencia moderna

Andando el tiempo *su merced* (como pronombre de tercera persona gramatical) empieza a referirse a un interlocutor (segunda persona pragmática) con respeto. Este tratamiento convive ya en el siglo XVIII con *usted*, otro pronombre (de tercera persona gramatical) que se refiere a un interlocutor (segunda persona pragmática).

1.2. *Su merced* en España

Estará de más decir que el tratamiento *su merced* empieza a emplearse en España antes de que se transplante la lengua española en América.

1.2.1. *Su merced* como variante de *vuestra merced*

Según Eberenz, se emplean en el siglo XV varios tratamientos nominales (*vuestra señoría, vuestra paternidad, vuestra reverencia*, etc.), y todos estos sintagmas están "constituidos por un posesivo que establece la referencia al interlocutor (*vuestro, vuestra*, etc.) y un sustantivo abstracto que indica una calidad o un título de honor que supuestamente adorna a éste". Estos sintagmas funcionan no sólo como vocativos sino "como verdaderas locuciones nominales", y en este caso "desempeñan las funciones sintácticas propias del sustantivo (sujeto, complemento, implemento, etc.)" (pág. 104). El sintagma, *vuestra merced*, surgió en el español medieval ya en el siglo XIV, y es la fórmula que se convertirá más adelante en el tratamiento respetuoso por excelencia de la lengua moderna, *usted*. En el siglo XV se presenta como pieza clave del sistema de tratamientos nominales (pág. 106).

Por otra parte, referente a las fórmulas de tratamiento con el posesivo *vuestra*, Lapesa dice: "Junto a las fórmulas con el posesivo *vuestra* o restos de él, existen *su merced, su señoría, su excelencia*, etc." (pág. 148)

1.2.2. *Su merced*, tratamiento de la tercera persona gramatical

A propósito de *vuestra merced*, Lapesa dice (pág. 162): "Los mismos sustantivos abstractos [*merced*, etc.] que se emplean para dirigirse a un interlocutor se encuentran desde el siglo XVI, si no antes, para designar reverencialmente a una tercera persona, precedidos entonces del posesivo *su*".

Lapesa dice, en otra parte, que estos tratamientos [*su merced*, etc.] "originariamente designaron a la persona de que se hablaba" (pág. 148), es decir, *su merced* designa al principio de su uso a una tercera persona gramatical que a la vez lo es pragmáticamente. También dice Eberenz que "es interesante ver que las expresiones nominales [tratamientos con el posesivo de segunda persona gramatical, *vuestro, tra*] pueden contener también posesivos de 3.ª persona −*su merced*, *su señoría* −, remitiendo entonces a otras personas evocadas en el discurso" [fuera del contexto estricto de la interlocución] (pág. 113).

1.2.3. *Su merced*, tratamiento del interlocutor

Este tratamiento empieza a designar al interlocutor, puesto que dice Lapesa, a continuación de la cita anterior, que no sólo *su merced* sino *su señoría* "después sirvieron también para dirigirse al interlocutor. Ya ocurre así en ejemplos de los siglos XVI y XVII" (págs. 148-9). También Keniston dice: "The frequent use of *su merced* as an equivalent for the pronoun of the third person makes easy its transferal to the second person" (pág. 45)[1].

1.3. *Su merced* en el lenguaje aldeano

Lapesa, en la página 149, dice acerca de este tratamiento: "Según Correas era uso aldeano[28]", y en esta nota 28 cita las siguientes palabras de Correas: "A este modo dizen los aldeanos *su merzed* por *vuestra merzed*; i no van lexos de rrazón, ni pareze tan grosero término como se le hazen: por maior tienen ellos a *vuestra merzed* porque se pareze al *vos*, de donde sale *vuestra* (*Arte de la lengua esp. cast.*, ed. Alarcos, 364)". Como Gonzalo Correas vive durante los años 1570-1631, juzgamos que esta observación de Correas pertenece a finales del siglo XVI y al primer tercio del XVII, y entendemos que en aquel entonces el tratamiento *su merced* tiene un matiz aldeano. Del mismo índole es la siguiente observación de Gonzalo Correas que se encuentra en otro libro suyo, *Arte Kastellana* (pág. 195): "A este modo dizen los aldeanos *su m d.* [sic] por *vuestra merzed*".

2. *Su merced* en el Quijote de Cervantes

Como ya se sabe bien, el Quijote de Cervantes no es ni más ni menos que un buen muestrario de los tratamientos que se emplean a finales del siglo XVI o al principio del XVII.

2.1. Los tratamientos empleados en el Quijote de Cervantes

Acerca de los tratamientos del Quijote, se han publicado varios artículos interesantes, y podemos entender sus usos detalladamente.

Ya en 1922 publica A. Saint Clair Sloan en la revista *Romanic Review* un artículo donde intenta cotejar las observaciones de gramáticos con los usos que se encuentran en la Primera Parte del Quijote de Cervantes[2]. De la misma índole de investigación es el artículo de Rogers, publicado en 1924 en la misma revista, que nos aclara también una conclusión muy semejante a la de Saint Clair, es decir, concluye que hay una discrepancia entre las opiniones de autoridades y la realidad actual de uso de los tratamientos que emplea Cervantes en las Novelas Ejemplares[3].

Por otra parte, en el Quijote, generalmente don Quijote trata de *tú* a Sancho, y éste trata a aquél de *vuestra merced*. Rosenblat nos llama la atención al uso anómalo de las "fórmulas de tratamiento que ofrecían amplio campo para la vena humorística de Cervantes" (pág. 179). En otras palabras, "en una serie de ocasiones don Quijote pasa al tratamiento de *vos*, a veces por enfado, o para establecer cierta lejanía, o al adoptar un tono ceremonioso ([...]), pero otras veces sin motivo alguno ostensible ([...])" (pág. 180)[4].

Sin embargo, no hemos podido encontrar hasta la fecha ningún trabajo que se refiere al empleo del tratamiento *su merced* en el Quijote. Este artículo nuestro podría ser una pequeña aportación a la voluminosa investigación realizada sobre el Quijote, si se presentara algún punto de novedad sobre el

uso de esta fórmula de tratamiento de esta obra universal de la literatura española.

2.2. *Su merced* en la Primera Parte del Quijote de Cervantes

En *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, publicado en 1605, esta fórmula nominal se emplea como tratamiento ocho veces: en sus siete casos se refiere a una tercera persona gramatical y en un caso al interlocutor.

Uno de los siete casos es del estilo indirecto de una pregunta donde había de emplearse el tratamiento de *vuestra merced*:

1 Preguntáronle si por ventura comería *su merced* truchuela; que no había otro pescado que dalle á comer" (cap. II, pág. 85)[5].

Por otra parte, se nota que el sustantivo *merced* mantiene todavía su significado, puesto que en cuatro de estos siete casos *su merced* acompaña al título honorífico de *señor* o *señora* como en la frase 2:

2 —Todo puede ser —respondió Sancho—; que muchas veces sale de mí aquel olor que entonces me pareció que salía de *su merced de la señora* Dulcinea; (cap.XXXI, pág. 135).

El único caso en que *su merced* se refiere al interlocutor pertenece a las palabras que Andrés, un joven aldeano, dirige a don Quijote:

3 deme, si tiene ahí, algo que coma y lleve, y quédese con Dios *su merced* y todos los caballeros andantes, (cap. XXXI, pág. 149).

2.3. *Su merced* en la Segunda Parte del Quijote

En la *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*, publicada en 1615, hemos encontrado once casos de uso de *su merced*. En todos estos casos *su merced* se refiere a una tercera persona gramatical y pragmática, y en ningún caso se dirige este tratamiento a un interlocutor, segunda persona gramatical y pragmática.

En dos de estos once casos *su merced* acompaña a un título honorífico de *señor* o *señora* (como en nuestra frase ejemplo 2).

3. *Su merced* en el Quijote de Avellaneda

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, de Avellaneda, fue publicado en 1614, cuando muy "avanzada debía de llevar Cervantes la redacción de la parte II de su *Quijote*", según García Salinero (pág. 7).

3.1. Sancho Panza de Avellaneda

Eisenberg dice: "Cervantes se sintió herido y fastidiado por la continuación de "Avellaneda". En este libro, no sin mérito, Avellaneda presenta otras aventuras de "don Quijote" y "Sancho". Cervantes muestra tener ahora un afecto y un sentido de posesión hacia sus personajes y sus personalidades. Que Avellaneda haya convertido a don Quijote en el Caballero Desenamorado y a Sancho en un glotón grosero le ofende enormemente" (pág. 44). También dice García Salinero en la introducción de su edición de Avellaneda: "Al lado de este Quijote abstracto y abstraído, tenemos un Sancho rudo, pornográfico y glotón" (pág. 12).

Dejando aparte los temas ya muy discutidos del valor de esta obra, de su autoría, etc., simplemente aclaramos aquí el hecho de que algunos especialistas observen, como hemos visto arriba, que en el Quijote de Avellaneda Sancho Panza aparece como aldeano rudo. Creemos que esta rudeza debe reflejarse en el lenguaje de Sancho, donde se encuentran sus usos de tratamientos de cortesía.

3.2. *Su merced* en Avellaneda

Hemos encontrado 25 casos de uso de *su merced* en el Quijote de Avellaneda[6]. En 9 casos de estos 25 el tratamiento se refiere a una tercera persona gramatical y pragmática, y en los 16 casos restantes *su merced* está dirigida al interlocutor. Esta es una marcada diferencia del uso de tratamientos que se ve entre el Quijote de Avellaneda y el Quijote de Cervantes, donde sólo una vez un joven aldeano emplea este tratamiento para dirigirse al interlocutor, como hemos visto en nuestra frase ejemplo 3, y donde nunca lo emplea Sancho Panza. Sin embargo, en Avellaneda, en los 13 casos de estos 16 lo emplea Sancho Panza (y una vez cada uno, el caminante, el corregidor y el alcalde).

En Avellaneda, igual que en el Quijote de Cervantes, generalmente este escudero trata de *vuesa merced* a don Quijote y este amo a Sancho de *tú*. Pero Sancho se dirige a don Quijote tres veces con *su merced*, como la frase siguiente, núm. 4, y otras veces a don Álvaro (pág. 79), a mosén Valentín (pág. 204), al autor (pág. 356), a Bárbara (ejemplo citado en nuestra nota 6), a un caballero (pág. 395), al príncipe Perianeo (pág. 405), a una señora (418), a un grupo de don Quijote (292), y dos veces a un grupo de señoras (pág. 416):

4 −¡Oh Sancho! −dijo don Quijote−, seas bien venido; siéntate aquí un poco; que a fe que tenía harto deseo de hablar contigo.
−¿Qué libro es ese −dijo Sancho− en que lee *su mercé*? (cap. I, pág. 60)

Por otra parte, juzgamos que en Avellaneda el tratamiento *su merced* se emplea ya como puro tratamiento pronominal, puesto que en los casos de la referencia hacia una tercera persona gramatical y pragmática no queda incluido ninguno en que *su merced* acompaña al título honorífico de *señor* o *señora* como en la frase nuestra Núm. 2.

4. Conclusión

A finales del siglo XVI y al principio del XVII el tratamiento para el interlocutor, *su merced*, connota un matiz que evoca el lenguaje aldeano, como hemos visto en nuestro apartado 1.3.

Por otra parte, dicen que en el Quijote de Avellaneda aparece Sancho Panza como un campesino rudo, como hemos visto en nuestro apartado 3.1. Este escudero emplea 13 veces este tratamiento para dirigirse a su interlocutor.

Teniendo en cuenta estos dos fenómenos, nosotros concluimos que existe una posibilidad de que Avellaneda haya aprovechado el uso de este tratamiento para expresar la rudeza de Sancho Panza[7].

Notas

1. Del posible proceso de esta transferencia referencial, véase Miyoshi (2006).
2. Saint Clair dice como conclusión: “the pronoun *vos* had a much more varied application and a much more frequent use in the time of Cervantes than the statements of contemporary grammarians and later authorities would lead us to believe” (pág. 76).
3. Rogers dice al final de su artículo: “we must realize, if we may be allowed to judge from the *Novelas ejemplares*, that the explanations of the “authorities” are too meager to embrace comprehensively the uses of the froms of address prevalent at the time of Cervantes” (pág. 120).
4. A este respecto Lloyd escribe más en detalle un artículo en 1977, seis años después de la publicación de Rosenblat, alegando: “Me parece que esta manera de comprender la distinción entre *vos* y *tú* podrá explicar un punto en el *Quijote* que ha pasado casi inadvertido hasta la fecha, es decir, el uso de los pronombres *tú* y *vos* de parte de don Quijote para con Sancho” (pág. 340).
5. La página de las frases citadas es, en esta comunicación, de la edición de Francisco Rodríguez Marín si se trata del Quijote de Cervantes, y de la edición de García Salinero si se trata del Quijote de Avellaneda. Y la presentación en cursiva es nuestra.
6. Podemos confirmar esta frecuencia con Ruiz-Fornelis. En dos de estos 25 casos el sustantivo aparece sin la *-d* final, *su mercé*, y en otros cinco casos aparece en plural, *sus mercedes*. Cuando un corregidor se dirige a don Quijote añade un artículo definido *la* ante el tratamiento, *la su merced*. Este tratamiento se emplea una vez junto con el tratamiento *ella*. Nosotros tomamos este caso por uso como tratamiento del interlocutor. Se trata de las frases de Sancho que se dirige a

Bárbara:

> Mas, dejando esto aparte, dígame, por su vida, señora reina, ¿cuál es peor? ¿Haber estado *ella* esta noche con aquellos dos mozos de los comediantes, y almorzar con ellos esta mañana una gentil asadura frita, bebiéndose con ella dos azumbres de vino, como me dijo el ventero que ha hecho *su merced*, o comer yo cinco cabezas de ajos crudos? (edición de García Salinero, pág. 367)

Acerca del tratamiento *él*, Rogers (pág. 106) nos presenta una frase de Covarrubias (que se ve en su artículo EL), y Salvador Plans dice de manera resumida (pág. 196): "Una fórmula intermedia entre los empleos que hemos analizado de *tú* y *vos*, por un lado, y el respetuoso de *vuestra merced* y derivados, por otro, consiste en la utilización del pronombre de tercera persona, *él*, para dirigirse a un interlocutor".

7. Esta comunicación no investiga el porqué del uso anómalo de tratamiento de Sancho Panza para con don Quijote. Este tema lo trataremos en alguna otra ocasión.

Bibliografía

Correas, Gonzalo (1627), *Arte kastellana*, edición de Manuel Taboada Cid, Universidad de Santiago de Compostela, 1984.

Covarrubias, Sebastián de (1977), *Tesoro de la Lengua Castellana o Española* (1611), Ediciones Turner, Madrid.

Eberenz, Rolf (2000), *El español en el otoño de la Edad Media*, Gredos, Madrid.

Eisenberg, Daniel (2003), *Cervantes y "Don Quijote"*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.

Flórez, Luis (1971), *Lecciones de pronunciación y apuntes sobre el español en Bogotá y Madrid*, Librería Panamericana, Bogotá (1.ª edición en 1960).

Kany, Charles E. (1963), *American-Spanish Syntax*, The University of Chicago Press, Chicago & London (1.ª ed.: 1945).

Keniston, Hayward (1937), *The Syntax of Castilian Prose. The Sixteenth Century*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

Lapesa, Rafael (1970), "Personas gramaticales y tratamientos en español", en la *Revista de la Universidad de Madrid*, Vol.XIX, No.74, Tomo IV, págs. 141-167 (artículo incluido en R. Lapesa (2000), *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, Gredos, Madrid, págs. 311 y sigs.).

Miyoshi, Jun-nosuke (2006), "Sobre el número pragmático-gramatical de *su merced*", en la revista *Lingüística Hispánica*, Vol. 29, págs. 37-48.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2003), "Formas de tratamiento en Costa Rica: visión histórica", en las *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: Madrid, 29 de septiembre – 3 de octubre de 2003*", Arco Libros, Madrid, 2006, págs. 2323-2335.

Ringer Uber, Diane (1985), "The Dual Function of *usted*: Forms of Address in Bogotá, Colombia", en *Hispania*, vol. 68, No.1, págs. 388-392.

Rogers, Paul Patrick (1924), "Pronouns of address in the Novelas Ejemplares of Cervantes", en *Romanic Review*, Vol. 15, págs. 105-120.

Rosenblat, Ángel (1971), *La lengua del "Quijote"*, Gredos, Madrid.

Ruiz-Fornelis, Enrique (1984), *Concordancias del Quijote de Avellaneda*, 2 Vols., Fundación Universitaria española, Madrid.

Ruiz Morales, Hildebrando (1982), "Desplazamiento semántico en las formas de tratamiento del español de Colombia", en las *Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América: San Juan, Puerto Rico, del 4 al 9 de octubre de 1982*, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1987, págs. 765-775.

Saint Clair Sloan, A. (1922), "Pronouns of address in Don Quijote", en *Romanic Review*, Vol. 13, págs. 65-76.

Salvador Plans, Antonio (1996), "Las fórmulas de tratamiento en la teoría gramatical de los siglos XVI

y XVII", en M. Casado Velarde (ed.), *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, págs. 187-207.

Tejera, María Josefina (2003), "La segunda persona en el nuevo corpus histó- rico del español de Venezuela", en las *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: Madrid, 29 de septiembre – 3 de octubre de 2003*, Arco Libros, Madrid, 2006, págs. 2355-2368.

Ediciones

Rodríguez Marín, Francisco (1964-68), *Cervantes. Don Quijote de la Mancha*, tomos I-VIII, Clásicos Castellanos de Espasa-Calpe, Madrid. Para la búsqueda de palabras, nos hemos valido de la versión de Centro Virtual Cervantes.

García Salinero, Fernando (1972): *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (cuyo título original es *Segundo tomo del Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, que contiene su tercera salida: y es la quinta parte de sus aventuras. Compuesto por el Licenciado Alonso Fernández de Avellaneda, natural de la Villa de Tordesillas*), Clásicos Castalia, Madrid. Para la búsqueda de palabras, nos hemos valido de una versión ofrecida por Armendariz de YahooGeocities, así como de los datos preciosos que amablemente nos ofreció el Sr. Kenji Inamoto, profesor de la Universidad Doshisha.

EN TORNO A LA CONFUSIÓN Y LA DISTINCIÓN ENTRE LAS CONSONANTES LÍQUIDAS EN IDIOMAS DE LA ZONA ASIÁTICA EN RELACIÓN CON LA LENGUA ESPAÑOLA

Yoshiharu Morimoto
Universidad de Waseda
morimoto@waseda.jp

Resumen

Las diversas lenguas del mundo pueden ser clasificadas, como es evidente, desde distintos puntos de vista de acuerdo con el interés que se tenga en un determinado aspecto por el que se correlacionen unas con las otras. Tal es el caso de la comparación que pretendemos realizar en este trabajo, en el cual hemos reunido algunas lenguas de nuestra región asiática con el objetivo de comprobar si se utiliza o solo un sonido llamado "líquido" por fonetistas y fonólogos o ninguno o más de uno en cada una de ellas poniéndolos en contraste con la serie líquida española, la cual suele suscitarles a numerosísimos estudiantes japoneses, compatriotas nuestros, bastantes problemas de distinción tanto auditiva como articulatoria.

Palabras clave: consonantes líquidas, distinción, confusión

1. Unicidad, pluralidad o carencia

Suponiendo que la gran mayoría de las lenguas existentes en este globo terráqueo cuentan al menos con dos sonidos líquidos en sus sistemas fonológicos, el japonés formará parte del grupo minoritario de lenguas que usan exclusivamente un único fonema líquido a pesar de que éste en nuestra lengua se realiza, por así decirlo con un poco de exageración, en mil distintas formas variopintas en el plano fonético con tendencias personales, generacionales, situacionales y quizás también estamentarias en ciertos casos y locales concretos.

Según un lingüista japonés llamado Katsumi Matsumoto las lenguas con un solo fonema líquido se distribuyen en Eurasia ampliamente por las regiones costeras del Océano Pacífico que se localizan al este de una línea divisoria trazada a grandes rasgos desde las Penínsulas rusas de Chukchi y de Kamchatka al norte hasta el Estado de Assam de la India al sur, después de pasar por territorios costeros de Rusia y el límite septentrional de la Península Coreana para unirse finalmente a dicho estado indio atravesando el Continente Chino.[1] El Archipiélago Japonés parece estar ubicado al extremo oriental de lo que viene a ser la "zona pacífica de unicidad fonemática de la serie líquida". Sirviéndonos de algunos datos del análisis efectuado por el citado estudioso podemos inducir que de las 423 lenguas (con algunas variedades dialectales inclusive) existentes en Eurasia, resulta que son 115 o el 27,2% de la totalidad los idiomas con un solo fonema líquido en teoría mientras que el resto, que son 308 o el 72,8% de todas esas lenguas representan la mayoría, que usan dos o más consonantes líquidas en el plano fonológico sin que se registre ninguna lengua carente de dicho sonido ni en Europa ni en Asia. Fíjese entre paréntesis en que las lenguas que no conocen fonemas líquidos se localizan en todas las demás regiones de la tierra: Africa, Oceanía y las Américas. Tales lenguas son todas de los pueblos indígenas o aborígenes de cada zona ocupando un porcentaje notablemente bajo, que es del 6,58% o tan solo 79 de las 1.200 lenguas que ha examinado el lingüista Matsumoto para la comparación, lo que nos permite concluir que los sonidos clasificados de líquidos son de gran utilidad común para el lenguaje oral humano debiéndose por supuesto tener en cuenta que la frecuencia de aparición de tales sonidos en la cadena hablada y también el número de los mismos en el sistema fonológico varían de una lengua a la otra.[2]

2. La distinción y la no distinción – separación crucial entre oriente y occidente

Casi todos los occidentales que han tenido experiencia de enseñar sus propias lenguas a los estudiantes japoneses deberán de reconocer que éstos tienden a confundir o igualar las consonantes líquidas que aquéllos suelen distinguir a nivel fonológico.[3] El fenómeno se destaca tanto que ha llegado a ser considerado como un "defecto" nacional y sería muy larga la lista para nunca acabar si enumerásemos aquí críticas, comentarios, sucesos, episodios, chistes, etc., en torno a los errores de pronunciación de esas consonantes que han cometido japoneses en diversas situaciones de la vida diaria en contacto con las gentes hablantes de cualquier lengua que haga distintición fonológica entre dichos sonidos .[4]

Parece no ser inverosímil por otra parte que ello no constituya de ningún modo un "carácter" por no decir un "defecto" exclusivamente japonés. Puede haber casos de tal confusión o igualación también entre hablantes nativos de algunas otras lenguas orientales en que no se suelen distinguir las consonantes líquidas, de las que el castellano utiliza como es claro tres unidades con sus respectivos rasgos pertinentes y distintivos.[5]

Portugueses y españoles fueron los primeros occidentales que conocieron la lengua y cultura de nuestro país. Entre ellos cabe destacar al portugués João Rodrigues, autor del ARTE DA LINGOA DE IAPAM, obra considerada como la primera gramática japonesa escrita en lengua europea.[6] Este jesuita señala la unicidad articulatoria de la consonante líquida japonesa indicando lo mismo también con respecto a la lengua china cuando la compara con la nuestra en la edición abreviada del citado libro, lo cual nos conduce a comprobar que ha sido y sigue siendo estable el aspecto principal articulatorio con que se caracterizan tales sonidos dentro del sistema fonético de cada una de dichas

lenguas aunque se nota una diferencia sumamente interesante entre los sonidos en cuestión de una y la otra lengua, que consiste en que en chino el fonema líquido parece haber sido siempre lateral linguoalveolar, mientras que en japonés la variante más predominante del mismo ha sido vibrante simple, lo que también advierte Rodrigues en dicha edición abreviada.[7]

Por otra parte, la primera gramática china aparecida en forma impresa en 1703 la había escrito un misionero católico también de la Península Ibérica llamado Francisco Varo en 1682, según tenemos entendido. En la obra titulada "Arte de la lengua Mandarina" este dominico no parece mencionar ninguna pronunciación relacionada con la consonante vibrante ni simple ni múltiple usando exclusivamente la grafía "l" correspondiente a la lateral liguoalveolar aun en los casos en que se hubiera debido escribir con una "r," por ejemplo, los nombres importantes del cristianismo: "kilissuto" por "Cristo", "Petolo" por "Pedro", "Patele" por "Padre", etc.[8] Todo esto parece llevarnos a concluir que el chino no ha conocido a través de los tiempos la pronunciación vibrante propiamente dicha como factor fonológico oponente a la líquida lateral linguoalveolar. A este respecto conviene destacar que el autor señala a la hora de explicar la pronunciación de la sílaba "ul" un aspecto desconocido en su propia lengua e intenta asemejarla a la de la palabra española "chaul" describiendo que la punta de la lengua se eleva hacia el paladar duro para arrollarse ligeramente contra el mismo. Y añade que en este caso la vocal "u" apenas se pronuncia.[9] Según el doctor Coblin esto será una especie de "r-colored vowel" para los anglohablantes.[10] Nos hemos permitido mencionarlo para comprobar que aun en esta lengua carente de una consonante vibrante se utiliza algún aspecto que podría considerarse propio de un sonido líquido.

Entendemos que en nuestra región asiática existen lenguas igualadoras y también distinguidoras de los sonidos líquidos a nivel fonológico y/o a nivel fonético. Nuestro trabajo pretende hacer un contraste de tales sonidos entre algunas lenguas de Asia para relacionarlos con los tres miembros de la serie líquida española con miras a una contribución didáctica en los aspectos fonéticos del idioma castellano.

A continuación enumeramos algunas lenguas de Asia agrupándolas según distingan o no los sonidos líquidos en el plano fonológico y/o fonético.

3. Clasificación tentativa de lenguas asiáticas distinguidoras y no distinguidoras de la serie líquida

3.1. Lenguas distinguidoras a nivel fonológico y por lo tanto fonético

Son, por ejemplo, el tagalo o el filipino (una de las lenguas oficiales de Filipinas), el indonesio, el hindi (una de las lenguas oficiales de la India), el camboyano, el tailandés, etc.

Se puede afirmar que en todas las lenguas que distinguen fonológicamente entre las consonantes líquidas se opone por regla general la lateral linguoalveolar a algún otro sonido. En efecto, todos los escritos (artículos, monografías, libros de gramática, de fonética, de fonología y varios manuales) que tratan de esas lenguas, los cuales hemos consultado, coinciden en definir el fonema /l/ como lateral linguoalveolar sonoro muy parecido o casi idéntico a su correlativo de las lenguas europeas en general, debiéndose excluir por supuesto variantes combinatorias aparecidas en determinadas circunstancias fonéticas especiales o propias de cada lengua.

En cuanto al tratamiento del fonema vibrante se da cierta diferencia interesante entre dichas lenguas orientales.

Para el indonesio, el hindi, el camboyano y el tailandés parece que se recomienda la vibrante múltiple como realización común y general de dicho fonema según manuales de esas lenguas que hemos consultado, algunos de los cuales explican que la articulación de la consonante en cuestión es igual a la de la correlativa japonesa producida con vibraciones enérgicas, muy poco frecuente en el habla normal y corriente aunque sí aparezca en determinadas situaciones en nuestra lengua.

En vista de que no se distingue fonológicamente entre la vibrante simple y la múltiple en ninguno de esos idiomas que acabamos de mencionar, suponemos que no nos equivoquemos al deducir que no habrá peligro de que afecte a la significación intelectual de palabra el trueque eventual de la vibrante simple por la múltiple en cualquier caso, fenómeno que hemos reconocido a partir de los datos

fonéticos conseguidos dentro de las limitaciones.

En la fonética tagala o filipina la variante más predominante del fonema de que se trata parece ser la vibrante simple en toda posición según varios manuales al alcance de nuestra mano, aunque hay un lingüista que insiste en que en la sílaba acentuada esta vibrante puede hacerse múltiple mientras que otra especialista se limita a opinar que en posición intervocálica se articula dicha consonante con una sola vibración.[11] Al menos podemos afimar que los pocos datos fonéticos de los que nos hemos podido servir nos han permitido comprobar que en sílabas acentuadas sí ha aparecido la vibrante múltiple.

Quisiéramos mencionar expresamente aparte la lengua estándar de la República Popular China, basada en uno de los dialectos norteños o el de Pekín o Beijing. Se supone que históricamente las distintas hablas regionales chinas dispersas por vastísimos territorios del Continente hayan mantenido y sigan manteniendo la unicidad articulatoria en cuanto a la serie líquida tal como nos sería posible inducir a partir del escrito de Francisco Varo de fines del siglo 17.[12]

Sin embargo algunos estudiosos de la lingüística oriental nos conducen a plantear que si se da en dicha lengua común de China algún sonido que se asemeje a una variante de algún fonema supuestamente líquido. Nos permitimos citar en relación con esto a un famoso estudioso japonés de la filología china que observa que en chino hay por lo menos una consonante líquida lateral linguoalveolar aunque la califica de sonora fricativa. Pero importa destacar un punto interesante: que el filólogo hace correlacionar esta misma consonante con otra que para nosotros viene a ser líquida retrofleja semejante a la variante asibilada o fricativa del fonema vibrante castellano como mencionaremos abajo. En efecto el filólogo Ogaeri clasifica la susodicha consonante dentro de la misma serie sonora fricativa que la lateral liguoalveolar advirtiendo que ésta última requiere ser articulada por los japoneses con mayor cuidado para que no se convierta en vibrante y que la otra no existe en nuestra lengua.[13] Y hay otro punto igual de interesente e importante: que dicho estudioso adopta para transcribir la pronunciación de los dos sonidos en contraste dos letras de sendos sistemas gráficos japoneses diferentes, *hiragana* y *katakana*, pero que tienen normalmente igual valor fonético que es líquido, lo que nos lleva a inducir que el autor recurriría a este medio porque a él mismo le parecería que compartían las dos consonantes algún que otro aspecto que las relacionaba entre sí o las aislaba de los demás miembros del consonantismo chino.[14] La mayoría de los manuales de esa lengua, ya por razones de conveniencia, ya por razones de tradición agrupa dicho sonido dentro de la serie fricativa retrofleja. Conviene destacar a este respecto que desde el punto de vista fonológico todos los sonidos chinos consonánticos menos los que peretenecen a la serie nasal o líquida son sordos y si se definiera como retroflejo el sonido en cuestión, resultaría ser el único sonoro sin poder tener ninguna correlación con las demás series consonánticas por ser todas éstas sordas y correlacionadas ya entre sí. Dicho sonido por tanto constituiría un elemento desordenador para el sistema fonemático chino como opina con acierto Duanmu, quien parece indicar que tal sonido se debe clasificar de "líquido retroflejo" ya que se produce con mucha menos fricción que una consonante fricativa, pudiéndose considerar como un sonido aproximante sin olvidar que en algunas hablas dialectales de la propia lengua china que carecen de la serie retrofleja la consonante en cuestión viene a ser sustituida por otra dental fricativa.[15]

Aunque a primera vista parezca extraño o poco común el que se clasifique de líquido el sonido tradicionalmente considerado como fricativo, opinamos que no lo será de ningún modo en vista de que el punto de articulación de una y la otra consonante se encuentra casi en la misma zona siendo ligeramente diferente la manera de articulación, que depende del comportamiento del ápice lingual que se mueve en virtud del aire espirado. En relación con esto conviene e importa recordar que la dialectología castellana tanto española como americana admite una amplísima gama de variedades alofónicas de los dos fonemas vibrantes. Algunas de ellas, sobre todo asibiladas o rehiladas y quizás también fricativas en este caso, suponemos que se asemejan en gran manera al sonido chino que nos ocupa en lo que respecta a la impresión auditiva, luego por eso el mecanismo articulatorio.

3.2. Lengua distinguidora a nivel fonético y no a nivel fonológico

De las lenguas que hemos examinado solo el coreano corresponde a esta categoría. El único fonema líquido coreano cuenta al menos con dos variantes combinatorias cuya distribución parece estar estrictamente regularizada dentro de su sistema fonético.

Según manuales que hemos utilizado, la variante que aparece en posición intervocálica es prácticamente igual a la vibrante simple española y por tanto coincide con la variante más prevaleciente del fonema líquido japonés realizada en la misma posición.

En posición final de sílaba o de palabra el fonema líquido coreano suele aparecer como la lateral linguoalveolar a consecuencia de la implosión, fenómeno observado sistemáticamente también en las consonantes oclusivas /p, t, k/ en posición final de palabra y/o delante de otra consonante, como afirma el ilustre doctor Lee Ki-Moon en su libro "Historia de la Lengua Coreana".[16] Y llegamos a concluir que esta tendencia hará que se mantenga fija la aparición de la lateral linguoalveolar o la variante implosiva del fonema que nos ocupa en tal circunstancia fonética, que de lo contrario se supone que se quedaría en desorden la armonía distribucional alofónica de dichas consonantes que forman parte de todo un conjunto fonemático coreano.

Asimismo el doctor Lee Ki-Moon señala que merece prestar la atención al hecho de que aparezca el sonido líquido en posición inicial de palabra cuando se trata de los préstamos como resultado del aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que el coreano no conoce tradicionalmente ninguna palabra vernácula encabezada por la consonante líquida. No sería de extrañar por otra parte que las generaciones jóvenes no solamente coreanas sino también de otros muchos países, cada vez más puestas en contacto con el extranjero a través de los fenómenos culturales visuales, acústicos y fonéticos, se mostrasen propensas a adoptar hábitos de pronunciación desconocidos en su propia lengua.

En efecto explica un manual de la pronunciación coreana que puede encontrarse en posición inicial cualquiera de las dos variantes del fonema líquido aunque sus dos autores no especifican en qué forma aparece la variante linguoalveolar, que tendría que ser al menos explosiva en tal circunstancia.[17] En todo caso suponemos que la aparición de una o la otra variante debería de depender del sonido original que contenga cada extranjerismo sin excluir la posible confusión ya que se trata de un mismo fonema en coreano.

3.3. Lengua no distinguidora a ambos niveles

De las lenguas asiáticas examinadas que usan un único fonema líquido sólo el japonés permite casi todos los sonidos alofónicos articulados en la zona alveolar de la cavidad bucal de los fonemas líquidos, lateral linguoalveolar, vibrante simple y también múltiple, aunque la variante más frecuente es, como queda señalado arriba, la vibrante simple, la cual aparece en toda posición silábica hallándose sobre todo casi sin excepción delante de las vocales de posición lingual alta /i/ y /u/. Se realiza el fonema en cuestión como sonido lateral linguoalveolar muchas veces en posición inicial de palabra ante las vocales medias y baja /a/, /e/ y /o/. Pero en ambos casos no es obligatoria ni exclusiva la aparición de cada alófono citado sino que es libre y facultativa pudiéndose alternar aleatoriamente en cualquier circunstancia sin causar ningún tipo de problema de desorden en la armonía distribucional alofónica como en coreano.[18] También es posible que se encuentre la vibrante múltiple, aunque en general los japoneses no la usan en el habla normal. La vibrante múltiple ha sido considerada tradicionalmente muy ruda y violenta y todos los especialistas, fonólogos, fonetistas, lingüistas, japonólogos, literatos, etc., opinan que se debe evitar la pronunciación con vibraciones enérgicas, y hasta hay casos concretos de madres que les desaconsejan a sus niños a veces categóricamente el uso de dicha variante cuando les oyen articularla por tacharla de poco elegante, propia de gente vulgar y de estamento social bajo.[19] Cabe suponer que el poco logro de articulación de la vibrante múltiple por parte de los estudiantes japoneses en sus primeras fases de aprendizaje del idoma castellano primero se debe a que en japonés no se suele usar tal sonido en la cadena hablada diaria a pesar de su existencia virtual, y segundo esto es así porque la pronunciación con varias

vibraciones linguales ha sido mal mirada en la sociedad pudiendo afectar evidentemente a las normas del buen decir de la lengua japonesa.[20]

4. A modo de conclusión

Después de comparar las situaciones de los sonidos líquidos que se usan en las lenguas de Asia enumeradas arriba teniendo por objetivo extraer posibles problemas comunes o particulares y proponer a ser posible alguna que otra solución o contribuir simplemente con algún comentario en relación con la adquisición de las tres consonantes líquidas españolas por parte de los estudiantes hablantes nativos de cada lengua, esperamos poder señalar los siguientes puntos como consecuencia.

4.1. Acerca de la lateral linguoalveolar

4.1.1. Característica de la mayoría de las lenguas de Asia

Se supone que esta consonante no constituye mayor problema articulatorio ni auditivo para todos aquellos que hablan las lenguas del grupo 1 en vista de que es un sonido familiar para ellos usado normalmente en la cadena hablada formando parte integrante del sistema fonológico de cada lengua.

4.1.2. Característica del coreano

Los coreanos tampoco la encontrarán difícil de pronunciar en posición implosiva, esto es, final de sílaba ya que es donde aparece dicha consonante en su lengua como variante combinatoria del único fonema líquido. En cambio, en castellano aparece también en posiciones inicial e intervocálica la lateral linguoalveolar con carácter explosivo. Suponemos que ellos podrán servirse de su variante lateral sin ningún problema con tal que reconozcan que en la fase inicial de su articulación el ápice lingual tiene que estar apoyado en los alvéolos sin dar ningún golpe contra los mismos como lo hace la otra variante combinatoria del fonema coreano en cuestión ya que este golpe ocasionaría como es claro el cambio de sentido de palabra en la lengua española. En fin los coreanos serán virtualmente capaces de producir la consonante de que se trata en toda circunstancia porque ellos la usan conscientemente aunque en la posición determinada.

4.1.3. Característica del japonés

Los japoneses deberán tener mayor cuidado para pronunciar esta consonante con corrección porque en japonés no se suele distinguirla fonológicamente como en las lenguas del grupo 1 ni fonéticamente como en coreano, aunque los jóvenes como antes dijimos con respecto al coreano tienen cada vez más facilidad de articularla debidamente por estar siempre en contacto con lenguas extranjeras. Para lograr que los japoneses la pronuncien correctamente opinamos que es recomendable practicar su articulación en posición inicial de palabra y seguida de las vocales /a, e, o/ de la serie media o baja. Delante de cualquiera de estas vocales japonesas el comportamiento de la lengua se hace más adecuado para la articulación de la lateral linguoalveolar sin que se eleve el dorso de la lengua contra el paladar duro, lo que puede ayudar a que baje con naturalidad su punta puesta en contacto con los alvéolos.

4.2. Acerca de las vibrantes simple y múltiple

4.2.1. Característica de la mayoría de las lenguas de Asia

Los hablantes nativos de las lenguas del grupo 1 a excepción del chino deberán de ser capaces de producir correctamete la vibrante múltiple ya que es un sonido usado en sus propias lenguas. Es de suponer que para ellos la vibrante simple sea una variante facultativa del fonema vibrante. Si esto es

así la articulación de las dos consonantes no será difícil para ellos aunque tendrán que reconocer la necesidad de distinguir claramente entre los dos sonidos, que son realizaciones de sendos fonemas diferentes en español.

4.2.2. Característica del coreano

Para los coreanos la vibrante simple deberá de ser un sonido que no les plantea ningún tipo de problema ni dificultad sobre todo cuando se encuentra entre vocales, posición en que aparece normativamente dicho sonido como la variante combinatoria determinada del fonema líquido de su lengua. Ellos tendrán que ser conscientes de que en posición final de sílaba donde en coreano ocurre la implosión dando como resultado exclusivamente la variante lateral linguoalveolar, en castellano pueden aparecer esas dos consonantes interviniendo cada una en la significación intelectual de palabra. Como reconozcan la posibilidad del cambio de sentido suponemos que los hablantes del coreano llegarán a usar la vibrante simple donde es debido en castellano ya que la misma no es nada novedosa para ellos. Es interesante recordar a este respecto la neutralización de los fonemas líquidos españoles, lateral linguoalveolar y vibrante simple que se observa en la posición implosiva, donde parece hallarse con más frecuencia la lateral linguoalveolar que substituye la vibrante simple aunque ocurre también lo contrario. El caso coreano forma parte de las normas del buen decir mientras que el caso castellano no se considera como una tendencia normal, sino al contrario el hecho no está admitido para la enseñanza haciéndose objeto de corrección si un japonés dice por ejemplo “mar” por “mal” o si un chino pronuncia “alma” por “arma”. Independientemente de que sea norma observable o hábito desaconsejable, nos atrevemos a plantear un problema de que si los dos casos son resultados de un fenómeno común del lenguaje humano derivado de algún comportamiento natural desde el punto de vista fisiológico de los órganos fonadores, aunque para llegar a una conclusión se necesita analizar cuantas lenguas se pueda.

Sin embargo lo que nos llama mucho la atención es el hecho de que los coreanos, según se afirma generalmente, sepan distinguir entre la vibrante simple y la lateral linguoalveolar sin ninguna dificultad a la hora de pronunciar el español como si su propia lengua tuviese sendos fonemas distintos. Conviene destacar que hay un estudioso que insiste en que en coreano existen tres fonemas líquidos diferentes. Es un argumento muy interesante planteado desde un punto de vista occidental que nos hace pensar en la posible fonologización de sonidos líquidos considerados tradicionalmente como variantes de un mismo fonema a consecuencia de la evolución que habrá experimentado atravás de la historia la lengua coreana.[21]

4.2.3. Característica del japonés y el chino

Parece que los japoneses y los chinos gozan de la fama de que confunden o igualan la lateral linguoalveolar y la vibrante simple. Las causas y las razones difieren en gran manera entre los dos pueblos. Los japoneses lo hacen porque en su lengua el fonema líquido se permite realizar en cualquier forma si es líquida aunque se utiliza la vibrante simple con más frecuencia y por tanto esta variante representa el símbolo japonés de confusión. Los chinos en cambio no tienen la vibrante simple en su sistema fonético tradicional sino que usan exclusivamente la lateral linguoalveolar, única forma realizada del fonema /l/, por lo que esta consonante es el sonido líquido que representa la confusión de los chinos. Aunque la lengua no conozca la vibrante simple en el plano fonológico parece que los estudiantes chinos logran distinguir entre las dos consonantes con suficiente tiempo de práctica según nos informa un profesor hispanohablante que ha tenido experienca de enseñar el idioma español. Lo que llama mucho la atención son las siguientes palabras de este profesor: *El principal problema que les produce la “rr” española no lo es tanto por su incapacidad de pronunciarla, como por la generalización de “rr” cuando debería ser “r”.*[22] Quizás esto llegará a corroborar lo mencionado antes sobre la posición que debe asignar al sonido sonoro retroflejo dentro del sistema

fonológico chino. Es bastante probable que los hablantes nativos del chino estándar no encuentren la vibrante múltiple tan difícil que sea imposible de articularse en vista de que ellos tienen en la cadena hablada dicho sonido retroflejo, que quizás se asemeje o que se haga casi idéntico en algunos casos a la variante asibililada o fricativa de la vibrante múltiple del castellano. En teoría si se le quita fricción a esta variante puede convertirse en múltiple. Suponemos que estas explicaciones descriptivas u otras por el estilo podrán ayudar a orientarles a los estudiantes chinos a que pronuncien con propiedad las dos vibrantes.

4.2.4. En busca de la solución del problema para los japoneses

En cuanto al poco logro de distinción tanto articulatoria como auditiva de los sonidos líquidos en general por parte de los estudiantes japoneses hemos conseguido parcialmente solucionarles el problema adoptanto una serie de descripciones explicativas sencillas con práctica oral articulatoria y auditiva. Basándonos en el resultado general de una serie de encuestas acerca de las líquidas que venimos realizando con nuestros estudiantes durante estos últimos 10 años podemos afirmar que el porcentaje del logro de distinción auditiva de la vibrante múltiple es desde el principio de casi 100% por ser un sonido de rasgo muy destacado e impresionante, mientras que los otros dos sonidos líquidos han sido distinguidos auditivamente en un porcentaje mucho más bajo, que es del 60% y algo más tardando asimismo en ser asimilados más o menos bien.

Para acabar nos permitimos volver a recordar estas palabras de Navarro Tomás:" El respeto a la lengua extranjera y la utilidad y eficacia de su uso obligan a aceptarla tal como ella sea, sin corromperla con palabras o giros impropios ni deformarla con pronunciaciones extrañas."[23]

Insistimos con este ilustre fonetista en que enseñar la pronunciación es tan importante como enseñar la gramática porque ambos son los elementos fundamentales e indispensables para llegar a hablar bien cualquier lengua, sea nativa, sea extranjera. El lenguaje oral es el mejor medio de comunicación humana, siendo primordial para la comprensión precisa cuando uno oye a otros y para la expresión exacta cuando él intenta transmitir algo a sus interlocutores. Esto se remite a las dos primeras fases importantes del aprendizaje de lenguas: entender y hablar antes de seguir instruyendo a nuestros aprendices en leer y escribir. La voz humana tiene estrecha y profunda relación con el comportamiento humano, reflejándose directamente en la misma diversos sentimientos, estados de ánimo y hasta condiciones de salud de cada interlocutor en el momento en que se sirve del lenguaje oral.

Es evidente la importancia de enseñar a comunicarse verbal u oralmente ya que el mundo cada vez más globalizado nos acorta la distancia entre países diferentes y nos requiere reaccionar debidamente en su momento necesario, para lo cual nada supera en cuanto al logro de la mutua comprensión al acto preciso de palabra o el uso correcto del lenguaje oral.

En nuestra opinión la belleza propia y exuberante de cada idioma se transmite mejor en forma audio-oral. Trozos de poesías, pasajes de novelas, guiones de actores y actrices, chistes, bromas, canciones, dichos, proverbios, etc., jamás nos producen una impresión tan profunda y tan vibrante como cuando nos los comunican en forma verbal. Ya es hora de que el personal docente reflexione sobre esto y que reconozca la posibilidad de que contribuya infaliblemente el aspecto fónico del lenguaje a incentivar a los estudiantes a apreciar esa belleza de la lengua, a la que no se consigue acercar de ningún modo en forma escrita porque cualquier lengua, insistimos, hay que vivirla.[24]

Notas

EL PAPEL DE LA TERMINOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES BILINGÜES

Alí Feizollahi
Universidad de Teherán
afeiz@ut.ac.ir

Resumen

Los últimos decenios del pasado siglo y milenio se caracterizaron en la historia de la Humanidad por un incremento nunca antes visto de los vínculos internacionales, por intensos procesos de globalización de la economía y de transferencias de tecnologías, lo cual ha facilitado un notable desarrollo en las relaciones internacionales, sobre todo en las comerciales y los intercambios en las más diversas ramas de la Ciencia y Tecnología. Como resultado de los procesos mencionados el desarrollo alcanzado en estas relaciones e intercambios entre el mundo asiático y los países hispanohablante que cada día esta tomando más fuerzas, ha planteado la necesidad insoslayable de elevar la eficiencia de la comunicación lo que dio a la creación y formación de traductores bilingües persa- español y viceversa, de dos tipos (simultánea y textos documentales) para garantizar el vínculo ya establecido entre estos dos mundos y elevar la eficiencia de la comunicación.

Palabras clave: bilingüismo, diglosia, tecnoléxicos

Introducción

Hace más de 35 años, Roman Jakobson (1968) dijo que para el lingüista, "…..quien se preocupa por estructura ya desarrollada del idioma, su adquisición, aprendizaje,…. No puede dejar de proveer muchas nociones instructivas." Desde ese año, la investigación en el curso de enseñanza de L2 ha integrado cada vez más a los académicos. La observación del aprendizaje de L2 en proceso de desarrollo contiene la clave para una comprensión de todo lo que somos, o seremos.

Cualquiera que sea el interés original con que un profesor de L2 se realiza su trabajo de docencia, llega a la conclusión de que para comprender perfectamente cualquier aspecto, se requiere primordialmente una comprensión del proceso total del desarrollo de enseñanza / aprendizaje de una L2 (lengua objeto de aprendizaje) que se realiza a través de la metodología, evaluación, análisis de errores,….

Personalmente no he encontrado hasta el momento ningún campo de investigación más fascinante que la observación del proceso de enseñanza / aprendizaje L2. Como el antropólogo Castaneda, me di cuenta de que, a pesar de haber comenzado como investigador de los métodos y estudios realizados en el campo de la lingüística aplicada respecto a la enseñanza / aprendizaje, terminé siendo tan solo un aprendiz; el " don juan ", en este caso es el estudiante interesado en aprender una L2 y también, al igual que Castaneda, que procuró comprender el mundo de un viejo indio Yaquí, uno también tiene que proceder en el estudio de la enseñanza/ aprendizaje L2 con mucha paciencia y sin pretensiones.

La función de la terminología en la enseñanza L2

En 1930, se fundó la primera escuela de traductores bilingües en Irán, su trabajo fundamental estaba enfocado hacia las traducciones de los textos literarios a la lengua persa, pues los métodos que proseguían los profesores respondían a este tipo de actividades. Métodos como gramática- traducción y directo eran (y todavía son) métodos dominantes de los profesores de estos centros, pero con el desarrollo impetuoso de la tecnología y ciencia , ya para inicios de los años 90 y con la "era de la comunicación" ya ni los métodos aplicados ni los traductores preparados respondían a la necesidad de establecer comunicación con el mundo, por lo que los institutos, centros y facultades de enseñanza de lenguas extranjeras se preocuparon para la formación de traductores de textos documentales y científicos, ellos comprendieron la necesidad de una base teórico- metodológica diferente a la que se empleaba para la formación de traductores de textos literarios. Pues se hacía necesario entonces comenzar a preparar traductores capaces de decodificar/recodificar adecuadamente el sentido de los textos, documentales y científicos.

Esta tendencia fue en realidad el objetivo de la creación de las licenciaturas universitarias de traductores en todas las lenguas vivas en Irán entre ellos el español.

Estos motivos y unido a un contacto cada día más estrecho entre Irán y los países hispanohablante s han obligado a los centros de docencia a la creación del Departamento de Español y a la formación de profesores para estos fines. Los primeros contactos directos de tipo universidad-universidad entre España e Irán se remontan al inicio de la segunda mitad del siglo XX.

El desarrollo alcanzado en estas relaciones e intercambios ha planteado la necesidad insosl ayable de elevar la eficiencia de la comunicación, la cual en mucho depende de la calidad d e los actos de habla que proceden los técnicos, los especialistas, los científicos a fin de que e l mensaje producido en forma oral o escrita por el emisor, sea adecuadamente recibido y co mprendido por el receptor.

Dicha eficacia en este tipo de comunicación depende del empleo de los lenguajes de espe cialidad[46] o tecnolectos[47], que, como componentes especializados de la lengua única, forman p

[46] Lenguaje de especialidad. Conjunto de todos los recursos lingüísticos que se utilizan en un ámbito comunicativo, delimitado por los marcos de una especialidad, para garantizar la comprensión de los especialistas que en él trabajan.(Hoffman, 1998: 72) (trad. del catalán)

arte inseparable de ella (Alpizar; 1995:2).

En los tecnolectos el núcleo fundamental lo integran los tecnoléxicos que garantizan una comunicación de calidad entre especialistas, técnicos, científicos quienes son sus principales us uarios. Es por ello que el correcto dominio de estos elementos, junto con el dominio de una metodología de la traducción, constituye el principal instrumento de trabajo en manos de lo s traductores.

Como resultado de los procesos antes mencionados se ha producido un cambio sustancial dentro del campo de trabajo de la actividad traductora en todo el mundo. Si hasta el período anterior a la Segunda Guerra mundial la mayor parte de las traducciones que se hacían, en general, correspondían al campo de traducción literaria y eran del tipo expresivo (Plested; 19 93: 9), esta orientación posteriormente, comenzó a mostrar signos de variación, motivado por el impetuoso desarrollo de la Revolución Científico- Técnica. Ya para inicios de los tres cuart as partes del volumen total de traducciones que se realizaban a nivel mundial. La traducción literaria, pues, cedió el lugar preponderante al científico- técnica. Por lo cual es preciso real izar un estudio de factores lingüísticos y extralingüísticos que desempeñan un papel primordia l en el campo de la preparación y formación de traductores bilingües. En este campo el pape l de factores sociolingüísticos es primordial, ya que en este trabajo la intención es referir a a lgunos factores comunes que intervienen en la enseñanza de una L2 tanto como en la forma ción traductores factores como:

Factores sociolingüísticos

Ampliamente conocida y cada vez más estudiada es la situación de bilingüismo existente e n diversas zonas de Irán.

Sin duda alguna, el bilingüismo constituye un aspecto central en la configuración del trad uctor, pero me he planteado un modo más amplio e integrador de abordar la problemática li ngüística del país, con el objetivo de comprender la manifestación de varios factores sociales que desempeñan un papel primordial a la hora de enseñanza/ aprendizaje L2, cuando el objet ivo es formar traductores bilingües.

La inclusión de los monolingües (los hablantes de Farsi) en el concepto de bilingüismo no constituye un contra sentido; permite más bien el reconocimiento de las fuentes y de las pr oyecciones sociales del fenómeno más allá de los propios protagonistas del proceso de contact o. En efecto, en las sociedades donde conviven lenguas diversas, como la que constituye el c entro de mi atención aquí, es natural imaginar que los bilingües no interactúen aislados com unicándose sólo entre ellos. en la complejidad de las relaciones que imponen las sociedades b ilingües, los individuos bilingües se comunican con los monolingües en las diferentes esferas del contexto social en la lengua privilegiada o elegida en la interacción. En efecto, todo proc eso de contacto de lenguas diferentes se produce normalmente a través de las variedades de cualquiera de las lenguas privilegiadas, en la comunicación.

En el caso de Irán, este privilegio comunicativo ha caído de modo preponderante -por raz ones históricas bien conocidas- en la lengua persa. En este contexto, el contacto puede caract erizarse por lo que denominó un monolingüe comunicativo, el cual implica el manejo prefere ncial de solo una de las lenguas involucradas pero de forma diglosica.

Bilingüismo y Diglosia

Ser bilingüe implica conocer las estructuras léxicas, semánticas y gramaticales de las lenguas en que se es bilingüe. Ser diglósico implica que hay una lengua dominante, que se ha aprendido más o menos bien y que se supone es la de más prestigio y otra lengua que, por una serie de razones, tiene menos prestigio en la sociedad o se practica menos y se estudia menos también.

---

[47] Tecnolectos. Conjunto de todos los recuersos que la lengua pone a disposición del discurso científico o técnico.(R. Alpízar; 1995:4)

A partir de estas consideraciones podemos afirmar que en Irán existe bilingüismo de forma diglósico entre persa como lengua oficial y hablado por toda la población y otras diversas lengua, dialectos y etnias que existe en este país, teniendo en cuenta de que en el conjunto del país viven diferentes etnias como persa (55%), turcos(17%), árabes (15%), kurdos(11%), beluchies y otros (2%) que aceptaron la lengua persa como lengua oficial pero siguen practicando su lengua.

Hay un variado y amplio abanico de manifestaciones idiomáticas, puesto que cada lengua (incluidas sus variantes nacionales y sus correspondientes dialectos) reflejan en su seno el proceso forjador y consolidador de la comunidad de hablantes que la utiliza.

El problema se duplica cuando el objetivo curricular de la EL2 en una sociedad de este carácter es formar traductores bilingües.

Toda persona bilingüe varía su habla en distintas formas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el momento de hablar. Los socio lingüistas tienen interés especial en ver como estas circunstancias del medio social figuran en la selección lingüística.

Un bilingüe presenta una oportunidad de interés particular para un estudio que refleja las dos áreas mencionadas anteriormente. No sólo posee varios "estilos" de habla como toda persona, sino que también posee otra opción adicional: poder cambiar de un sistema lingüístico a otro. Puede hacer este cambio de idiomas tanto como puede modificar su manera de hablar dentro de un mismo idioma, creando los distintos estilos. Para poder cambiar de idiomas se requiere como mínimo, la producción activa de un mínimo de dos idiomas. El segundo requisito es un conocimiento de las condiciones sociales básicas que requieren el uso de uno de los sistemas o del otro, es más, mientras mayor separación había en el uso de cada idioma en un contexto determinado, más rápido y más fácil será el proceso mediante el cual el estudiante logra a diferenciar los dos sistemas lingüísticas. La demanda social de formación y preparación de traductores bilingües plantea el problema de que la teoría de la formación de especialistas en este campo adolece de la fundamentación del tipo de competencia que perfeccione su preparación en el manejo del tecnoléxico en el proceso traductor.

Según los lingüistas no hay ninguna formula o método adecuado para producir traductores bilingües. Los bilingües pueden adquirir su L2 o L3 en una variedad de maneras diferentes y en diferentes circunstancias. La mayoría de los estudios e informes sobre la enseñanza/ aprendizaje L2 han registrado lo que produce un estudiante de la L2, sin embargo, muy pocos registraron de la misma manera las circunstancias sociales de las cuales el estudiante aprende la L2. Estos factores son de especial importancia en un estudio bilingüe, ya que no solamente determina el tipo de bilingüe (coordinado o compuesto) sino que también tiene influencia sobre el grado de control, fluidez, interferencia y cambio de un sistema a otro.

(Weinreich, 1968:72-74) dio mucha importancia a la separación de este contacto y a lo expuesto que estaba el individuo, cuando dijo:

> *Mientras más marcada sea la diferenciación en el medio en el cual se usa una lengua, menos interferencia habrá en su asociación; sólo una diferencia funcional del uso de las dos lenguas induce el bilingüismo "inorgánico" que da más probabilidad a la interferencia de asociaciones.*

Según lo expuesto anteriormente, considero que para el desarrollo de una lengua en una persona se requiere una exposición máxima en L1 y L2. Por ejemplo, si se quiere lograr el manejo del castellano en la enseñanza de esta lengua como L2 con fines de formar traductores bilingües en la sociedad iraní es necesario que se exponga al estudiante hacia el desarrollo de destrezas en L1 (farsi) lo que servirá de base para el aprendizaje en L2, y muchas de estas destrezas y contenidos son directamente transferidos a la segunda lengua. El principio en que se basa esta creencia es que existe según (Cummins y Swain,1985) una *interdependencia lingüística*, la que implica que el desarrollo de destrezas en L1 sirven de base para el aprendizaje en L2, y muchas de estas destrezas y contenidos son directamente transferidos a la segunda lengua. Esto implica que la mejor forma de enseñar especialmente en naciones pertenecientes a lenguas minoritarias (como persa) es fortaleciendo su L1 e introduciendo paulatinamente la L2. La cual asume que existe una interdependencia entre las lenguas o *una proficiencia común subyacente entre lenguas*. Teoría de la interdependencia lingüística

es la que ha recibido mayor confirmación por parte de investigaciones y evaluaciones de programas de educación bilingüe.

Para este objetivo en un ambiente de bilingüismo -diglosia, como es el de Irán, hay que medir primariamente, la habilidad lingüística de un estudiante de la LE y los consabidos fact ores que pueden alterar su uso, para eso es necesario que se examinen los patrones de conta cto y exposición del L1 y L2 (persa – Español) y comparto la idea con Weinreich al suponer que la mejor manera de solucionar los problemas que se plantean en las situaciones de bilingüismo es analizarlos, bajo los postulados de la sociolingüística, ciencia que estudia el lenguaje en su contexto social, la variabilidad lingüística y todos los factores lingüísticos y extralingüísticos que la condicionan.

Sobre este punto cabe señalar que los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos no pueden analizarse en forma independiente. El estatus de la lengua y del grupo de hablantes influye necesariamente en la actitud y en la disposición para su aprendizaje. Así, el sistema de inmersión puede ser muy efectivo cuando la L1 tiene un estatus similar o superior a la L2, pero resulta inadecuado si la L1 es una lengua de estatus inferior, ya que eso llevaría a un rechazo de la L1 y, ligada a esto, al grupo de hablantes y a la cultura que representa.

Hacia una metodología ajustada

Un estudiante iraní a la hora de traducir textos se encuentra con ciertas dificultades por lo que en muchas ocasiones el estudiante tiene interferencias no hay métodos adecuados que abarquen la satisfacción del estudiante ni del profesor Pues en este sentido a partir de los errores que cometen los estudiantes, un profesor de L2 en mi país, puede determinar la metodología fundamentada en resolver y evitarlos. Una metodología que a pesar de abarcar las necesidades y satisfacción del profesor y estudiante también esté encaminado hacia resolver los problemas de transmisión del mensaje.

En muchas ocasiones en el proceso de la enseñanza de la traducción de textos que va desde la lengua de Partida a la lengua de Término, la primera fase se convierte en la más difícil, puesto que supone comprender rápidamente el texto inicial. A parte de eso, la enseñanza de terminología también es de suma importancia para el objetivo que prosigue una clase de preparación de traductores. Teniendo en cuenta que la terminología se produce en una economía semántica y neológica que favorece una mayor utilización de los instrumentos en funcionamiento, siempre que la base lingüística y cultural del estudiante sea lo más amplia posible en su preferencia materna. Además es necesario buscar un método adecuado para reducir los errores que cometen los estudiantes a quienes estamos preparando para traducir textos y documentos. Los errores que mayormente cometen los estudiantes iraníes a la hora de traducir un texto son de tipo gramatical, lexical y morfosintáctico. Para el mejor rendimiento y teniendo en cuenta que un traductor en su profesión irá del término a la noción, en una actitud onomasiológica adoptará igualmente la mirada crítica de la terminología, que, a partir de una noción establece un esquema descrito en el método nocional-funcional de este trabajo, pero con un acercamiento hacia lo semasiológico.

En este campo el papel del profesor es fundamental ya que la frustración debido a la falta de adecuación de determinadas teorías lingüísticas y descripciones gramaticales al terreno del aula ha provocado que muchas veces los profesores iraníes de Español L2, se hayan retirado a posiciones más personalistas fuera del alcance del impacto de la ciencia y al abrigo de la propia experimentación personal. El profesor iraní carece de un conocimiento explícito del sistema y funcionamiento de la L2 que enseña (Español en este caso) y, en consecuencia, no puede avanzar en una dirección sólida y segura en el ejercicio de su docencia, acaba por estar a merced de los peligros de la práctica educativa no fundamentada, confiando tan sólo en su dominio operacional, lo que a menudo desemboca en frustraciones serias o en actitudes inflexibles difíciles de tolerar. Pues en mi criterio lo principal es la formación y preparación del profesorado de la lengua hispánica a través de los cursos de enseñanza de metodología en primer lugar y posteriormente analizando los errores e interferencias de los estudiantes buscar un método de mediación entre teóricos y prácticos, ya que existe una percepción

de discrepancia entre teoría y práctica que mantiene a una y a otra distantes y alejadas. Stern (1983: 23)[48] recoge el hecho con una muestra significativa de esta actitud:

> *A base de teoría, todo esta bien, pero en la práctica no funciona, o los teóricos nos sugieren que no traduzcamos (ni expliquemos las reglas gramaticales,…); pero como un profesor de L2 se que eso no va a funcionar.*
>
> Relacionar la teoría y la práctica es una tarea primordial de los métodos de EL2; ya que las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica. Eso alude al hecho de que los teóricos de la EL2 construyen sus modelos de competencia, y los hacen explícitos, sin considerar las propias teorías implícitas de que disponen los prácticos.

Bibliografía

Larsen-Freeman, (1979). *Teaching English as a second or foreign Language,* Oxford University.
Liceras, J. M. (1992). "Hacia un modelo de análisis de la interlengua", Visor, Madrid.
Liceras, J. M. (1993). "Los principios de la gramática universal y la adquisición de segundas lenguas."
Noam Chomsky, (1991). *Language and Problems of Knowledge*, Massachusetts Institute of Technology Press.
Seco Manuel, (1994). *La lengua española, hoy,* Madrid, Fundación Juan March.
Selinker. J. (1975). *Interlengua,* in: *Error analysi,* Longman Publication.
Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.*
López Morales. H. (1993). *Sociolingüística.*
Siguán, M. y William Mackey (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/ UNESCO.
Spolsky, B.: "Bilingüismo", en F. J. Newmeyer (comp.): *Panorama de la lingüística moderna*. Universidad de Cambridge.
Stevick, Earl W. (1998). *Working with Teaching Methods: What's At Stake?,* Boston, Ma: Heinle and Heinle Publishers.

[48] Traducido por el autor.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ÁRABE

Eunchung Noh
Universidad Nacional de Seúl
gemini6@snu.ac.kr

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar el orden de palabras entre el español y el árabe por medio del cotejo de las estructuras sintácticas, con base en la teoría del Programa minimista. La relación de sujeto y verbo entre estas dos lenguas es el elemento decisivo para causar la diferencia del orden de palabras y la construcción gramatical. En este trabajo estudiamos y comparamos el español y el árabe, y seleccionamos las oraciones menos marcadas y hacemos el análisis comparativo sobre el orden de palabras para comprobar la diferencia tipológica.

Palabras clave: lingüística comparada, orden de palabras, programa minimista, movimiento del verbo, tipología

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es analizar el orden de palabras entre el español y el árabe por medio del cotejo de las estructuras sintácticas, con base en la teoría del Programa minimista. Al estudiar las dos lenguas, se considera que la relación de sujeto y verbo es el elemento decisivo para causar la diferencia del orden de palabras y la construcción gramatical.

En este trabajo estudiamos y comparamos el español y el árabe, y adoptamos el inglés como idioma de meta para desarrollar el método usando el análisis triangular. Y después, seleccionamos las oraciones menos marcadas y hacemos el análisis comparativo sobre el orden de palabras desde el punto de vista del Programa minimista, para comprobar la diferencia tipológica. Para realizar el análisis con mayor facilidad, hemos unificado todos los términos lingüísticos en español.

2. Base teórica

El objeto de este estudio es el orden básico de palabras del español y del árabe. Whaley (1997) dio una definición del orden básico, que es el más aceptado por los nativos como básico, el más frecuente, el menos marcado y el más neutral en el contexto. En este artículo, se trata de las oraciones que tienen menos palabras siguiendo el punto de vista minimista.

2.1. Estudio sobre el orden básico en español

Las lenguas que tienen flexiones notables siguen relativamente un orden libre, como el español –que pertenece a la familia de las lenguas romances– tiene la posición libre del sujeto, el sujeto se sitúa con libertad relativa en la oración. Pero, por lo general, los gramáticos y la mayoría de los lingüistas españoles han asentido que el orden básico del español es SVO (Greenberg 1966, Contreras 1983). Entonces, aquí limitamos la extensión del estudio al orden SVO del español.

2.2. Estudio sobre la estructura oracional del árabe

La estructura oracional árabe se divide en oraciones nominales (1a.c.) y verbales (1b.d.) por medio del primer componente de la oración. Y en el tiempo presente, no existe cópula, como con el verbo *to be* del inglés.

(1) La estructura básica arábiga es:
a. SN V
b. V SN
c. SN_1 + SN_2 V
d. V SN_1 + SN_2

La oración nominal no tiene verbos o inicia con los sintagmas nominales, y describe el estado o la existencia del sujeto. En el sujeto se usa nombres o pronombres, y en el predicado se usa nombres, adjetivos, adverbios y sintagmas preposicionales. El predicado expresa el atributo, el estado o la acción del sujeto y generalmente no está determinado:

(2) /huwa binaa'un kabiirun/
eso.NOM un.DET-edificio.NOM grande.ADJ
he(it).nom a-building.nom big.adj
(Eso) Es un edificio grande.
It is a big building.

La oración verbal muestra la acción o el estado instantáneo del sujeto. Unos gramáticos la toman como 'la oración con verbo', y consideran el orden básico árabe como SVO. Pero la mayor parte de

los estudiosos lo toman como VSO, y la definición estructural que significa la oración que inicia con el verbo se considera más apropiada. Por consiguiente, localizamos la oración verbal árabe en la estructura de VS(O):

(3) a. /nastaTi'u 'an natakallama al-lughata al-'arabiyyata/
poder-Presente.1Pl que.COMP hablar-1Pl el.DET-idioma.ACC el.DET-árabe.ACC
can-present.1p that.comp speak-1p the-language.acc the-arabic.acc
Podemos hablar el idioma árabe.
We can speak the Arabic language.

b. /dakhala al-rajulu al-ghurufata Sabaaħan/ <VSO>
entrar-Pretérito.3M.Sg. el-hombre.NOM la-habitación.ACC mañana.ACC
enter-past.3m.sg. the-man.nom the-room.acc morning.acc
El hombre entró en la habitación por la mañana.
The man entered the room in the morning.

2.3. La hipótesis del sujeto interno al SV y la hipótesis del SV escindido

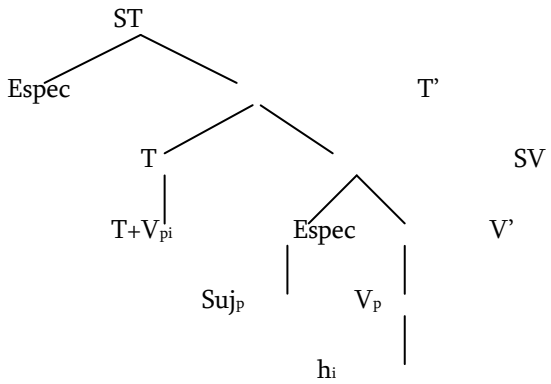
Chomsky (1986) presenta la posición del sujeto en [Espec, SF]. Después, en su teoría minimista (Chomsky 1992) acepta las opiniones tanto de Koopman y Sportiche (1991) como de Fukui y Speas (1986), para luego presentar 'la hipótesis del sujeto interno al SV' y mover el sujeto a [Espec, SF], debido al movimiento de SN. En la teoría de la X con Barra se propone que el SF se divida en el ST y el SConc-S, y Chomsky (1988) lo separa en el SConc-S y el SConc-O.

2.4. Estudio precedente sobre el orden SVO y VSO

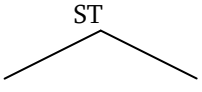
Lingüístas como Zagona (1982), Koopman y Sportiche (1991), Kuroda (1988), Kitagawa (1986) y Speas (1986) insisten en que el sujeto semántico de la oración se genera interno al SV. Y Mohammad (1989), Fassi Fehri (1989) y Koopman y Sportiche (1991) hacen una propuesta sobre el orden de las dos lenguas como sigue:

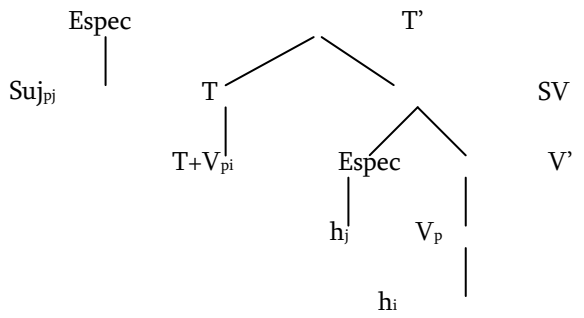
(4) a. El orden VSO se deriva del movimiento del SV a la F.
b. El orden SVO se deriva del ascenso del sujeto al [Espec, SF].

(5) Las estructuras arbóreas
a. VSO



b. SVO





3. Análisis comparativo

Las oraciones verbales del español y del árabe se conjugan de acuerdo al número y a la persona, pero se diferencian en la derivación. En la segunda y tercera personas del árabe hay formas distintas de género masculino y femenino.

Para analizar con más facilidad mostramos las dos listas de la conjugación en (6) y (7):

(6) El verbo 'estudiar' español

Número / Persona	Singular		Plural	
	m.	f.	m.	f.
1	yo estudio		nosotros nosotras estudiamos	
2	tú estudias		vosotros vosotras estudiáis	
3	él ella estudia		ellos ellas estudian	
	usted estudia		ustedes estudian	

(7) El verbo '/darasa/(study)' árabe

Número / Persona	Singular		Plural	
	m.	f.	m.	f.
1	/'anaa/ /darastu/		/naħnu/ /darasnaa/	
2	/'anta/ /darasta/	/'anti/ /darasti/	/'antum/ /darastum/	/'antunna/ /darastunna/
3	/huwa/ /darasa/	/hiya/ /darasat/	/hum/ /darasuu/	/hunna/ /darasna/

Lo más original en la concordancia del verbo árabe es que se sustituye la tercera persona del singular en vez del plural en el orden VS(O). Con todo, en caso del orden SV(O) el verbo concuerda plenamente con el género y el número del sujeto. El orden normal árabe es VSO, pero se permite SVO como sustitutivo.

Esta característica de la concordancia verbal arábiga es como sigue en (8) y (9):

	Árabe	Persona	Género	Número	(8)
VSO	VSO	O	O	X	- Concordancia parcial
SVO	SVO	O	O	O	- Concordancia completa

Cuando el sujeto está en la posición posverbal, el verbo concuerda parcial y débilmente. Por el contrario, si el sujeto está en la posición preverbal, el verbo concuerda completamente y con fuerza:

(9) $V_{Sg.}$ + $Conc_{[Débil]}$ $Sujeto_{Pl.}$
$Sujeto_{Pl.}$ $V_{Pl.}$ + $Conc_{[Fuerte]}$

A diferencia de otras lenguas, incluyendo el español, se conjuga salvo la concordancia del número, según se muestra desde (10a) hasta (10d):

(10) a. /**raja'a** al-'ustaadhu al-baariħata/ <VS>
volver-Pretérito.3M.Sg. el-profesor.NOM ayer.ACC
return-past.3m.sg. the-professor.nom yesterday.acc
El profesor volvió ayer.
The professor returned yesterday.

b. /**raja'a** al-'asaatidhatu al-baariħata/ <VS>
volver-Pretérito.3M.Sg. los-profesores.NOM ayer.ACC
return-past.3m.sg. the-professors.nom yesterday.acc
Los profesores volvieron ayer.
The professors returned yesterday.

c. /**raja'at** al-'ustaadhatu al-baariħata/ <VS>
volver-Pretérito.3F.Sg. la-profesora.NOM ayer.ACC
return-past.3f.sg. the-professor.nom yesterday.acc
La profesora volvió ayer.
The professor returned yesterday.

d. /**raja'a t** al-'ustaadhaatu al-baariħata/ <VS>
volver-Pretérito.3F.Sg. las-profesoras.NOM ayer.ACC
return-past.3f.sg. the-professors.nom yesterday.acc
Las profesoras volvieron ayer.
The professors returned yesterday.

e. /al-'asaatidhatu **raja'uu** al-baariħata/ <SV>
los-profesores.NOM volver-Pretérito.3M.Pl. ayer.ACC
the-professors.nom return-past.3m.pl. yesterday.acc
Los profesores volvieron ayer.
The professors returned yesterday.

f. /al-'ustaadhaatu **raja'na** al-baariħata/ <SV>
las-profesoras.NOM volver-Pretérito.3F.Pl. ayer.ACC
the-professors.nom return-past.3f.pl. yesterday.acc
Las profesoras volvieron ayer.
The professors returned yesterday.

En cambio, en unas lenguas que tienen la posición obligatoria del sujeto, como el inglés, concuerda el verbo menos fuerte con el número del sujeto:

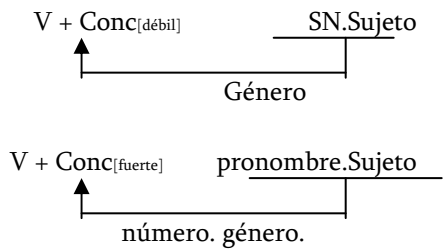
(11) a. *The professor* ***returned*** *yesterday.* <SV>
b. *The professors* ***returned*** *yesterday.*
c. *The professor* ***returns*** *today.*
d. *The professors* ***return*** *today.*

A pesar del orden VS, en caso de que el sujeto sea un pronombre, concuerda con ambos –género y número– puesto que el pronombre está especificado intrínsecamente por todos los rasgos-φ.

(12) a. /**raja'a** huwa al-baariḥata/
volver-Pretérito.3M.Sg. él.NOM ayer.ACC
return-past.3m.sg. he.nom yesterday.acc
(Él) volvió ayer.
He returned yesterday.
b. * /**raja'a** hum al-baariḥata/
c. /**raja'uu** hum al-baariḥata/
volver-Pretérito.3M.Pl. ellos.NOM ayer.ACC
return-past.3m.pl. they.nom yesterday.acc
(Ellos) volvieron ayer.
They returned yesterday.
d. /**raja'at** hiya al-baariḥata/
volver-Pretérito.3F.Sg. ella.NOM ayer.ACC
return-past.3f.sg. she.nom yesterday.acc
(Ella) volvió ayer.
She returned yesterday.
e. */**raja'at** hunna al-baariḥata/
f. /**raja'na** hunna al-baariḥata/
volver-Pretérito.3F.Pl. ellas.NOM ayer.ACC
return-past.3f.pl. they.nom yesterday.acc
(Ellas) volvieron ayer.
They returned yesterday.

Entonces, esquematizamos este fenómeno como aparece en seguida en (13):

(13) La concordancia del sujeto árabe <VS>



En español hay también el orden VS, pero no es igual. El pronombre posverbal árabe funciona como un pronombre átono español. Estos pronombres ocupan la posición-A'. Por otra parte, como el argumento actual, el "*pro*" ocupa la posición argumental y concuerda con el verbo no sólo en género sino en número. Ya que estas dos lenguas son lenguas llamadas de 'sujeto nulo (o lenguas '*pro-drop*')' tienen algunos elementos que ocupan las posiciones-A'.

Por el contrario, si el sujeto está compuesto del ligamiento de los SSNN y el verbo precede al sujeto (VS), el verbo solamente concuerda con el género del primer componente –el más cercano del verbo– en los SSNN. En detalle sería como sigue:

(14) a. /**raja'a** al-'ustaadhu wa al-'ustaadhatu wa al-Tullabu/
volver-Pretérito.3M.Sg. el-profesor y la-profesora y los-estudiantes.NOM
return-past.3m.sg. the-professor and the-professor and the-students.nom
Volvieron el profesor, la profesora y los estudiantes.
The professor, the professor, and the students returned.

b. /**raja'at** al-'ustaadhatu wa al-'ustaadhu wa al-Tullabu/
volver-Pretérito.3F.Sg. la-profesora y el-profesor y los-estudiantes.NOM
return-past.3f.sg. the-professor and the-professor and the-students.nom
Volvieron la profesora, el profesor y los estudiantes.
The professor, the professor, and the students returned.

c. /**raja'a** al-Tullabu wa al-'ustaadhu wa al-'ustaadhatu/
volver-Pretérito.3M.Sg. los-estudiantes y el-profesor y la-profesora.NOM
return-past.3m.sg. the-students and the-professor and the-professor.nom
Volvieron los estudiantes, el profesor y la profesora.
The students, the professor, and the professor returned.

El árabe se escribe en dirección opuesta al español—de derecha a izquierda. Sin embargo, hemos mostrado de un mismo modo para que no se complique el estudio. En (15) está el esquema de la concordancia acerca del ligamiento de los SSNN árabes. (/wa/ es una conjunción igual que 'y' en español.)

(15) La concordancia del ligamiento de los SSNN árabes:

a. SN_1 و(wa) SN_2 $V_{Pl.}$ <SV>
número. género.

b. $V_{Sg.}$ SN_1 و SN_2 <VS>
género.

En el caso no sólo de los nombres comunes sino también de los nombres propios, ocurre lo mismo:

(16) /**raja'at** Fariidatu wa Widaadu wa Hindu wa Saliimun/
volver-Pretérito.3FS Fariidatu(f.) y Widaadu(f.) y Hindu(f.) y Saliimun(m.).NOM
return-past.3f.sg. Fariida and Widaad and Hind and Saliim.nom
Volvieron Fariida, Widaad, Hind y Saliim.
Fariida and Widaad and Hind and Saliim returned.

Esta estuctura se puede analizar como *gapping*, que omite el V_2 delante del SN_2:

(17) V_1 [SN_1 و (V_2) SN_2]
género.

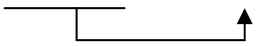
En el orden VS español, es posible expresar de las dos maneras, según se muestra en seguida, pero en árabe, no:

(18) a. Llegaron el profesor y la estudiante. <VS>
b. Llegó el profesor y (llegó) la estudiante.

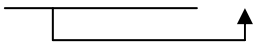
El ejemplo (18b) es la oración de 'elipsis'. Por el contrario, en árabe obligadamente se omiten los verbos detrás de la conjunción و(wa). Con base en este principio, esquematizamos como sigue acerca del fenómeno de la concordancia:

(19) **el español** **el árabe**

a. SN_1 y SN_2 $V_{Pl.}$ <SV> SN_1 و(wa) SN_2 V_{Pl}

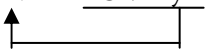


número.

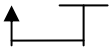


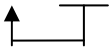
número. género.

b. $V_{Pl.}$ SN_1 y SN_2 <VS>



c. $V_{Sg.}$ SN_1 y (V) SN_2 $V_{Sg.}$ SN_1 و SN_2





género.

Sin embargo, si se inserta otro sintagma o adverbio entre el verbo y el sujeto femenino, como en (20), se puede usar ambos, el verbo en masculino y en femenino. A causa del paréntesis no se mantiene la relación entre el verbo y el sujeto:

(20) a. /**ħaDara** *'illa al-jaami'ati* zaa'yiratun 'ajnabiyyatun/
llegar.Pretérito.3M.Sg. a-la-universidad.GEN una-visitante.3FS-NOM extranjera-ADJ
arrive.past.3m.sg. to-the-university.gen a-visitor.fs-nom foreign-adj
Llegó a la Universidad una visitante extranjera.
A foreign visitor arrived at the university.

b. /**ħaDarat** *'illa al-jaami'ati* zaa'yiratun 'ajnabiyyatun/
llegar.Pretérito.3F.Sg. a-la-universidad.GEN una-visitante.3FS-NOM extranjera-ADJ
arrive.past.3f.sg. to-the-university.gen a-visitor.fs-nom foreign-adj
Llegó a la Universidad una visitante extranjera.
A foreign visitor arrived at the university.

Es decir, la mayor diferencia entre la sintaxis de estas dos lenguas es la concordancia del número por la posición del sujeto y del verbo. El español y el árabe son lenguas "*pro-drop*" que se conjugan. Pero en caso del orden VS árabe, se diferencia si el sujeto es un nombre común, un pronombre o unos SSNN, o si hay un paréntesis entre el verbo y el sujeto posverbal.

Entonces, ¿cómo se puede explicar este fenómeno con la teoría PPA (Principio de Proyección Ampliado)? Mohammad (1989) opina que en el orden VSO el sujeto realizado fonéticamente ocupa la posición del semántico, y el gramatical ocupa el elemento expletivo:

(21) [SF [Espec Expl [F' F [SV [Espec Suj [SV V . . .]]]]]]

En conclusión, PPA no es un rasgo fundamental y no existe en español (Lee 2001). Cuando supongamos que PPA sea aplicable al árabe, se podrán dar explicaciones sobre la falta de concordancia según el orden de palabras. Pero el orden básico del árabe es VSO, y el sujeto está *in-situ* en la estructura profunda (EP) así como se deriva en VSO en la estructura superficial (ES). Por eso es más económico afirmar los rasgos formales no interpretables, y además, como el sujeto no está

en relación de Espec-Núcleo con F, no se espera la concordancia del número con Conc-S en VSO. Incluso, no sólo el español sino también el árabe son lenguas de sujeto nulo, y no se realiza fonéticamente el elemento expletivo léxico. En consecuencia, tampoco se precisa establecer PPA en [Espec, ST] del árabe.

5. Implicaciones del análisis

El árabe es una lengua del orden normal VSO, y la posición menos marcada es posverbal. En el orden VSO, el sujeto no concuerda con el número ni con la categoría de Conc-S del verbo, pero en el orden SVO, sí. En la estructura de SVO, la concordancia del sujeto significa la concordancia Espec-Núcleo entre el sujeto y la F, pues se sitúa en [Espec, SF]. Por el contrario, en la de VSO, la falta de concordancia del número entre sujeto y Conc-S significa que no está en relación de la concordancia, que no se sitúa en la posición de [Espec, SF]. En el VSO, el sujeto se queda dentro del SV y se genera por la hipótesis del sujeto interno al Sv.

El orden VSO y el SVO tienen un punto común, que el verbo mueve a F. Pero se difiere si el sujeto se queda en [Espec, SV] o se mueve a [Espec, SF] en EP. En el VSO el sujeto posverbal se queda *in-situ* en EP, y al fin se deriva en VSO en ES. Aquí, como el sujeto y la F no están en relación con Espec-Núcleo, no se espera la concordancia entre sujeto y Conc-S. Por lo contrario, en el SVO mueve el sujeto a [Espec, SF] y en ES se deriva en SVO.

Hay gran diferencia en cuanto a la concordancia verbal del orden VS entre el español y el árabe. Y podemos llegar a la conclusión de que el árabe es una lengua defectiva en la concordancia. No se aplica al árabe la concordancia 'a larga distancia' de Chomsky. En caso del español, se mantiene la concordancia en todos los órdenes. Por el contrario, en el árabe se muestra el carácter defectivo.

6. Conclusiones

En este estudio hemos identificado con datos prácticos para cotejar la estructura gramatical entre el español y el árabe, basándonos en la teoría sintáctica y los estudios precedentes. Es decir, aplicando y examinando las teorías, hemos interpretado la relación de concordancia y también hemos discutido sobre el problema de PPA en las dos lenguas, con brevedad.

Se podrían hacer algunas objeciones en términos del valor del estudio sobre el idioma contemporáneo entre el español y el árabe, ya que la influencia recíproca se ha reducido desde el siglo XVI. Pero el árabe moderno se basa en la gramática del árabe clásico, pues la gramática arábiga escrita carece de variedad. Y además, el fenómeno de la concordancia árabe merece ser tomado en cuenta en lo que se refiere al movimiento del verbo. En términos de edición, se considera un proceso significante analizar la estructura sintáctica y tratar de cotejar las dos lenguas, representando cada lengua como una del orden SVO y otra del VSO. Sin embargo, no se puede crear una teoría trascendental a causa de los límites existentes.

A propósito de la concordancia de sujeto y verbo, quedan puntos dudosos sobre el análisis de la oración verbal con el sujeto no argumental. Por esa razón, se necesita investigar qué diversidad existe en otras lenguas extranjeras y también elaborar de manera evidente la estructura sintáctica arábiga, la cual se podrá desarrollar hasta llegar al estudio tipológico de las lenguas que consideren el orden VSO. Por añadidura, dejamos a las futuras investigaciones asegurar las pruebas y los argumentos para explicar este fenómeno lingüístico en el nivel universal.

Bibliografía

Aoun, *et al.* (1994), "Agreement, Word Order, and Conjunction in Some Varieties of Arabic", *Linguistic Inquiry*, vol. 25, núm. 2, Spring 1994, The Massachusetts Institute of Technology, pp. 195-220.

Benmamoun, E. (2000), *The Feature Structure of Functional Categories-A Comparative Study of Arabic Dialects*, Oxford University.

Chomsky, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge, The Managua Lectures*, Cambridge, Mass, The MIT Press.

Comrie, B. (1981), *Language Universals and Linguistic Typology*, Oxford: Basil Blackwell.

Contreras, H. (1983), *El orden de palabras en español*, Cátedra, Madrid.

Eguren, L. y O. F. Soriano (2004), *Introducción a una sintaxis minimista*, Gredos, Madrid.

Fassi Fehri, A. (1989), "Generalized IP Structure, Case, and VS Order", *MIT Working Papers in Linguistics* 10", Department of Linguistics and Philosophy, MIT, Cambridge.

Fernández, S. O. (1993), "Sobre el orden de palabras en español", *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, XI.

Fufui, N. & M.Speas (1996), *Specifiers and Projections*, MITWPL, 8.

Greenberg, J. (1966), *Universals of Language,* MIT, Cambridge.

Koopman, H. & D. Sportiche (1991), "The Position of Subjects", *Lingua*, 85.

Lee, Man-Ki (2001), "EPP and Spanish", *Korean Journal of Linguistics*, vol. 26, núm. 1.

Lightfoot, D. & N. Hornstein (1994), *Verb Movement*, Cambridge University Press.

Mackenzie, I. (2001), *A Linguistic Introduction to Spanish*, LINCOM Studies in Romance Linguistics.

Suleiman, Y. (1999), *Arabic Grammar and Linguistics*, Routledge.

Whaley, L. (1997), *Introduction to Typology*, SAGE Publications.

LITERATURA, ESTRATEGIAS Y ENFOQUE LÉXICO

Luis María Martul Beltrán
Universidad de Kyung Hee
lmartul@hotmail.com

Resumen

La lectura en L2 es una riquísima fuente de input, no sólo lingüístico sino también sociocultural. Esta afirmación es especialmente cierta en el caso de la literatura, eliminada del aula con la irrupción de los métodos audiolinguales, a pesar de que había sido la base del aprendizaje durante cientos de años (a través de la traducción de textos canónicos, considerados modelos de lengua). Se argumentaba que los textos literarios eran demasiado complejos, poco reales y con escasa utilidad.

En mi opinión el problema de la lectura en el aula no es tanto textos literarios/textos no literarios como lectura intensiva –que es la única que suelen practicar nuestros estudiantes- vs. lectura extensiva. La profesora Nuttall afirmaba que "*The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.*" (Nuttall, 1996, 128). Es más, creo que dicha lectura extensiva se debe realizar con textos literarios ya que son una fuente de riqueza léxica, cultural y sintáctica, fomentadores de la lectura extensiva y claves en la motivación, quizá el elemento más importante en el aprendizaje. Tras unos conceptos que resumirán un marco teórico básico, intentaré responder a cuatro preguntas a propósito de los textos literarios: ¿Por qué no? ¿Por qué sí? ¿Cuáles? y ¿Cómo?

1. Algunos conceptos previos

En esta sección introductoria, resumiré las bases teóricas que he adoptado para el artículo: lectura interactiva, teoría de los esquemas, estrategias de aprendizaje y enfoque léxico.

1.1. Lectura interactiva

Estos modelos de lectura proponen la superación e integración de los dos modelos anteriores, el tradicional **botton-up** que considera la lectura como un proceso de decodificación de letras que se reúnen en palabras, que a su vez forman frases y párrafos hasta que se consigue el significado global del texto y el **top-down**, nacido del trabajo de K. Goodman, que consideraba que el proceso de lectura es "un juego de adivinanzas psicolinguísticas", es decir, el lector se acerca a un texto con unas ideas preconcebidas, que el texto se encargará de confirmar o rechazar. De la capacidad de formular hipótesis correctas, dependerá el éxito de la lectura.

El modelo interactivo propugna que procesos de arriba-abajo (top-down) y de abajo-arriba (botton-up) ayudan simultáneamente a la comprensión y procesamiento de un texto determinado."*Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas*" (Mateos: 1985)

Lo más importante de esta teoría es el equilibrio que se logra entre el lector y el texto. El lector deja de ser un elemento pasivo para convertirse en un elemento activo, que interactúa con el texto, (re)creándolo. Por su parte el texto aporta una serie de pistas que el lector completa y a las que da un sentido, siempre basado en sus experiencias previas, su conocimiento y sus vivencias. Se establece un diálogo entre el texto y el lector, en el cual cada una de las partes aporta elementos diferentes para conseguir la actualización.

1.2. Teoría de los esquemas

El respaldo psicológico de la teoría interactiva es conocido como "teoría de los esquemas". Según dicha teoría, el hombre organiza su conocimiento en una serie de redes. Cuando nos encontramos con algo nuevo, activamos una de estas estructuras, que nos ofrece claves interpretativas del nuevo estímulo y al mismo tiempo nos permite completar los datos implícitos en esa realidad. Si el esquema activado es correcto, entendemos e integramos los nuevos datos en la red de conocimiento. A esto se le llama aprender."*A schema is an abstract knowledge structure. A schema is abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars. (…)A schema is structured in the sense that it represents the relationships among its component parts. "*(Carrell 1988: 42).

Numerosos estudios en lectura, tanto en primera como en segunda lengua, han mostrado que el conocimiento previo del lector es un factor fundamental para comprender un texto. Tradicionalmente se consideró que los problemas en la lectura de un texto residen en la lengua necesaria (el fracaso es la ausencia de vocabulario el desconocimiento de una regla sintáctica, etc.). Hoy en día se piensa que un texto por sí mismo no acarrea significado, tan sólo ofrece direcciones para construir significados sobre el conocimiento adquirido previamente y organizado en esquemas. Por lo tanto leer es un proceso interactivo entre el sustrato y el texto. Comprender sería relacionar el texto con el propio conocimiento más allá del puro conocimiento lingüístico.

Carrell y Eisterhold dividen los esquemas necesarios para la lectura en dos grandes grupos: el **esquema formal** o "*background knowledge of the formal, rhetorical organizational structures of different types of texts"* (Carrell 1988: 79), así existen diferentes esquemas para historias (de las que esperamos presentación-nudo-desenlace), artículos científicos, poesía...; y el **esquema de contenido** o *"background knowledge of the content area of a text"* (Carrell 1988: 79).

De esta manera, los fracasos en la comprensión de un texto pueden deberse a múltiples factores relacionados con los esquemas que poseemos cuando empezamos a leer: bien **no poseemos el esquema apropiado** para comprender el texto; p.ej., en el caso de un artículo científico que no entenderemos a menos que poseamos los conocimientos necesarios, más allá de que entendamos o no todas las palabras; bien **fallamos al activar el esquema apropiado** aunque lo poseamos; o bien **hay deficiencias en las habilidades lectoras**. En ocasiones, tales habilidades existen en L1 pero no son transferidas a L2. Tanto si existen en L1 como si no, el adiestramiento estratégico puede solucionar el problema, aunque siempre es un proceso largo.

1.3. Estrategias

En un sentido general entendemos como estrategias "*conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas*" (Mayor: 2000) mientras que las estrategias de aprendizaje serían: "*acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones*" (Oxford: 1990 en Fernández: 1996).

En general podríamos decir que las estrategias de aprendizaje son aquellos mecanismos que permiten a un alumno aprender de mejor manera, tomar conciencia de cómo aprende y aplicar este conocimiento para aprender más fácil, más rápido y con menos esfuerzo. En el caso de la lectura serían las técnicas que un lector puede aplicar para decodificar, comprender e integrar la información contenida en un texto escrito. Asimismo le permitirían tomar conciencia de sus dificultades y del mejor modo de solucionarlas.

Mayor (2000, p. 13) clasifica las estrategias de lectura en tres grandes grupos: **de análisis textual** que sirven para "*determinar cuáles son las unidades lingüísticas cuyo conjunto constituye y define el texto, para poder ser procesadas de la forma más eficiente y completa posible; y descubrir las relaciones estructurales y semánticas que se dan entre las diversas unidades textuales"* ; **cognitivo-contextuales,** "*basadas en los datos proporcionados por el análisis textual, exigen del lector una actividad cognitiva que pone en juego procesos de categorización (de abstracción y de organización conceptual) y de inferencia y procesos de descubrimiento y acomodación a los diferentes contextos, tanto lingüísticos como cognitivos (conocimientos previos), como pragmáticos"*; y **organizativas y constructivas** que "*tienen como objetivo descubrir y/o construir la estructura del texto como un todo organizado y descubrir y/o construir el significado del texto a través de un proceso integrador e interpretativo"* (Mayor: 2000, p. 14).

1.4. El enfoque léxico

El profesor británico Michael Lewis publicó en 1993 un libro llamado "*The lexical approach*", continuado en 1997 por otro, más práctico, llamado "*Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*". En ambos afirma que la visión tradicional de la enseñanza de explicar pequeñas partes que luego los alumnos deben unir para formar enunciados complejos es totalmente errónea, ya que la lengua es global, holística –un organismo- no tomista –una máquina-. Para él, debemos dar la vuelta al procedimiento: se debe presentar la lengua como un todo, potenciar la habilidad de los alumnos para segmentar en fragmentos significativos superiores a la palabra, lo cual favorecerá la fluidez y la integración de significados. Asimismo señala que la lengua es lexis gramaticalizada, no gramática lexicalizada y por tanto la dicotomía entre gramática y léxico no es cierta. Por otra parte, la gramática es una habilidad receptiva e incluye la percepción de similitudes y diferencias, habilidad que debe ser trabajada.

Todo ello tiene una honda repercusión en clase: las colocaciones, las combinaciones de palabras deben ser el principio organizativo fundamental del *sílabus*, los modelos estructurales son útiles, pero se debe atender principalmente a las estructuras léxicas y metafóricas (que ni mucho menos son patrimonio exclusivo de la literatura, sino que son muy frecuentes en la lengua oral) y sobre todo, el paradigma presentación-práctica-producción está totalmente desfasado y debe ser reemplazado por

un ciclo observación-hipótesis-experimentación.

2. Literatura, ¿por qué no?

Los principales argumentos en la utilización de textos literarios en clase se pueden clasificar en dos grandes grupos: los textos literarios son muy difíciles debido a su complejidad sintáctica / estructural, conceptual, contextual o léxica, y los textos literarios son irreales y poco útiles.

2.1. Complejidad

Antes de comenzar a rebatir esos argumentos, sería útil definir lo que entendemos por complejidad. ¿Dónde reside la complejidad? ¿Qué es lo que hace que un texto sea más difícil que otro? ¿Su léxico? ¿La abundancia de subordinadas? ¿El contexto de emisión? ¿Su densidad conceptual? ¿La dificultad reside en el texto o en el ejercicio? No son preguntas retóricas. Antes de rechazar cualquier texto con un despectivo "Es demasiado difícil", debemos pensarlo dos veces. ¿Por qué es demasiado difícil?

Algunos experimentos llevados a cabo sobre la comprensión lectora, parecen indicar que la complejidad de muchos textos no viene determinada por su léxico, sus estructuras sintácticas y textuales o sus temas, sino más bien por la inexistencia del esquema apropiado o por la activación de un esquema incorrecto. Entre todos ellos, citaré los siguientes:

- **Floyd y Carrell**

A estudiantes de nivel intermedio, de diferentes culturas y sexos se les suministró un texto sobre la fiesta nacional americana, el 4 de julio. Al grupo experimental se le ofreció una enseñanza directa de tradiciones y significado de la fiesta y un texto para leer sobre dicha fiesta. Posteriormente se realizaron dos test, que pretendían medir el número de unidades T (o de significado) que habían sido entendidas y recordadas por los alumnos. Uno de los test tenía un formato de respuestas múltiples y otro era de respuesta libre. Al grupo control no se le dio ninguna información cultural, pero se les suministró un texto simplificado sintáctica y léxicamente. Los resultados indicaron que "*cultural background knowledge is more of a determining component of reading comprehension than is syntactic complexity"* (Floyd: 1985).

- **Johnson** (1981), (1982)

Otro experimento similar realizado con iraníes y estadounidenses que leyeron cuentos o historias pertenecientes a la otra cultura mostró que se produjeron malentendidos debidos a errores al interpretar la otra cultura, incluso cuando leían en su propia lengua. Asimismo parece indicar que los alumnos americanos que leyeron en inglés, encontraron **más** problemas para leer el texto simplificado (del que se habían eliminado pistas al parecer importantes) que el no simplificado. Un experimento similar, pero esta vez con estudiantes de nivel avanzado y sobre la fiesta de Halloween, fue realizado al año siguiente y los resultados fueron parecidos.

- **Flowerden y Miller** (1995)

Presentan las conclusiones de un estudio de tres años en la Universidad de Hong-Kong, las cuales indican que una enseñanza directa de la cultura -dividida en cuatro dimensiones: etnografía, cultura local, cultura académica y cultura de la asignatura (entendida como reglas, teorías y normas que rigen esa disciplina)- aumentan tanto el rendimiento académico como la comprensión lectora.

- **Lee** (1986), **Hsiu-Chien** (1995) y **Roller** (1992)

Realizaron experimentos similares en diversos lugares y con alumnos de diferentes nacionalidades (Zimbabwe, Taiwán, hispanos en Estados Unidos). Hay divergencias entre ellos, pero en general todos los estudios muestran la importancia del conocimiento cultural por encima de la propia

complejidad sintáctica a la hora de entender un texto. En el estudio de Lee también se señala la diferencia de unidades T presentes y recordadas en el test de respuesta libre al ser realizado en lengua extranjera o en la propia lengua, lo cual podría distorsionar los resultados de Carrell.

- **Carrell** (1987, 1990 y 1991), **Horiba y van den Broek** (1993)

Aportan otro elemento importante para el tema que nos ocupa: la importancia de los esquemas textuales. Una enseñanza directa en las diferentes estructuras textuales, modo de organización de la información en un texto (discursivo, narrativo, argumentativo…) también aumenta la comprensión lectora y es un factor más importante que la propia complejidad léxica o sintáctica de dicho texto.

Así pues, es posible que el elemento determinante en la dificultad de un texto sean los esquemas textuales y socioculturales más que otros factores sintácticos o léxicos.

2.1.1. Complejidad sintáctica y estructural

En primer lugar, me parece una osadía afirmar que la literatura como un todo es más compleja sintáctica y estructuralmente que otros tipos de textos escritos, ya que su gama es enorme y podemos encontrar textos complejos y sencillos, largos y breves.

En segundo lugar, como hemos visto en los experimentos anteriores, puede ser la falta del esquema textual, o la activación de uno incorrecto, la clave de las dificultades de comprensión, no tanto su complejidad estructural.

En tercer lugar, una verdad-de-pata-de-banco: los textos literarios **están bien escritos**. Los escritores conocen –en su mayor parte- su oficio, así que la literatura tiene unas estructuras determinadas fácilmente reconocibles, ¿nos atreveríamos a decir lo mismo de muchos artículos de periódico con sus redundancias, vacilaciones, repeticiones, pobreza léxica, errores sintácticos, ausencia de estructuras claras y eso cuando no hay, directamente, faltas de ortografía? Y sin embargo, no hay problema para introducirlos en el aula.

Por tanto para superar esta supuesta complejidad estructural, nada mejor que el trabajo específico con los diferentes tipos de esquemas que nuestros alumnos pronto reconocerán: argumentativos, descriptivos, narrativos, etc.

2.1.2. Complejidad conceptual

Observemos el siguiente poema de Gloria Fuertes (1996) llamado “Niños de Somalia”:

Yo como
Tú comes
El come
Nosotros comemos
Vosotros coméis
¡Ellos no!

Nadie afirmaría que se trata de un texto complejo, ahora bien ¿qué sucedería si el lector no posee ninguna información sobre Somalia? ¿Lo entendería? Sin ninguna duda: no. De nuevo volvemos a la necesidad del trabajo previo que ayude a crear o activar los esquemas de conocimiento. Si lo conseguimos, la mayor parte de los textos literarios dejan de ser opacos para convertirse en lecturas claras.

Una de las complejidades que se ha señalado en la comprensión de la literatura son las metáforas. Lewis, basándose en la gigantesca base de datos recopilada en el COBUILD – más de 200 millones de textos de inglés actual, tanto orales como escritos, de la Universidad de Birmingham-, señala que, cuando los lexicógrafos comenzaron a analizar los textos orales, una de las cosas sorprendentes fue la enorme cantidad de metáforas presentes en el lenguaje espontáneo. Las metáforas y comparaciones

no son, ni mucho menos, patrimonio exclusivo de la literatura, sino que son omnipresentes en el lenguaje oral. Pongamos un ejemplo: las metáforas relacionadas con los animales, *ser un burro, ser una rata o un zorro o con las partes del cuerpo como ser un cabeza loca, la cabeza del pelotón, perder la cabeza o jugarse la cabeza*. Es más, este tipo de estructuras suelen ser muy poco transparentes para el aprendiz, así que es necesario trabajarlas en profundidad.

Trabajar las metáforas literarias –que en muchas ocasiones han sido recogidas del lenguaje oral- tiene además una ventaja añadida. Como afirma Widdowson (1984), para la adquisición del lenguaje es fundamental el proceso creativo además de rutinas más o menos estereotipadas y fijas; todo uso de lenguaje exige imaginación en la construcción del significado. Dar sentido es necesario en la comunicación mientras que en los textos estructurados esto no sucede puesto que todo está explícito y es evidente. Además, la presentación de rutinas cierra la posibilidad de innovación. La presentación pedagógica es idealizar el lenguaje para reducirlo a estructuras fijas y rutinarias; por el contrario, la idealización literaria implica énfasis en los procedimientos para crear significados, consecuencia de la disociación del contexto social inmediato.

2.1.3. Complejidad contextual

Como se ha indicado en los puntos anteriores, uno de los grandes problemas de leer literatura no es tanto el léxico o la sintaxis como los esquemas implicados. En el caso de la literatura clásica, se añade el problema del contexto de emisión y de recepción del texto, ya que tanto las costumbres como los comportamientos y los valores morales del mundo de, p.ej., Lope de Vega son bastante diferentes a las del globalizado mundo actual. A pesar de ello, hay algunos aspectos que debemos tener en cuenta.

La interpretación de un texto es un proceso compartido entre el lector y el texto. Parte del significado reside en las palabras, pero otro tanto, quizá más importante, pertenece al lector y a su época. La lectura del Quijote en el siglo XVI es muy diferente a las del XVIII o a la actual. Ninguna de ellas es falsa, son simplemente diferentes. Lo que hemos dicho de la época, se puede aplicar al lector: dos lectores diferentes entenderán de modo diverso el mismo texto, basándose en sus experiencias, sus conocimientos previos, sus gustos…. Evidentemente, existen unos límites impuestos por el propio texto, pero los márgenes son grandes y debemos animar a nuestros alumnos a que interpreten la obra que le presentamos.

"Sé local si quieres ser universal". Esto, que parece un lema antiglobalización, también puede referirse a la literatura. Las grandes obras artísticas lo son, entre otras cosas, porque suelen tocar temas universales, aunque su tratamiento sea local. El amor, el odio, los celos, el rencor, la envidia, la traición son sentimientos que todo ser humano conoce. ¿Cómo, si no, podríamos entender la historia de ese callejón de El Cairo que es "*El callejón de los milagros*" de Naguib Mahfuz, "*Pedro Páramo*" y sus historias de aparecidos en el rural mexicano o a Dickens y sus niños huérfanos en el Londres victoriano? Las costumbres varían, pero los temas son humanos.

Relacionado con lo anterior, las costumbres varían, pero aprender una lengua también significa aprender una cultura y la cultura actual es hija de la historia. Una persona que desee tener un dominio mediano de la lengua española, debe conocer también su historia, su sociología, su cultura…De hecho, esto suele suceder, en ocasiones el extranjero, con una visión más científica, ya que tiene una cierta distancia de foco, suele conocer mejor el país que los propios nativos.

Por tanto, para superar el desfase entre contexto de emisión y contexto de recepción, debemos volver a las actividades de prelectura y a la activación o fabricación de esquemas socioculturales para facilitar la comprensión. Pensemos que este conocimiento de sociedad y cultura podría ser un fin en sí mismo; así que matamos dos pájaros de un tiro.

2.1.4. Complejidad léxica

Esto que es presentado como un problema es, para mí, una ventaja. Nadie niega que los textos literarios tengan una complejidad léxica superior a la media, ya que una de las características básicas

de la literatura es precisamente su selección léxica y la búsqueda de la belleza a través de la forma; ahora bien, el léxico es uno de los elementos más importantes en el dominio y la fluidez de una lengua extranjera

El estudio sistematizado del léxico ha sido históricamente la hermana pobre de la enseñanza de lenguas y, a pesar de que se ha reconocido su importancia, siempre ha estado supeditado a la omnipresente y tiránica gramática. Una de las frases más celebradas de Lewis en su libro del 93 es aquella que dice que "*Sin gramática podemos hacer pocas cosas, sin palabras ninguna*"; y, a pesar de ello, se ha dejado el estudio del léxico al albur, en la (vana) esperanza de que los estudiantes lo aprendan por una especie de ósmosis. Comenta también Lewis que se considera que el vocabulario de un hablante medio formado es de 40-50.000 palabras. Restringir el vocabulario presentado en una clase a la media recomendada de 8-12 palabras nuevas supondría que, para llegar a la competencia de un nativo medio, el estudiante necesitaría 6.000 horas. Es absurdo.

Que los alumnos se van a encontrar con léxico desconocido es una realidad sea cual sea el texto al que lo expongamos. Ello no es malo, todo lo contrario: es totalmente necesario para desarrollar su competencia. Por ello, la obsesión de controlar todo el vocabulario que aparezca es contraproducente e inútil. Existen varios motivos: en primer lugar aunque sabemos lo que enseñamos, no sabemos lo que aprenden. ¿Cuántas veces nos hemos encontrado con alumnos que nos preguntaban vocabulario básico o al contrario en la producción de un alumno de inicial nos ha llamado la atención la aparición de una estructura compleja, una palabra muy poco frecuente o una expresión totalmente castiza? Marginar un texto porque **creemos** que no conocen las palabras no parece un método muy científico.

En segundo lugar, una lectura debe presentarse como un enigma, si les ofrecemos a nuestros estudiantes textos de los que conocen todas las palabras -el ideal que parecen buscar algunos profesores-, el reto y el interés suelen caer en picado.

En tercer lugar, más que preocuparnos tanto por las palabras que puedan o no conocer, deberíamos preocuparnos por la enseñanza de estrategias de lectura que les permitan, en un contexto dado, compensar el desconocimiento de una palabra con mecanismos para solucionar dicho problema: inferencias, deducción por contexto o, directamente, que aprendan a ignorar fragmentos del texto especialmente oscuros si no son totalmente necesarios para la comprensión global.

Quería, por último, señalar que conocer una palabra no es una dicotomía Sí/No; es un *continuum* en el que es posible conocer un significado y no otro, entenderla pero no producirla, conocer su significado pero no su uso, sus posibilidades combinatorias o su pragmática. Todo ello es un proceso muy largo, así que la práctica de traducírsela o buscarla en los –pésimos- diccionarios que suelen manejar nuestros estudiantes, puede ser contraproducente.

2.2. Los textos literarios son poco útiles e irreales

Esta opinión, que he oído más de una vez, no resiste un análisis un poco riguroso. En cuanto a su inutilidad, por el contrario: fomenta la adquisición de léxico, ofrece esquemas textuales, es motivadora, desarrolla el uso de estrategias que no se usarán tan sólo en la lectura, sino también en las otras destrezas, desarrolla la capacidad de segmentación y análisis, promueve los usos creativos e imaginativos de la lengua. Pero incluso más importante: la literatura es la cultura de un pueblo, tanto por los temas como por la manera de expresarlos, puesto que por el mero hecho de usar una lengua, optamos por una visión del mundo.

Si hablamos de "irrealidad", entramos en un concepto que no acabo de entender, ¿Qué es "lo real"? ¿Son los libros de texto reales? ¿La visión del mundo de la MTV o de la CNN? ¿Algunos artículos "conspiranoicos" que aparecen en la prensa? ¿O es el mundo de la clase el que es "irreal"? Incluso aceptando que el aula tuviera unas características especiales que la apartaran totalmente del resto de la sociedad, todo material introducido en clase para su explotación didáctica pierde su "realidad" ya que su uso primitivo ha sido distorsionado.

Es curioso, de todos modos, que los mismos que sustentan esta opinión, no tienen ningún reparo e n utilizar libros de texto. Analicemos este material "real" en palabras de Widdowson (1984: 149):"*los mismos que rechazan los textos literarios proceden a crear en sus materiales didácticos diálogos entre*

personajes (ficticios) fuera de toda realidad espacio-temporal y sin conexiones con el mundo real (es decir, seudo-literatura). Lo malo –prosigue- es que tales diálogos no son más que "*ejemplificaciones de estructuras, no son simulaciones sino disi mulaciones, normalmente banales y aburridas*", además de ficticias. Por otra parte, "*las sentencias aisl adas no están diseñadas para provocar reacciones naturales; el discurso potencial se suprime y la aten ción se desplaza al interior del mundo de ficción".*

3. Literatura: ¿por qué sí?

Implícitamente en la sección anterior han surgido la mayor parte de los argumentos a favor del uso de la literatura en el aula, pero querría centrarme ahora en tres aspectos más: la literatura es motivadora, es autónoma y mejora las otras destrezas, especialmente la escritura.

3.1. Motivadora

Yo creo que nadie negará que una novela, un cuento o un poema son más divertidos que un libro de texto. Hay varios motivos y quizá uno no desdeñable es la identificación que se establece entre libro de texto, estudio y esfuerzo, algo que a la mayoría de nosotros no nos entusiasma. Un cuento no tiene esa connotación y es importante que, a pesar de que lo utilicemos para el mismo fin -el aprendizaje de una lengua- no perdamos de vista su objetivo básico que es el placer. Explotarlo hasta la extenuación puede producir rechazo.

Por otro lado, los personajes creados por los libros de texto son estereotipos sin interés que no provocan reacción en el lector mientras que los personajes literarios sí: interesan, implican y estimulan la capacidad humana para dar sentido al texto, negociarlo, encontrar nuevas expresiones y expresarlas (aunque tal creatividad es, muy a menudo, tachada de error y sancionada). En cuanto a los conflictos que se presentan en la literatura suelen ser problemas reales, humanos, que tienen alguna relación con nosotros mismos. A menudo nos preguntamos cómo habríamos actuado nosotros en tal situación y generalmente nos interesa saber cómo ha reaccionado otro ser humano, -este sí real, aunque sea literario-, queremos saber qué ha pasado, cómo lo ha resuelto o cómo ha fracasado.

Desde un punto de vista lingüístico, las obras literarias suelen estar por encima de la capacidad actual de nuestros estudiantes, por ese motivo se presentan como un enigma, como un problema que debe ser resuelto. La mayor parte de las ejemplificaciones de los libros de texto han sido pensadas con otro objetivo: ilustrar una regla gramatical o una estructura y ello es tan evidente que elimina cualquier interés. Lo mismo sucede con las situaciones: de tanta reducción se convierten en un esperpento. Nadie se puede preocupar realmente por lo que dicen o por lo que hacen. La motivación para entenderlas es muy baja porque los alumnos ven la trampa.

Quisiera apuntar, por último, que la calidad del conocimiento sociocultural obtenido a través de la literatura puede ser superior a la conseguida en otros textos, ya que algunos indicios apuntan a que los informes, resúmenes o datos sobre culturas extranjeras pueden ser interpretados de modo que reafirmen los tópicos, mientras que la lectura de un poema, p.ej. obliga a los lectores a explorar sus sentimientos y conocimientos previos, aumentando su flexibilidad cognitiva y el componente afectivo.

3.2. Autorreferencial

Retomando a Widdowson (1984), los textos literarios crean un mundo propio y autónomo que incorpora todas las claves interpretativas de tiempo, lugar y personajes necesarias para que el propio texto sea interpretado correctamente. Frente a ellos aparecen, p.ej., los artículos periodísticos que suelen necesitar un conocimiento exhaustivo de la realidad extratextual: personajes, situaciones, costumbres, siglas, leyes….; hay una enorme cantidad de información que se da por sabida y no se explica. Esto puede tener graves consecuencias, ya que el desconocimiento por parte de nuestros estudiantes de cualquiera de estos elementos, impedirá la comprensión del texto. Por el contrario, en

una obra literaria aparecen todas las claves si son necesarias: los personajes, su situación, su pasado o su vida actual, hay un planteamiento claro de su problema y una solución que aparece antes o después. Una novela, un cuento o un poema son un mundo. Tenemos todas las pistas que necesitamos para entenderlos.

3.3. Relación entre lectura y escritura

Además de ampliar el vocabulario y de ofrecer modelos de organización textual, numerosos experimentos han demostrado una estrecha relación entre la lectura extensiva y otras destrezas, especialmente la mejora en la calidad de los textos escritos "*Investigaciones independientes han determinado que los buenos lectores tienden a ser buenos escritores, que los buenos lectores producen escritos sintácticamente más complejos que los lectores menos eficientes y que los mejores escritores leen más que los escritores menos eficientes"* (Parodi, 2003:146 en Gracia: 2006:150)

4. Literatura, ¿cuál?

Esta es una pregunta difícil de responder en abstracto, ya que dependerá de varios factores, el más importante de los cuales es el alumno. Dependiendo de su nivel, de sus gustos y preferencias, de sus intereses, podremos elegir entre una gran gama de textos literarios apropiados para ellos. De todos modos, algunos criterios que considero importantes son los siguientes:

4.1. Textos motivadores

La motivación es quizá el elemento más importante del aprendizaje. Dicha motivación puede deberse a factores internos y a factores externos. En los internos podemos intervenir poco, pero los externos son más fáciles de identificar simplemente preguntando por sus gustos a nuestros estudiantes. También es importante que, por lo menos al principio, entiendan gran parte, para que se den cuenta de que pueden hacerlo.

En general opino que uno de los grandes problemas que tienen la mayor parte de los estudiantes es que no diferencian la lectura **intensiva** (textos cortos que son diseccionados en profundidad y en el que la forma es tan importante como el contenido) y **extensiva** (lo importante es el significado global y no es necesario entender todas y cada una de sus partes). La lectura intensiva es imposible de realizar con textos largos, pero es un hábito tan arraigado que es difícil de erradicar. Por todo ello, sugiero que probablemente sería mejor empezar con textos breves e ir avanzando hacia otros más extensos –necesarios para otorgarles autonomía- cuando hayamos tenido la oportunidad de mostrarles otra manera de leer.

Asimismo, quizá sería recomendable empezar por textos narrativos con una progresión clara planteamiento-nudo-desenlace, ya que es el esquema textual más frecuente, más universal y más fácilmente reconocible. También sugiero que el tema tenga relación de un modo u otro con la experiencia de los estudiantes, es decir, que el tema sea conocido o fácilmente extrapolable a su realidad.

Por todo ello, parecería que los cuentos, especialmente de aventuras, de misterio o de intriga deberían aparecer en las primeras fases, mientras que la poesía, el ensayo y la novela quizá se podrían aplazar un poco, hasta que hayamos tenido tiempo para trabajar las estrategias de lectura y para construir marcos interpretativos.

4.2. Representativos

Entiendo representativo en un doble sentido. Por un lado que sea lo suficientemente conocido por la cultura que lo generó. Si uno de los argumentos que ofrezco para el uso de la literatura es la construcción de unos esquemas culturales más allá de los tópicos, entre dos textos se debe preferir el

que los hablantes nativos de la lengua meta identifiquen más fácilmente, así fragmentos de El Quijote no pueden estar ausentes de cualquier programación, especialmente aquellos episodios más conocidos por la mayor parte de los hispanos: el comienzo, el episodio de los molinos, etc. Por otro lado, el texto debe ser elegido por representar fielmente el género literario que queramos ilustrar. Aunque no existe identificación entre esquema textual y género literario, sí es cierto que existen ejemplos arquetípicos que representan lo que es "un cuento", "un ensayo" o "un poema". Suministrar estos modelos textuales facilitará su comprensión y fomentará su autonomía.

4.3. Variados

Los textos deberían ser variados temática y estructuralmente por dos motivos principales: motivación y construcción/activación de los esquemas. Así deben aparecer textos largos y breves, poesía y prosa, ensayo y novela, puesto que debemos exponerlos a la mayor cantidad de esquemas posibles para que, cuando se tengan que enfrentar a textos de modo autónomo, el conocimiento de dichos esquemas les facilite la tarea.

Lo mismo ocurre con la temática: de amor, de venganza, de suspense, de terror…Como dice el refrán "*en la variedad está el gusto*" y si combinamos dichos temas con un eje cronológico que les permita observar cómo han variado o como se han mantenido inalterables los comportamientos de la gente frente a dichos temas en la cultura meta y fomentamos la comparación con su propia cultura a través del tiempo, estableceremos puentes que anclarán su conocimiento no sólo de la cultura meta, sino de la propia y hará más fácil que los recuerden.

4.4. Apropiados para las estrategias

Si antes comentaba que no existía una correspondencia entre género literario y esquema textual, ahora lo repito en cuanto a la identificación de un texto con el uso de una estrategia. Pese a ello, hay textos que se adaptan mejor al uso de una estrategia que otros, p.ej. si queremos trabajar estrategias complejas, como el resumen y la recapitulación, sería preferible elegir un texto perfectamente estructurado, con los puntos clave bien claros; si nos interesa trabajar la generación de hipótesis, textos con títulos sugerentes o aparato cotextual explícito serían más apropiados.

Quiero recordar que el trabajo estratégico es, en mi opinión, el corazón de la lectura, así que una lista de estrategias debe estar siempre presente en nuestra mente cuando estemos seleccionando los textos de lectura.

4.5. No simplificados

Como he venido repitiendo a lo largo de este artículo, no podemos estar seguros de qué hace un texto más complejo que otro; así que simplificar textos no tiene sentido, ya que con esta simplificación podemos estar eliminando pistas que un lector puede necesitar para construir su propia interpretación. Es importante el experimento de Johnson en el que los lectores nativos tuvieron **más** problemas en comprender el texto simplificado que el completo. Pero existen otros argumentos para rechazar los textos simplificados:

4.5.1. Los temas

En palabras de Augusto Monterroso a propósito de un curso de literatura infantil: "*Total, más de un mes de lecturas para a última hora no decir nada de la literatura infantil sino dos o tres cosas contra los crímenes que se cometen en su nombre, cuando para alimentar las supuestamente ingenuas mentes de los niños se adaptan, p.ej. los Viajes de Gulliver en veinte páginas y Don Quijote en otras tantas con, por lo menos, dos resultados nefastos: reducir esos libros a su más pobre expresión visual (enanitos febriles empeñados en mantener atado a un hombre inmenso que comienza a despertar en una playa; un hombre y un caballo escuálidos lanzados al ataque de unos*

molinos de viento, ante la alarma de un hombre rechoncho y su burro condenados sin remedio a representar la postura contraria al ideal) y hacer que, de adultos, esos niños crean sinceramente haber leído esos libros e incluso lo aseguren sin pudor" (Monterroso: 1998). Si cambiamos esos "niños" por "estudiantes de ELE" probablemente la idea que retengan es que El Quijote es la historia de un imbécil demente que se dedica a asaltar molinos de viento porque tiene un pequeño problema de cabeza y de vista. Para eso que no lo lean o mejor aún, que lo lean en su lengua nativa, ya que ¿qué puede haber de interesante en una historia como esa? Motivación: cero.

4.5.2. El léxico

Si simplificamos el léxico de una obra literaria, como suele ser el caso, perdemos toda la riqueza y uno de los motivos principales por los que defiendo el uso de la literatura. Por otro lado, si el texto es demasiado fácil, de nuevo la motivación se resiente, ya que no es un problema, ni un enigma, ni una pregunta.

4.5.3. El mensaje

Relacionado con el tema anterior, quiero recordar las palabras de Widdowson (1984): En el lenguaje normal, la relación establecida entre significante y significado es arbitraria. En la literatura (y más concretamente en la poesía) no sucede esto. Las relaciones son obligadas, puesto que la sustitución, en un mensaje literario, de una palabra por otra significaría la destrucción del mensaje en su totalidad. Desde este punto de vista, las palabras de la poesía no son símbolos, sino índices (esto es con relación motivada).Es decir, si sustituimos la palabra más nimia de un texto literario, destruimos el mensaje. La simplificación no es una opción.

Por todo esto no considero que los textos simplificados tengan ningún sentido. Dejemos de obsesionarnos tanto por el léxico y centrémonos en ofrecerles a nuestros estudiantes las herramientas para descifrarlos (estrategias) o elijamos otro texto, por literatura será…

5. Literatura: ¿cómo?

El práctico modelo de Mendoza (1998) sobre las fases de la lectura, nos puede dar un esquema de elaboración de ejercicios de lectura. Según Mendoza, la lectura se puede secuenciar en cinco pasos: **anticipación** (previa a la lectura, es una suposición muy general sobre significado global, tipo de texto, etc.), **expectativas** (conjeturas durante la lectura a partir de los datos iniciales tanto de contenido como de intención o forma), **inferencias** (más concretas sobre una forma lingüística concreta, significado y relaciones), **comprensión** (es la (re)construcción por parte del lector de un significado "*coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales" (*ibid 117-118) e **interpretación** (o valoración personal de los datos del texto en los conocimientos del lector). Este modelo se puede reducir a tres para nuestros fines: actividades antes, durante y después de la lectura.

5.1. Antes de la lectura

Es la fase en la que debemos tratar de activar todo el conocimiento previo de los estudiantes y la generación de hipótesis. Si existe el esquema interpretativo adecuado, debemos estar seguros de que lo activan, si no existe, debemos construirlo. Las actividades son variadísimas: imágenes sobre el tema, la época, los personajes, etc.; las preguntas clásicas ¿quién? ¿dónde? ¿qué? ¿por qué? ¿cómo?; sobre la primera frase o sobre el título *"En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo…"*

Escanear el texto completo buscando datos que respondan a esas preguntas –p.ej. busca los nombres de personas, de lugares, fechas…un rápido vistazo a la distribución sobre el papel para que

generen hipótesis sobre género, época, estructura del texto, análisis de la portada para tratar de averiguar la historia, el tema o la época, etc.

Un comentario aparte merece el tratamiento del léxico. Como he señalado, el enfoque léxico prima el trabajo sobre combinaciones antes que sobre palabras sueltas. Una selección adecuada de palabras clave del texto agrupadas en categorías, sean cuales sean –temáticas, morfológicas, etc.- para que generen combinaciones y contextos, tiene un doble objetivo: por un lado introducimos el vocabulario de un modo interactivo, no limitándonos a dar su significado, sino obligando a los estudiantes a tomar conciencia de sus rasgos combinatorios y sus valores pragmáticos. Por el otro generamos hipótesis sobre el tema, algunas de las cuales serán probablemente correctas y otras se verán refutadas por el texto.

5.2. Durante la lectura

Por definición, la lectura de un libro es un acto solitario. En esta fase, debemos asegurarnos de que lean en silencio y tomándose el tiempo que necesiten. No debemos interrumpir el proceso con preguntas, aclaraciones o ser demasiado impacientes. También debemos desalentar el uso del diccionario, por lo menos en una primera lectura, para que intenten desarrollar las estrategias de deducción y para mostrarles otro modelo: la lectura extensiva, una habilidad clave. Recordemos que en la lectura de un texto, el significado no reside en una palabra, sino en fragmentos mucho mayores e interrumpir la lectura para buscar una palabra significa también romper el proceso de construcción de significado.

No quiere decir que esta sea la única posibilidad ya que la lectura de fragmentos o frases sueltas en voz alta, la coral, las dramatizaciones, etc. son ejercicios muy útiles; pero nada puede reemplazar a la lectura personal y silenciosa.

5.3. Después de la lectura

Generalmente es la fase más minusvalorada cuando es tan importante como las anteriores. Es el momento de la construcción del significado global y de la valoración personal de lo que acaban de leer.

Para los buenos lectores, comentar con un conocido el libro que acaba de leer es uno de los grandes placeres, comparar interpretaciones, preguntar sobre aspectos que poco claros, hablar sobre los personajes y cómo nos hubiéramos comportado en su misma situación y valorar la lectura: ¿nos ha gustado? ¿no? ¿por qué? Esto que es tan natural, no suele hacerse en clase. Simplemente con ofrecerles a nuestros alumnos algunas fórmulas útiles tipo “A mi me sorprendió cuando/que...” “El protagonista me parece un bobo/un genio/ egoísta….porque…”, A mí (no) me gustó cuando/que… lo que me pareció estúpido/genial/bien/mal es lo de…..” “Yo lo que no entendí es lo de…..”, etc. Una vez se acostumbren a hacerlo con todos los textos, los comentarios serán más y más profundos, necesitarán más fórmulas para expresar sus sentimientos sobre el texto y estarán haciendo crítica literaria. Por otro lado, reafirma la conexión emocional con lo leído, refuerza que lo recuerden, contrasta su opinión con la de los demás de modo oral, le da un objetivo a la lectura –elemento básico- y aumenta la disposición para seguir leyendo.

Evidentemente, también es la fase para trabajar aspectos temáticos, estructurales o socioculturales que nos interesen: léxico, concienciación sobre estrategias –de modo explícito o implícito- pedir que escriban textos similares ... pero no podemos soslayar la valoración y el comentario sin quitarle parte del placer a la lectura.

Bibliografía

Carrell, P. (1984), "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension", *Language Learning*, v. 34, pp. 87-107.

Carrell, P. (1987), "Content and Formal Schemata in ESL Reading", en *TESOL Quaterly*, V. 21, pp. 461-481.

Carrell, P. Devine, J. Y Eskey, D. E. (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge University Press. Cambridge.

Carrell, P. (1990), "Awareness of Text Structure: Effects on Recall*"* en *Language Learning,* v. 42, pp. 1-17.

Fernández, S. (1996), *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.* Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.

Flowerden, J. y Miller, L. (1995), "On the notion of culture in LE Lectures", en *TESOL Quaterly*, v. 29, pp. 345-373.

Floyd, P. y Carrell, P. L. (1985), "Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata", en *Language Learning,* v. 37, pp. 89-107.

Fuertes, G. (1996) *Mujer de verso en pecho,* Cátedra. Madrid.

Gracia, A. (2006), "La lectura-una destreza imprescindible para la adquisición de español*" Didáctica de la Lengua y la literatura,* v. 18, pp. 147-161.

Horiba, Y. van der Broek, P.W. y Fletcher, CH. R. (1993), "Second Language Readers´Memory for Narrative Texts: Evidence for Structure-Preserving Top-Down Processing", en *Language Learning*, v. 43, pp. 345-372.

Hsiu-Chieh Chen y Graves, M. (1995), "Effects of Previewing and Providing Background Knowledge on Taiwanese College Students´Comprehension of American Short Stories", en *TESOL Quaterly,* v. 29, pp. 663-686.

Johnson, P. (1981), "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text", en *TESOL Quaterly*, v. 1, pp. 168-182.

Johnson, P. (1982), "Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge", en *TESOL Quaterly,* v. 16, pp. 503-516.

Lee, J. F.(1986), "Background Knowledge and L2 Reading", en *The modern Language Journal,* v. 70, pp. 350-354.

Lewis, M. (1993), *The lexical approach*. LTP. Londres.

Lewis, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. LTP. Londres.

Mateos, M del M. y Alonso, J. (1985), *Comprensión lectora. Modelos, entrenamiento y evaluació,* en *Infancia y aprendizaje,* 31-32, pp. 5-19. Madrid.

Mayor, J. (2000), *Estrategias de comprensión lectora.* en *Carabela,* 48, pp. 5-23. Madrid.

Mendoza, A (1998), *Tú, lector.* Octaedro. Barcelona.

Miñano, J. (2000), "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE", en *Carabela*, 48, pp. 25-43. Madrid.

Monterroso, A. (1998), *La letra E.* Alfaguara. Madrid.

Nuttall, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford, Heinemann.

Roller, C. y Matambo, A. R. (1992), "Bilingual Readers` use of Background Knowledge in Learning from Text", en *TESOL Quaterly*, v. 26, pp. 129-143.

Widdowson, H.G. (1984), "The use of literature", *en Explorations in Applied Linguistics,* pp. 137-173. Oxford University Press.

INTENTO DE ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LOS ESTUDIANTES JAPONESES

Carlos Vicente Fernández Cobo
Universidad Kioto Sangyo
vicentef@cc.kyoto-su.ac.jp

1. Introducción

Para preparar esta ponencia, el Dr. D. Jun-nosuke Miyoshi tuvo a bien instruirme en formar un conocimiento panorámico sobre el Análisis de Errores indicándome el nombre del famoso investigador de esta rama de estudios académicos, Pit Corder.

Leí entonces uno de sus libros, *Error Analysis and Interlanguaje*, Oxford University Press, 1981, que me proporcionó diversas ideas para la investigación de este campo[49]. Luego, para entender concretamente lo que se ha desarrollado respecto a la enseñanza de la lengua española para extranjeros, consulté varios trabajos ya publicados sobre el mismo tema. Quisiera aclarar que me han servido mucho de guía en este intento, entre otros, los dos trabajos siguientes[50].

Paralelamente intentaré recoger cierto número de errores que mis estudiantes cometen en las clases donde aprenden la lengua española. Ahora tengo un montón de casos concretos de errores que han aparecido en los exámenes y composiciones de tema libre que me entregaron mis estudiantes durante estos últimos tres meses.

En este intento del análisis de errores, voy a presentar tales errores junto con mis comentarios analíticos, en los que queda aclarado, en la mayoría de los casos, lo que he podido comprender por medio de la experiencia como profesor de español, que trabaja en algunas universidades para enseñarlo a los estudiantes japoneses por más de 16 años.

2. Sobre algunos límites de este trabajo

Será justo expresarse aquí, antes de comenzar el análisis, que existen numerosísimos trabajos sobre este tema en cuestión que nos ocupa y me ha resultado imposible leerlos todos.

2.1. Primera: Objetivo del análisis de errores

Entendemos que el objetivo del análisis de errores es mejorar nuestro método de enseñanza lingüística por medio del resultado analítico, ya que "puede que nosotros aprendamos a adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes más que imponer sobre ellos nuestras preconcepciones del cómo él debe aprender, del qué debe de aprender, y cuándo debe de aprenderlo."[51] Sin embargo, nos exige un determinado tiempo, varios años, para que alcancemos tal nivel de análisis.

2.2 Segunda: Clases de errores

También entendemos, aun intuitivamente si el analista es un profesional pedagógico de más de diez años de experiencia, que hay una gran variedad de errores. Corder clasifica los errores en dos grupos: uno es de errores de 'performance' y el otro es de errores de 'transitional competence'[52]. A proposito de esta variedad dice Martín Peris: "Cabe distinguir entre muy distintos tipos de error: desde la oposición que Corder establece entre "mistake" (fallo en la aplicación de una regla conocida) y "error" (aplicación correcta de una regla incorrecta, debido a un determinado interlenguaje), hasta la que opone el error que impide la comunicación a aquel que no es observado por el interlocutor más que cuando éste es el profesor atento al aspecto formal, pasando por la diferencia entre errores

---

[49] El otro libro de Pit Corder, que pude encontrar, es Introducing Applied Linguistics, Pelican Book, 1973.

[50] Ueda, H. et al., "Equivalencia léxica en el interlenguaje español-japonés: una aproximación translingual", en *The Proceedings of the Department of Foreign Languages and Literature, College of Arts and Sciences*, University of Tokyo. Vol.XLI, No.4, 1993, págs, 31-57.
Sonsoles Fernández López. "Interlengua y análisis de errores", en Cable (revista de didáctica del español como lengua extranjera), No. 1, abril 1988, págs. 27-35. En este trabajo la profesora analiza los errores que comete una alumna suya, japonesa.

[51] Corder, 1981, pág. 13.

[52] Id., pág. 10.

transitorios y fosilizados"[53]. En este trabajo sólo me referiré superficialmente al tipo de errores, debiendo confesar que esta vez el análisis de la variedad de errores no es sistemático y, sí, un poco arbitrario.

2.3. Tercera: Niveles de aprendizaje y sus errores

Si se refiere a los errores que cometen los estudiantes en clase de la lengua española, me parece que se debe antes de nada distiguir algunos niveles de aprendizaje, ya que existen, según tengo entendido, errores típicos de cada nivel. Por ejemplo, cuando hablamos de los tres niveles, básico – intermedio – superior, los errores típicos del nivel básico corresponden al campo fonético y fonológico, sobre todo si la lengua materna de los estudiantes es de un sistema bastante distinto del de la lengua extranjera que intentan aprender. Esto ocurre efectivamente en nuestro caso, en que los japoneses aprenden la lengua española. Los errores típicos del nivel intermedio son naturalmente de la gramática, o de reglas sintácticas. Y los del nivel superior pueden corresponder más bien al campo léxico.

Sin embargo, a este investigador novicio en esta rama académica que acaba de consultar varios trabajos correspondientes, le da la impresión de que a los analistas de errores les llama la atención mayormente los errores sintácticos, y escasamente los fonético-fonológicos. Estos también formulan sistemas en la etapa de interlengua, y lo peor es que pueden ser errores fosilizados, a no ser que el estudiante se dé cuenta del error por medio de nuestras explicaciones sobre la oposición clara del sistema fonético-fonológico que se ve entre el español y el japonés. Yo no soy 'behaviourist', pero casi la mayoría de errores de este campo lingüístico sufren una fuerte interferencia de la lengua materna, puesto que como métodos articulatorios los estudiantes cuentan con los únicos que tienen al empezar a aprender una lengua extranjera: los de la lengua materna.

Si esta impresión que tengo fuera del reflejo acertado de la postura de los investigadores actuales de esta rama académica, la mayor causa sería el hecho de que sean escasos los casos analizados acerca de las lenguas extranjeras no consanguíneas, ya que entre el inglés y el alemán, el francés y el italiano, por ejemplo, los de una lengua aprenden fácilmente el sistema fonético-fonológico de la otra[54].

Por esto es por lo que introduzco varios tipos de errores fonético-fonológicos en el apartado tres de este trabajo.

2.4. Cuarta: Dialecto que enseñar

Actualmente en Japón, en las clases de la enseñanza de la lengua española los profesores se la enseñan a los estudiantes japoneses según lo que ya tienen aprendido, ya tienen de nacimiento (en caso de los profesores nativos). Me refiero a los posibles errores debidos a la diferencia de modalidad que ha de existir entre el sistema lingüístico de la lengua que enseñar y el de la interlengua de los estudiantes. En otras palabras, es el problema de qué dialecto se enseña. Es muy probable que unas reglas de la interlengua de los estudiantes puedan ser correctas para con unos profesores y a la vez incorrectas para con otros.

Antes, o sea, como hasta hace medio siglo, el Ministerio de Educación invitó a los nativos de España (o sea, de la región castellano-hablante) como profesores de la lengua española. En Japón se enseñaba entonces el castellano estándar, aquella modalidad lingüística que analiza Navarro Tomás, por ejemplo. Sin embargo, en la actualidad trabajan como profesores de la lengua española diversos nativos que son de otras regiones de España (Cataluña, Andalucía), así como los que son de distintos

[53] Martín Peris, E., "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", Cable (revista de didáctica del español como lengua extranjera), No. 1, abril de 1988, pág. 17.

[54] Esta impresión que tengo recibida se debe al hecho de que la profesora Sonsoles Fernández, al analizar los errores que comete una estudiante japonesa, se refiere a los errores léxicos, los gramaticales, los discursivos y los ortográficos, y no a los errores fonético-fonológicos, cosa que es hasta cierto punto natural, ya que ella misma (me parece) no domina suficientemente la lengua japonesa y cuenta con la colaboración de uno de sus colegas (cf. su nota 5).

países de Hispanoamérica (incluso los argentinos que pronuncian la 'll' de 'calle' como la consonante palatal-fricativa sorda). Ocurren en la clase de español casos bastante cómicos como este: Un profesor nativo castellano-hablante dice a los estudiantes que deben decir '¿Qué le parece...?' y otro hispanoamericano les dice que es aceptable decir '¿Cómo le parece...?', que le es una frase incorrecta a aquél. A nosotros nos parecen igual de válidos los dos españoles de aquí y de allá, pero a veces resulta difícil explicar a los nuevos estudiantes que lo misterioso y rico es comunicarse.

Esta discrepancia no es exclusiva entre los profesores nativos. Les ocurre fácilmente a los profesores no hispanohablantes, o japoneses. Por ejemplo, un profesor bien conocido en el mundo hispánico japonés, estudió dos años en la Complutense cuando era joven y después un año en el Instituto Caro y Cuervo cuando estaba en el nivel superior de aprendizaje y le aumentaba el léxico hispánico. Aún ahora su vocabulario español contiene un montón de colombianismos (asunto enriquecedor) y lo curioso es que acerca de ciertas palabras sólo puede expresarse por las bogotanas sin saber su palabra-pareja del castellano estándar. El sistema lingüístico de este carácter no es nada más que el de su interlegua.

Creo que ya estamos en la época de establecer una modalidad de la lengua hispánica que enseñar en Japón, pero no una modalidad para todo el Japón, sino una modalidad por instituto pedagógico, por lo menos. Al respecto dice la profesora Graciela Vázquez: "Las investigaciones lingüísticas que guardarían relación estrecha entre el rumbo que deberían tomar las investigaciones y la enseñanza del castellano como lengua extranjera se refieren especialmente a la necesidad de establecer "una Gramática Pedagógica del Castellano como Lengua Extranjera" o "un Diccionario de usos y costumbres sociales de la Comunidad Hispanohablante"[55]. Admitimos lo bastantes difíciles que son estas tareas, pero debemos intentar avanzar paso a paso sobre el camino que nos lleva a tal Gramática y a tal Diccionario.

2.5. Interlengua

A veces el objetivo del análisis de errores es aclarar la estructura sistemática de la interlengua que tienen establecida los estudiantes[56]. Pero francamente me llama la atención el mecanismo que induzca a error a los estudiantes, mucho más que el sistema mismo de su interlengua. Y por eso esta vez me limitaré al análisis de errores con pocas referencias a lo del sistema transitorio de la interlengua de los estudiantes.

2.6. Mi análisis de errores

Mi análisis que presento en el apartado tres de este trabajo es de los errores de estudiantes japoneses que cometen al aprender la lengua española. Si es de los errores que comete una persona japonesa, podemos consultar el resultado analítico que nos presenta María Sonsoles Fernández López[57]. Su "Interlengua y analísis de errores", arriba presentado en nuestro apartado uno, se refiere a los errores que comete una alumna japonesa suya en dos niveles distintos de aprendizaje. Se trata de dos niveles de desarrollo de aprendizaje que presentó la interlengua de una persona japonesa que aprende español. En este sentido hay mucha semejanza entre los errores que esta analista apunta y los que voy a mencionar. Sin embargo, en mi caso los errores son de un grupo de estudiantes, cuyo análisis esta respaldado de la experiencia pedagógica de más de dieciséis años.

Mi análisis consta de dos partes: una es de los errores que presentan los alumnos en el examen de traducir en español las frases japonesas, frases que les presento en la clase del nivel básico-intermedio,

---

[55] "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", en Instituto Cervantes, Actas del Congreso de la Lengua Española, Sevilla, 1992, 1994, págs. 503-4.

[56] Por ejemplo, Corder dice (1981, pág. 14): "What has come to be known as 'error analysis' has to do with the investigation of the language of second language learners."

[57] Ella es especialista en esta rama académica, y su tesis doctoral, que presentó en la Universidad Complutense de Madrid en 1990, es del título "Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera" (según la nota 1 de Graciela Vázquez, de nuestra nota 6).

y la otra es de los errores que presentan los alumnos cuando escriben en español sobre temas individuales en mi clase del nivel intermedio-superior.

Espero sinceramente que este trabajo sirva de datos complementarios a los estudiosos japoneses que para mejorar la manera y materiales de enseñanza consulten aquel trabajo de la profesora Fernández López.

3 El análisis de errores

Como acabo de aclarar arriba, presento en este apartado mi análisis que consta de dos partes. La primera es de los errores que surgen frecuentemente en la clase de nivel básico-intermedio, es decir, de los errores ya sumamente familiares y colectivos, y los analizaré dividiéndolos en dos campos lingüísticos: el fonético-fonológico y el sintáctico[58]. La segunda parte es de los errores que cometen los estudiantes de mi clase de español, del nivel intermedio-superior, en sus traducciones japonés-españolas, sobre algún tema libre, según mi petición especial para este trabajo, y el carácter de estos errores puede ser básicamnete individual, y a la vez puede resultar colectivo si repito este intento de recolección de errores varias veces más.

Además, para presentar casos de errores algo sistemáticamente, voy a dividir el grupo fonético-fonológico en dos partes: los del sonido y los de la silabación. También dividiré el grupo de errores sintácticos en varios subgrupos: del sustantivo, del verbo, del pronombre, de la expresión impersonal, del artículo y de la preposición.

3.1. Errores colectivos fonético-fonológicos

Aquí se reúnen los errores que encuentro generalmente en mis clases del español del nivel básico-intermedio. Son de carácter colectivo. Los dividiremos en dos grupos: grupo fonético-fonológico y grupo sintáctico.

3.1.1. Errores del grupo fonético-fonológico, del sonido

La mayoría de los errores agrupados en este apartado sufren una fuerte interferencia de la lengua materna de los estudiantes, o del japonés. Se nota algunas veces una posible interferencia de la lengua inglesa, que en Japón los estudiantes universitarios ya han aprendido por más de cinco años al entrar en la universidad.

a) Errores fonéticos referentes a la vocal ‘u’

El sistema vocálico japonés consta de cinco fonemas vocálicos, igual que el español, pero el valor fonético de la ‘u’ japonesa es de la serie central y débil, semejante a la del inglés ‘-er’[59]. Entonces los japoneses tienden a no pronunciar la ‘u’ española, hasta a quitarla en la escritura: ‘edcado, ocpado, aprado o segro’ en lugar de ‘educado, ocupado, apurado o seguro’. Como se ve en estos ejemplos de error, esta omisión ocurre sobre todo en la posición pretónica.

De esta tendencia de pronunciar muy débil la ‘u’ española, resulta la monoptongación del diptongo que contiene semiconsonante [w]. Entonces, se oye entre los estudiantes japoneses la pronunciación de tipo [pérta], [fé], para ‘puerta, fue’.

Además ocurren unos errores de tipo ultracorrección, como en “aluguno, muluta” (que tiene algo que ver con el silabeo).

b) Errores fonéticos referentes a la consonante [θ]

Esta pronunciación no es alófono de ningún fonema japonés. Pero los estudiantes japoneses la conocen gracias al aprendizaje anterior del inglés. Prácticamente no insistimos tanto en que ellos pronuncien así la consonante española de ‘ce, ci, za, zo, zu’. Se oye muy generalmente el seseo entre los estudiantes japoneses, no sólo de pronunciación sino también de escritura: ‘niñes, conosen,

[58] Sólo me refiero algo al campo léxico en el apartado 3.3 de este análisis de errores.

[59] Como mi ordenador no me ofrece el alfabeto fonético, tengo que explicar forzosamente algunos signos fonéticos por palabras.

empesaba', en lugar de 'niñez, conocen, empezaba'.

También en este caso. Ocurre a veces un error de tipo ultracorrección, como en 'fracaces, ocación' en lugar de 'fracases, ocasión'.

Hay errores ortográficos que no siguen una de las reglas españolas de ortografía, como en caso de 'cruzen' (crucen).

c) Errores fonéticos referentes a la consonante 's'

En japonés, la pronunciación en general de la consonante 's' es tanto ápicodental como predorsoalveolar en el grupo de 'sa, se, so, su', pero es palatal en el grupo de 'si'. Más del noventa por ciento de los estudiantes japoneses pronuncian la consonante 's' española del grupo 'si' como palatal en 'sitio, situación, sin embargo, siguen, etc.' y hasta en 'ciudad, cinco, anuncio, etc.'

d) Errores fonéticos referentes a la consonante 'n'

En japonés, el fonema 'n' se realiza fonéticamente de dos maneras: como nasal ápico-alveolar sonora, igual que en español, en la posición pretónica, y como nasal auténtica sonora sin ningún cierre bucal, como en francés, en la posición post-vocálica (cuando forma por sí sola una 'mora' o sílaba, como explicamos luego acerca de la sílaba japonesa). Entonces, tenemos que aguantar la pronunciación un poco irritante de este tipo vago y fugaz de la 'n' implosiva que funciona, por ejemplo, como morfema tan importante en la forma verbal de la tercera persona del plural: 'canta n, ve n, viene n,' etc.

e) Errores fonéticos referentes a la pronunciación de 'r' y 'l'

El archifonema japonés lateral /R/ no corresponde fonéticamente a la pronunciación vibrante española [r], ni a la lateral [l] española. Se trata de una pronunciación híbrida entre estas dos pronunciaciones españolas. Entonces los estudiantes japoneses, primero, pronuncian difícilmente tanto la 'l' española como la 'r' española. Además, hay estudiantes, sobre todo mujeres, que no pueden pronunciar la vibrante múltiple española aun al terminar la carrera universitaria de cuatro años (por tomarla por una pronunciación malsonante, en parte debido al hecho de que en Japón pertenezca típicamente al habla vulgar y tosca de la gente gamberra y mafiosa).

Así que ocurre frecuentemente casos del cruce de 'r' con 'l', o al revés, tanto en la pronunciación como en la escritura:'puelta, calta' en lugar de 'puerta, carta', o 'saril, miragro' en lugar de 'salir, milagro', como en ciertas zonas de Hispanoamérica[60].

A propósito, referente a la pronunciación de 'll', aclaro que la mayoría de los estudiantes japoneses son yeístas. Generalmente no les exigimos la pronunciación [λ].

f) Errores fonéticos referentes a la pronunciación velar española

La pronunciación española de la velar [x]. Correspondientes a las consonantes 'j- y ge, gi' es otro caso problématico para los estudiantes japoneses. Muchos las pronuncian como sigue; los grupos 'ja, je jo' de un modo similar a los hispanoamericanos, o sea como aspiración [h], como palatal en el grupo 'ji' (como en Santiago de Chile), y como bilabial en el grupo 'ju'. La causa principal es la interferencia de la lengua materna: en japonés el archifonema /H/ corresponde al alófono aspirante en los grupos 'ha, he, jo', al palatal en el grupo 'hi', y al bilabial en el grupo 'hu'.

g) Errores fonéticos referentes a la pronunciación de la consonante 'x'

En el español estándar la consonante 'x' se pronuncia como [ks] en la posicion intervocálica, y como [s] ante otra consonante.

Sin embargo, muchos estudiantes japoneses siguen pronunciando como [ks] esta consonante aun en el caso de 'explicar, extraño, etc.' Así pronuncian tal vez, en parte siguiendo el nombre de esta letra 'ekis', y en parte siguiendo la pronunciación incorrecta de algunos profesores no hispanohablantes (que, por ejemplo, fosilizaron su pronunciación española en América).

No nos tranquilizan tampoco los estudiantes japoneses que la pronuncian como [s] ante otra consonante, ya que en tal caso ocurren errores ortográficos como en 'estraño, esplicar, etc.' en vez de 'extraño, explicar'.

[60] Los profesores de español no podemos ser exigentes en la correcta realización fonética de 'r' y 'l', si diacrónicamente en la Península Ibérica ocurrieron algunos casos de este cruce, por ejemplo, en 'milagro' (←'miraglo').

3.1.2. Errores del grupo fonético-fonológico, de la silabación

Es algo complicado la explicación de la unidad mínima fónica de la lengua japonesa, que corresponde a la sílaba española. La unidad fónica mínima (de caracter esencialmente cronológico en japonés), correspondiente más bien a la sílaba española, se llama 'mora' (o unidad básica del ritmo) en la filología japonesa. Las sílabas japonesas son unas ciento diez, número ligeramente variable según filólogos. Y todas las sílabas japonesas son básicamente de estructura abierta, o sea de la combinación de CV, con tres sílabas (= moras) excepcionales, que son una 'n' post-vocálica (= nasal silábica), un sonido vocálico prolongado, y un sonido consonántico doblado[61]. Por otra parte, la lengua española tiene tanto sílabas abiertas como cerradas.

a) Errores correspondientes a la distinta estructura silábica

Se da el caso de muchos estudiantes japoneses (y algunos profesores japoneses) que pronuncian las palabras españolas según el hábito de silabeo japonés. Por ejemplo, es muy posible que la palabra 'cantar' se pronuncie en Japón como 'ka-n-ta-a-ru': la sílaba '-n-' es como la 'n' silábica japomesa, la sílaba '-a-' es como el sonido vocálico prolongado japonés, y la sílaba '-ru' se debe a la estructura general de sílabas japonesas, que es abierta (CV).

Por otra parte se oyen frecuentemente entre los estudiantes japoneses la pronunciación del tipo 'puéruta, cáluma, pásuta' en lugar de 'puerta, calma, pasta' debido a su costumbre de seguir la estructura silábica abierta.

b) Errores correspondientes al diptongo español

El japonés no tiene el diptongo del tipo español, y la semiconsonante dura muchísimo menos que la del español. Por lo tanto, a veces se debilita demasiado como en [fé] 'fue', [pérta] 'puerta', y otras veces se pronuncia como si fuera de hiato como en 'estudi-ante, sigui-ente, cu-idado', o 'negocí-o, remedí-o'.

Otro tipo de error es de posible analogía fonológica: la pronunciación anómala de tipo 'ceremoní-a, farmasí-a (<'farmacia')' puede ser interferida por la estructura silábica de tipo alegría'.

c) Errores correspondientes a la consonante compuesta

El japonés tampoco conoce la consonante compuesta del tipo español como 'fl, dr, tr, pl,' y este desconocimiento, junto con la tendencia a formar la sílaba abierta, induce a los estudiantes del español a pronunciar, por ejemplo, 'fulór, Pédoro, torén, pulán' en vez de 'flor, Pedro, tren, plan'.

d) Errores correspondientes al sonido consonántico doblado del japonés

No entiendo bien el mecanismo por el que causa el sonido consonántico doblado japonés cierto número de errores fonético-fonológicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón, pero a veces se nota entre los estudiantes japoneses una pronunciación posiblemente interferida por su lengua materna. Se trata de la pronunciación del tipo 'bajjo, esso, cappa' en lugar de 'bajo, eso, capa'.

e) Errores correspondientes a la preferencia estructural de acentuación

Ciertas regiones de Japón se caracterizan por la pronunciación aguda al final de frase (por ejemplo, en Kioto, donde trabajo, o en Osaka, provincia vecina de Kioto). Este hábito de pronunciación causa errores fatales cuando hablan en español los estudiantes de tales regiones.

Por ejemplo, si se oye [bisitaré] sin tener en cuenta el contexto enunciativo, se imagina fácilmente '(yo) visiteré', pero así pronuncian varios estudiantes, con el cruce de 'l' con 'r', la palabra española 'visítale (tú, a él)'.

Más grave todavía es este tipo de pronunciación, en las formas verbales del subjuntivo como 'llegue, hable, visite, etc.' que si se pronuncia [λ egé], [ablé], [visité], se toman fácilmente por las formas verbales del pretérito indefinido del indicativo 'llegué, hablé, visité'.

En Japón hay otras regiones donde prefieren la estructura esdrújula, y los estudiantes nativos de tales regiones pronuncian [páseo], [córreo], [mótivo] y paralelamente, al contrario, como posibles errores de ultracorrección, [minímo], [metódo], [periodíco].

---

[61] Por ejemplo, la palabra japonesa 'kantanna' (= esp. 'fácil') consta de cinco sílabas: 'ka-n-ta-n-na', y la 'n' post-vocálica es una sílaba ('kantanna'); la palabra japonesa 'tooi' (= esp. 'lejano') consta de tres sílabas: 'to-o-i', y esta segunda 'o' es una sílaba y un sonido vocálico prolongado; y la palabra japonesa 'kassai' (= esp. 'aplauso') consta de cuatro sílabas: 'ka-s-sa-i', y la primera 's' es una sílaba y un sonido consonántico doblado.

f) Errores correspondientes a la acentuación española

En español, las palabras trabadas por 'n' y 's' son llanas (o graves) y las trabadas por las demás consonantes son agudas. En la clase del nivel intermedio hay estudiantes japoneses que, olvidando esta regla y siguiendo la mayor parte de las palabras agudas, escriben las palabras trabadas por 'n' con acento ortográfico como 'exámen, jóven, cántan'.

Por otra parte, hay estudiantes que se olvidan de poner el acento ortográfico en caso de la forma verbal que lleva al final un pronombre átono añadido, como en 'secandose, visitale, damelo'.

g) Errores interferidos por la segunda lengua, inglés

Nos resulta algo difícil deducir el mecanismo de la interferencia que sufren los estudiantes universitarios japoneses debido a la lengua ya aprendida hasta cierto nivel, el inglés. Tengo apuntados algunos errores de este carácter en el campo fonético, donde se notan con facilidad considerable casos de la acentuación incorrecta, pero correcta en inglés, como en 'pósible, opínion, próblema' y otros casos de la pronunciación incorrecta, pero correcta en inglés, como en [prezidénte] 'presidente'.

3.2. Errores colectivos sintácticos

Las reglas sintácticas de la lengua japonesa son extremadamente diferentes de las de la lengua española. Por eso cuando analizamos los errores sintácticos que cometen los estudiantes japoneses al aprender español, son escasos los errores en que debe de funcionar cierta interferencia de la lengua materna. Entendemos que la mayoría de tales errores son causados por lo sistemático del español mismo. De todos modos, vamos a presentar a continuación los errores sintácticos bastante familiares entre los estudiantes japoneses.

3.2.1. Errores del grupo sintáctico, del sustantivo

a) Errores referentes al número

El concepto gramatical de 'número' no es marcado en la lengua japonesa, aunque hay recursos expresivos que distinguen el número singular del plural. Entonces, los estudiantes japoneses fracasan muchas veces, sobre todo en la clase del nivel básico, en la concordancia numérica, como en 'Tengo dos hermanos menor' (→'menores') o en 'Estos textos son más difícil que aquéllos' (→'difíciles').

b) Errores referentes al género

Al japonés tampoco le es familiar el concepto gramatical de 'genero', que nunca se expresa en japonés. Los estudiantes japoneses aprenden la concordancia genérica con dificultades, sobre todo en la clase del nivel básico, y frecuentemente dicen y escriben 'casas blancos, flores amarillos, señoras viejos', y muchas veces cometen errores de este tipo las estudiantes que aprenden español con profesores masculinos, diciendo y escribiendo como sigue: 'estoy cansado, ocupado', y los estudiantes masculinos de las profesoras, diciendo y escribiendo 'estoy cansada, ocupada'.

Las vocales finales, '-o' típica de las palabras masculinas, y '-a' típica de las femeninas, a veces interfieren a los estudiantes japoneses en el trato genérico de palabras españolas. Entre ellos son muy populares los errores del tipo 'los manos', 'las sofas', hasta 'hombres indígenos'.

3.2.2. Errores del grupo sintáctico, del verbo

a) Errores referentes al modo y al tiempo

El japonés no utiliza el concepto gramatical del modo, ni del tiempo, sino del aspecto, perfectivo e imperfectivo. Por eso, si se me pregunta cuales son las categorías gramaticales más difíciles de aprender entre los estudiantes japoneses, contesto sin reserva ni vacilación que lo son las dos categorías siguientes: una es del modo (subjuntivo) y otra es del pronombre reflexivo.

La dificultad de dominar el tiempo del subjuntivo causa los errores del tipo siguiente:

'Es extraño que Juan se hizo amigo de Pedro.' ('se haya hecho')

'Los estudiantes se reían del profesor, sin saber que sea un gran estudioso de la lengua celta.' ('fuera')

El tiempo futuro del modo indicativo nos causa un problema, debido a la existencia de algunas expresiones perifrásticas que se refieren al tiempo futuro. Hay estudiantes que escriben, por ejemplo: 'Pronto irá a llover.' Me parece que se trata de un cruce entre 'Pronto lloverá', y 'Pronto va a llover[62].'

b) Errores referentes a los tres tiempos verbales del pasado

Entre los tres tiempos pretéritos del indicativo, el pretérito perfecto ('he cantado') no molesta tanto a los estudiantes japoneses como los otros dos. Nos entienden bien si les explicamos que este tiempo verbal se refiere al hecho de que queda localizado en una unidad temporal donde está incluido el momento de enunciación, aunque hay estudiantes que siguen cometiendo errores en frases como:

'El año pasado he estado en España en la primavera.'

Y, tal vez interferencia de la lengua inglesa, a veces escriben frases como:

[En el aeropuerto] 'He venido aquí para pasar algunos días,' en la que basta con el tiempo presente 'vengo'.

Sin embargo, todavía les queda una zona vaga en el entendimiento sobre el uso del tiempo, pretérito perfecto, si es del modo subjuntivo, y muchas veces escriben así:

[Ante un conocido fracaso] 'Me extraña que usted no tenga éxito,' donde deben de expresar la acción con aspecto perfectivo: 'haya tenido.'

Lo más problemático es el trato de los dos tiempos pretéritos del modo indicativo. Los estudiantes japoneses tardan bastante tiempo en aprender el uso adecuado de estos dos tiempos, y aun en la clase del nivel superior no es raro que escriban frases como:

'Juan vivía diez años en Madrid.' (→ 'vivio')

'Antes nos han trasladado a muchas partes de Japón. Vivíamos en Osaka, Tokio, etc.'

Una de las responsabilidades nuestras, en caso de estos errores, es la mala guía que a veces realizamos, debido a los términos japoneses correspondientes a 'pretérito indefinido' y a "pretérito imperfecto," según tengo entendido. Es que desde hace bastante tiempo es frecuente que los profesores japoneses y algunos nativos sigan ciegamente a la denominación japonesa de estos dos tiempos: 'pretérito puntual' (= pretérito indefinido) y 'pretérito lineal' (= pretérito imperfecto), las cuales suelen inducir a los estudiantes a creer que las acciones duraderas, lineales temporalmente, se expresan con el tiempo verbal de 'cantaba'.

c) Errores referentes a la conjugación verbal

Puede que existan complicados cruces analógicos entre varias formas verbales de la conjugación irregular. Estos errores son normales en la interlengua estudiantil, que es "transitional competence", según Corder.

Nos es frecuente encontrar las frases de estudiantes como:

'Ayer, cuando dejó de llover, salé de paseo.' (→ 'salí')

'Todos venirán a verla.' (→ 'vendrán')

'Juan tradució en japonés estas oraciones.' (→'tradujo'[63])

d) Errores referentes al gerundio y los participios

Parece que les cuesta algo a los estudiantes dominar bien la diferencia entre gerundio y participio, 'cantando' y 'cantado'. Sin embargo, muchos de los errores de este tipo pueden ser de "mistake" (fallo) y no de "error" sistemático.

Los estudiantes de la clase del nivel básico-intermedio dicen repetidamnete las frases incorrectas como:

'Estoy casada.' (→'cansada')

'Carmen seguirá sido simpática.' (→'siendo')

---

[62] Dada la gran variedad de preferencias al determinado tiempo verbal y a la determinada perífrasis del tiempo verbal, que existe en el vasto territorio de la lengua española, creemos que el tiempo futuro del modo indicativo puede ser uno de los rasgos gramaticales sujetos al establecimiento inmediato de una gramática general que se pueda enseñar en Japón.

[63] Los errores de conjugación verbal son bastante corrientes aun entre los nativos. Por ejemplo, he oído una vez a un señor mayor decir "Fulano de tal me lo dició".

e) Errores referentes a los dos verbos básicos, 'ser' y 'estar'

También estos errores son frecuentes entre los estudiantes japoneses, ya que la lengua japonesa no conoce este tipo de oposición verbal. Por ejemplo:

'Ya está tarde.'

'Carmen seguirá estando simpática.'

'Juan es seguro de que...'

'Está seguro que va a llover.'

'Cuando yo era en Estados Unidos, ...', etc.

3.2.3. Errores del grupo sintáctico, del pronombre

a) Errores referentes al pronombre demostrativo

El sistema de los pronombres japoneses es triple ('ko-, so-, y a-'), igual que el del español ('este, ese y aquel'). Sin embargo, la estructura sistemática del japonés es diferente de la del español. En español se deciden sus usos según el hablante, pero en japonés interviene en sus usos el interlocutor.

Por ejemplo, cuando un objeto se presenta ante unos dialogantes y luego desaparece, podemos suponer los tres casos siguientes referente al uso de 'este/ese':

(1) Si el objeto no merece la atención del hablante, entonces no se le ocurre al hablante referirse al mismo objeto.

(2) Si el objeto le llama la atención al hablante y no le causa un sentimiento especial, el hablante lo señala con 'ese'.

(3) Si el hablante concibe un sentimiento especial para con el objeto de señalamiento, entonces el hablante emplea 'este'.

Sin embargo, en tal caso, en japonés, sólo se emplea 'a-', que corresponde al mutuo conocimiento previo, sobre el objeto que señalar, entre hablante e interlocutor. Y los estudiantes suelen decir al interlocutor, por ejemplo, señalando a un chico mal educado que acaba de desaparecer:

'¿No entiendo qué intenta aquél?' (→'éste' o 'ése')

b) Errores referentes al pronombre personal

Existen varios tipos de errores referentes a los pronombres personales, y en este trabajo sólo presentaré los siguientes tres tipos:

En español se puede indicar por medio de los pronombres personales, acusativos, lo que dice una persona. Sin embargo, el japonés no conoce este mecanismo expresivo, expresando literalmente por palabras. Por ello hay estudiantes japoneses que escriben y dicen:

'No oigo bien lo que me dices.' (→'No te oigo bien.')

'Entiende mal lo que le digo.' (→'Me entiende mal.')

Al emplear los pronombres personales de tercera persona, dativos, varios estudiantes japoneses usan, por ejemplo, 'a él' en vez de 'le', como en la frase siguiente:

'Ojalá ya haya llegado el paquete postal a él!' (→'le haya llegado')

Según entiendo, se trata de la interferencia de la lengua materna, así como del inglés. El pronombre dativo español 'le' corresponde básicamente a las expresiones japonesas, 'kare-ni' (= 'a él'), 'kanojo-ni' (= 'a ella') o 'anata-ni' (= 'a usted'). Este sufijo japonés, '-ni', funciona a la vez para indicar la dirección, el sitio, etc. que pueden ser expresados en español por la preposición 'a'. Aquí surge un calco sintáctico: ['kare'= 'el'+ 'ni'= 'a'). En estos errores, paralelamente puede interferir a los estudiantes la lengua inglesa, donde este pronombre dativo corresponde a 'to him, to her, to you'.

En español se emplean los pronombres 'tú' y 'usted' para señalar al interlocutor. El japonés, diacrónica y sincrónicamente, tiene para este tipo de señalamiento un montón de formas pronominales (por motivo de cortesía o tratamiento), y además, sigue existiendo una tendencia a señalar indirectamente al interlocutor sin usar las formas correspondientes a 'tú', ni a 'usted'. Se trata de la cortesía del indirecto señalamiento de la persona de alto rango social, que funcionaba en español al forjar el pronombre 'usted' (←'vuestra merced'). Esta clase de errores pertenecen al nivel superior de aprendizaje, y pueden ser fosilizables.

c) Errores referentes al pronombre reflexivo

Entre los estudiantes japoneses la categoría del pronombre reflexivo es una de las dos partes gramaticales del español más difícil de entender, y pueden presentarse varios tipos de dificultades. Aquí nos referiremos sólo a los siguientes tipos:

El mecanismo semántico de la construcción con el verbo pronominal como 'lavarse la cara' es bastante difícil de entender, y los estudiantes escriben y dicen frases como 'Lavo mi cara,' 'Carmen se lavó su cara,' etc.

Muchas veces se olvida la concordancia del pronombre reflexivo con el sujeto, y dicen y escriben:

'Tengo bastante tiempo para estudiar y divertirse.'

'En mi niñez, si se portaba mal, no me daban de merendar.'

'Hoy debo prepararse para el examen.'

También a veces ocurren errores de omisión de este pronombre, y a la vez errores de su añadidura innecesaria, como en:

'Paco ensució las manos.'

'Carmen acercó a la puerta.'

'Pepe se durmió mucho.'

'Temo que Pedro no se salga bien en el examen.'

d) Errores referentes a la expresión impersonal

Entre los errores de este subgrupo se destacan los que tienen que ver con una de las características primordiales lingüísticas del japonés, o sea la preferencia a expresar la existencia misma, frente a una fuerte tendencia del español que expresa preferentemente la posesión o pertenencia. Por ello, es muy usual encontrar en la traducción española de los japoneses frases hispanizantes y no españolas como:

[En un hotel] '¿Hay una habitación libre esta noche?' (→'tiene')

[En una tienda] '¿Aquí hay carteras? (→ 'se venden')

El verbo 'hacer' ocasiona errores en los estudiantes japoneses, que referente a su uso unipersonal dicen y escriben frases como:

'Allí nieva mucho en invierno. Y es muy, muy frío.'

'Anoche hizo muy frío.' (→ 'hace (hizo) mucho frío')

Y en su uso impersonal del tiempo transcurrido ocurren errores como en:

'Hace dos años que empiezo a aprender español.' (→'aprendo')

'Vivo aquí con una amiga mía hace siete meses.' (→'desde hace.')

El verbo 'parecer' nos presenta otra clase de dificultad. Hay estudiantes japoneses que escriben y dicen frases como:

[Una película] 'Me parecí más interesante que ésta.' (→'pareció.')

e) Errores referentes al artículo

Francamente a los profesores japoneses les cuesta mucho trabajo juzgar si son correctos ciertos usos de los artículos definidos e indefinidos. Esta es la categoría gramatical, en cuyo análisis de errores más requieren la colaboración de los profesores nativos. He encontrado, entre muchos otros, los siguientes errores, correlacionados con errores de otras gategorías gramaticales:

Posesivo-señalamiento de lo único+artículo indefinido-señalamiento de cualquier miembro del todo:

'Su amigo' (→'un amigo suyo')

'Ayer hablé por el teléfono con mi amigo hasta las doce de la noche.' (→ 'un amigo mio')

Uso genérico del artículo definido:

'Me gusta un café.' (→'Me gusta el café.')

Uso automático del artículo definido con un posible error léxico:

'Mi madre trabaja a media jornada en la tienda de la comida japonesa: sushi.' (→'un restaurante japonés')

Uso inadecuado del artículo definido en expresiones de medios de acción:

'Ayer hablé por el teléfono…' (→ 'por teléfono')

'Para salir por el moto' (→ 'en moto')

f) Errores referentes a la preposición

Como se deduce fácilmente por las últimas dos frases ejemplo que acabo de presentar, hay algunos

errores en frases adverbiales y otros del régimen del verbo. A continuación presento sólo los que esta vez pude recoger:

['a'→ 'de'] 'salí a paseo' , 'salí al paseo', 'cuando dejó a llover', 'entonces no me daban a merendar.'
['a' innecesario] : 'Carmen solía a lavarse la cara dos veces al día.'
['con' → 'de'] : 'Juan se hizo amigo con Carlos.'
['de' → 'a'] : 'Nos es fácil llamar la atención de los mexicanos.'
['en'→ 'a'] : 'tres veces en el día.'
['en'→ 'a'] : 'empezó a volverse en medio camino.'
['en' innecesario]: 'Estoy muy ocupado en estos días.'

3.3. Errores individuales

Este apartado corresponde al grupo de errores que recolecté esta vez para preparar este trabajo. Los han cometido mis estudiantes de las clases de español, del nivel intermedio-alto, en sus traducciones japonés-españolas (sobre temas libres) según mi solicitud especial para este estudio, y el carácter de estos errores puede ser básicamente individual, y a la vez puede resultar colectivo si repito este intento de recolección de errores varias veces más. La mayoría puede ser lexicológica, mezclada con errores de otros campos lingüísticos. Presento aquí sólo los errores interesantes para mí análisis según palabras clave:

1) 'criar' : 'Mi abuela [huérfana] fue crecido por sus parientes.' (→ 'criada' ; ¿simple error de aprendizaje?).

2) 'demasiado': 'Estoy demaciada ocupada.' (→'demasiado' ; un caso de ceceo, y trato de un adverbio como adjetivo).

3) 'empezar' : 'Empezó a trabajar desde este abril.' (→'en el mes de abril pasado'; doble expresión del punto de partida).

4) 'estar' : 'No he estado a España todavía.' (→ 'en España ; ¿cruce de 'ir a España' y 'haber estado en España'?

5) 'expresar' : 'Quiero expresar sobre mí misma. Tengo veinte años ahora, y…' (→'hablar [escribir] de mí misma' ; mal trato de un verbo transitivo como intransitivo).

6) 'gustar' : 'Me gusta mi familia mucho.' (→'Quiero mucho a' ; mal entendimiento del significado de este verbo).

7) 'hacer' : 'En México hice muchos amigos.' (→'me hice amigo de muchas personas' ; posible interferencia de su lengua materna, ya que en japonés se dice literalmente 'hacer+amigos' en este sentido).

8) 'mucho': 'Yo sentía simpatía mucho por esta ciudad.' (→ 'sentía mucha simpatía'; también los estudiantes dicen y escriben de vez en cuando las frases como 'tener hambre mucho' en lugar de 'tener mucha hambre' y 'llamar mucha atención' en vez de 'llamar mucho la atención ').

9) 'personal': 'Porque soy el personal de la fiesta universitaria.' (Creo que quiere decir 'soy miembro del comite de…' según su contexto).

10) 'que' : 'Tengo muchas cosas para hacer además del estudio y trabajo.' (→ 'que' ; puede ser de la interferencia de su lengua materna, ya que en japonés 'cosas que hacer' se dice literalmente 'cosas para hacer').

11) 'sentir' : 'Sentí que no pude hablar bien Español.' (→'Sentí no poder hablar…' ; (aparte de su indiferencia al modo subjuntivo) repetidas veces les explico a los estudiantes el uso adecuado de frases subordinadas y de construcciones de infinitivo, pero siguen cometiendo este tipo de errores).

12) 'solo' : 'Hace tres años que vivo en Osaka solamente.' (→ 'solo' ya que es de un estudiante masculino; les cuesta mucho a los japoneses entender el uso adjetivo de esta palabra, y puede que se trate de uno de los casos de la interferencia de la lengua materna, puesto que en japonés el significado de la palabra adjetiva española 'solo, sola' de, por ejemplo, 'una persona hace algo sola' es expresado por una frase adverbial).

13) 'tenso' : 'Este fin de semana voy a participar en un concurso, y ahora me pongo tenso un poco'. (→'nervioso'; me parece que se trata de uno de los fallos explicativos de los diccionarios, ya que el

significado japonés de ‘tenso’ y el de ‘nervioso’ son iguales, y hay diccionarios español-japoneses que no aclaran la delimitación de aplicar ciertas palabras españolas).

14) ‘todo’ : ‘Quiero hacer todos con todas mis fuerzas’. (→ ‘todo’, ‘toda mi fuerza’ ; puede ser otro caso de la interferencia de la lengua materna, ya que en japonés no es fundamental la distinción entre cosas y personas, que expresan, por ejemplo, ‘todo’ y ‘todos’).

15) ‘vacaciones’: ‘Esta vacación de verano’, o ‘En la vacacion de primavera’: (→ ‘vacaciones’ ; creo que es necesario presentar en el diccionario español-japonés dos entradas separadas: ‘vacación’ y ‘vacaciones’, porque es raro emplear la forma singular, aunque este error puede ser de la interferencia de la lengua inglesa, en que se dice ‘vacation’).

4. A modo de epílogo

Este trabajo tiene por objetivo presentar cierto resultado del análisis de errores. Pero hay que tener en cuenta que se trata de la primera experiencia de analizar formal y minuciosamente los errores de mis estudiantes, ya muy familiares en mis clases, por ello, no he podido llegar a una conclusión tajante sobre la formación de los distintos errores.

Aunque detecto el por qué los pueden cometer, no se puede formar una regla general que nos de una constante a la hora de cometer los errores. Partimos de que los estudiantes son personas, no todas con la misma formación, interés y capacidad. Pero aun así, puedo afirmar que ciertos errores se repiten con insistencia en los mismos y diversos niveles de la enseñanza. Creo que debo de investigar más sobre esas constantes que se repiten en los diversos errores que cometen mis alumnos y tratar de llegar a un compendio de los errores más comunes en los estudiantes japoneses, para que así se pueda facilitar la enseñanza del español en nuestra práctica diaria y para otros profesores que estén dando sus primeros pasos.

Bibliografía

Toda ella se encuentra recogida en las notas a pie de página.

¿UNA ENTRADA LÉXICA DE L2=UN HOMÓLOGO DE L1? ¿EQUIVALE DE VERDAD LA LLAMADA "TRADUCCIÓN EQUIVALENTE"?[64]

Wan-I Her
Universidad Tamkang
waniher@hotmail.com

Resumen

El diccionario bilingüe ya es una herramienta de trabajo imprescindible para el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en las primeras fases. Su utilidad estriba principalmente en que le proporciona al usuario un sinónimo perteneciente a otro sistema lingüísitco. Sin embargo, hay que recelar del diccionario bilingüe que se contente con poner en relación de equivalencia absoluta las unidades léxicas de una lengua con las de otra porque auténticos equivalentes no existen salvo en pocos casos específicos. Conviene tener en cuenta, además, que la permutabilidad entre la entrada léxica y su equivalente no es recíproca, es decir, que la traducción sea equivalente a la entrada no implica que ésta también sea equivalente a aquélla. En el presente estudio, procuramos comprobar este hecho revelando las diferencias connotativas, que existen en la vida real, de unos nombres comunes en chino y en español, pero que un diccionario bilingüe no ha logrado señalar. Mediante el experimento, observamos cómo los dos grupos de participantes, chinos y españoles, clasifican y dan nombre a los objetos. Basándonos en los resultados obtenidos, analizamos y comparamos los nombres dominantes de cada objeto en las dos lenguas; después, contrastamos la agrupación cuyos miembros llevan la misma denominación hecha en una lengua con otra agrupación hecha en otra lengua para examinar hasta qué punto existe la correspondencia o discrepancia entre ambos nombres, y finalmente, cotejamos los datos extraídos con lo que informa el diccionario bilingüe, y tratamos de rectificar la impresión errónea causada por el demasiado simple emparejamiento de las entradas léxicas y sus traducciones en el diccionario bilingüe.

Palabras clave: diccionario bilingüe, traducción equivalente, denominación, enseñanza de lenguas extranjeras

[64] Esta investigación es subvencionada por el National Science Council (NSC95-2411-H-032-007) y con la cooperación de los asistentes Mei-Ju, Liang y Ying-Wen, Li.

1. Introducción

La traducción es una forma muy importante a través de la cual los pueblos de distintas lenguas pueden entenderse, por consiguiente, es casi imposible procurar traducir correctamente dejando la cuestión cultural aparte. Además, como el acto de traducir es en realidad el de sustituir una lengua por otra, uno se enfrentará inevitablemente con el problema de cómo vencer el obstáculo cultural de la lengua a la hora de emprender esta actividad. Lógicamente lo que se suele hacer en este momento es recurrir directamente al diccionario bilingüe, ya que en éste cada entrada léxica está emparentada con su supuesto homólogo en otra lengua. De hecho, la traducción equivalente que provee el diccionario bilingüe tiene dos fines fundamentales: primero, para ayudar a comprender la lengua de origen; segundo, para ofrecer palabras correspondientes en los trabajos de traducción. Generalmente, la gente consulta el diccionario bilingüe para averiguar el significado de una palabra extranjera, en este caso, lo usa como un diccionario monolingüe; o también puede ser que la gente busque en el diccionario bilingüe una palabra correspondiente en otra lengua para insertarla inmediatamente en el texto cuando hace traducciones. Sin embargo, sea para la comprensión o para la producción lingüística, a lo largo del tiempo, no ha dejado de ser dudoso que el contenido del llamado homólogo de L2 que proporciona el diccionario bilingüe equivalga realmente al del léxico de L1. Tomaszczyk (1983) revela que las personas[65] a las que ha hecho la encuesta criticaron el diccionario bilingüe más veces que el monolingüe, sin embargo, por lo que respecta a la frecuencia del uso, resulta que esas mismas personas reconocieron que consultaban más a menudo el diccionario bilingüe que el monolingüe. No sólo los alumnos principiantes y los del nivel intermedio de lenguas extranjeras dependen mucho de los diccionarios bilingües, sino también los profesores, quienes confiesan que usan más los diccionarios bilingües que los monolingües de L2. Baxter (1980) ataca los diccionarios bilingües argumentando que ellos causan interferencia errónea por perpetuar la dependencia de la traducción literal. De hecho, el problema estriba precisamente en que la traducción de un diccionario bilingüe es diferente por naturaleza a la traducción de otros tipos de obras y por lo tanto, se le requiere algo más a la primera. Para un diccionario bilingüe, traducir bien una entrada léxica implica reproducir fielmente en otra lengua el contenido de dicha palabra, el cual está comprendido a su vez por tres aspectos que son, a saber, el significado denotativo, el significado connotativo, y la aplicación. El significado denotativo se refiere a lo que denota realmente la palabra, es el sentido cognoscitivo y objetivo; el significado connotativo se trata de lo que sugiere la palabra; y respecto a la aplicación, quiere decir su uso pragmático. Los tres aspectos constituyen el contenido completo de la palabra, y la palabra en sí o el significante, no es nada más que una forma, un representante expresivo, que sirve para llevar el contenido de dicha palabra. Si la traducción de la entrada léxica de un diccionario bilingüe debe ser fiel, nos referimos a que sea fiel al nivel del contenido completo. Sin embargo, en la mayoría de las veces, lo que se da en el diccionario bilingüe es simplemente el llamado "homólogo" en otra lengua dejando la impresión equívoca de que el representante expresivo de una palabra en L1 equivale exactamente al de otra en L2 y que se puede sustituir el uno por el otro en la traducción sin tener problemas semánticos. En el presente trabajo, procuraremos demostrar, a través de dos experimentos sobre los nombres de unos objetos, que la equivalencia total en el diccionario bilingüe raramente existe en realidad.

2. Experimentos y resultados

Con la intención de averiguar hasta qué punto una palabra en L1 equivale a / o difiere del llamado "homólogo" en L2, diseñamos los siguientes experimentos sometiendo unos cuantos pares de palabras a prueba para "medir" con precisión el grado de correspondencia que tiene la palabra con su traducción de la misma pareja. Para concretar y especificar el campo de contraste, utilizamos los nombres comunes en chino y en español de "construcciones" y "vehículos", respectivamente, para comprobar si, sobre el tema tan sencillo como éste: comparar los sustantivos comunes, existe una unanimidad conceptual y denominadora entre ambas lenguas como se espera.

[65] Alumnos y profesores de lenguas extranjeras y traductores.

2.1. Método

2.1.1. Materiales

Coleccionamos todos tipos, dentro de lo posible, de fotos de las "construcciones" y de los "vehículos", con el fin de confeccionar un cuestionario en color compuesto de 60 fotos definitivamente seleccionadas para cada tema. Por las "construcciones" entendemos que son todos aquellos edificios hechos por el hombre, no importa su altura, extensión o material. Y respecto a los "vehículos", nos limitamos a las máquinas o aparatos que por TIERRA transportan personas o cosas. De esta manera, además de poder reducir eficazmente los innumerables objetos a un pequeño grupo de número manejable, nos permite observar con mayor facilidad y claridad cualquier desajuste que se detecta entre y dentro de los pares de palabras. Todas las fotos están, agrupadas separadamente según su tema desde luego, ordenadas al azar y numeradas de 1 a 60, imprimidas en un total de 10 folios, o sea, 6 fotos caben en una hoja, cada foto ocupa un espacio igual, de 7.6 cm de alto y 7.5 cm de ancho, con el fondo blanco.

La encuesta de cada tema consta en tres partes. Primero, pedimos a los participantes que pongan los objetos de construcciones y los de vehículos en grupos, conforme a la costumbre general de la cultura en que se hallan eligiendo uno de los dos siguientes criterios: el físico o el funcional. En vista de que los dos criterios son términos demasiado amplios, es necesario poner a su vez unas cuantas especificaciones. Y, además, como la enumeración no es, de ningún modo, exhaustiva, les damos siempre la opción abierta a los participantes, dejando el último ítem de los aspectos concretos libre bajo cada criterio, para que ellos puedan usar, dentro de lo determinado, otros aspectos que les parezcan más convenientes para hacer la clasificación. Para las construcciones el criterio físico se concreta en cuatro aspectos que son, a saber, 1. la forma, 2. la altura, 3. el material y 4. otros; mientras que el funcional se divide sólo en dos puntos, 1. para algún propósito específico y 2. otros. En lo concerniente a los vehículos, el criterio físico se trata de cuatro aspectos: 1. la forma, 2. la cabida, 3. la manera de ponerlo en funcionamiento y 4. otros; el funcional también se detalla en cuatro puntos: 1. para transportar cosas o pasajeros específicos, 2. según la distancia que puede recorrer, 3 según la pertenencia y 4. para otros. El número de las agrupaciones puede ser entre dos, como mínimo, y quince, como máximo.

La segunda parte es la denominación. Los participantes tienen que poner nombre a cada uno de los objetos de los dos temas, el nombre puede consistir en una palabra o más, pero debe ser lo más conciso posible. Y la última parte es la definición. Pedimos a los participantes que definan, según sus propios conocimientos personales, todos aquellos nombres que han empleado en la tarea anterior de su encuesta.

2.1.2. Participantes

Los que participan en estos experimentos son dos grupos de alumnos de diferentes nacionalidades, una es china y la otra, española, cada grupo está compuesto de cuarenta personas. Los experimentos tuvieron lugar en Taiwán y España, respectivamente, entre los meses de noviembre y diciembre del año 2006. Los participantes chinos son todos estudiantes de español de primer curso de la Universidad Tamkang, y los españoles son estudiantes de primer curso también de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.

2.1.3. Procedimiento

Antes de empezar los experimentos, tanto la encargada de España como la de Taiwán les hemos explicado claramente a los participantes el objetivo de estos experimentos, el contenido de las encuestas y la manera correcta de rellenarlas. La realización de cada encuesta duró 80 minutos, las dos encuestas se llevaron a cabo separadamente, es decir, cada vez se hizo un tema. La primera realizacióm distó de la segunda unos quince días.

En la parte de clasificación, los participantes eligen un criterio y, después, especifican el aspecto

concreto según el cual quieren agrupar los objetos. Ellos ponen los objetos en diferentes grupos, representados por los alfabetos A-O. Por ejemplo, si, en la encuesta del tema "construcciones", el participante elige el aspecto concreto nº 3 (el material) del criterio físico para efectuar la clasificación, él puede decidir juntar todas aquellas construcciones hechas de madera en el grupo A, las de piedra en el grupo B, las de hierro en el grupo C, etc. De la misma forma se hace también la clasificación del tema "vehículos".

En la parte de denominación, los dos grupos de participantes ponen nombre en su propio idioma a todos los objetos de cada tema. Es de esperar que habrá una mayor uniformidad dentro de los grupos que entre los grupos, pues que, teóricamente, las personas de la misma lengua y cultura deben de llamar las cosas en la manera más o menos igual.

En la parte de definición, cada participante define, según los conocimientos que tienen y sin ayuda del diccionario, todos los nombres que ha empleado en la actividad anterior, informando de los rasgos o propiedades esenciales que deben tenerse para ser calificados por tal nombre.

Como la última parte es pensada y diseñada originalmente para otro propósito investigador y no es de interés inmediato al presente trabajo, no nos ocuparemos de ella aquí, ya la abordaremos en otra ocasión.

2.1.4. Resultados y discusiones

En la parte de clasificación, los participantes tienen que elegir un aspecto concreto bajo un criterio determinado según el cual realizan esta tarea. La tabla 1 y 2 son los resultados de las elecciones hechas por los participantes chinos y españoles en las encuestas de "construcciones" y de "vehículos", respectivamente.

Tabla 1

Criterios	Aspectos concretos	Chino	Español
Físico	1.La forma	1	1
	2.La altura	2	10
	3.El material	22	10
	4.Otros	0	1
Funcional	1.Para algún propósito específico	15	18
	2.Para otros	0	0
Total		40	40

Tabla 2

Criterios	Aspectos concretos	Chino	Español
Físico	1.La forma	15	18
	2.La cabida	6	2
	3.La manera de ponerlo en funcionamiento	1	2
	4.Otros	4	1
Funcional	1.Para transportar cosas o pasajeros específicos	9	11
	2.Según la distancia que puede recorrer	2	1
	3.Según la pertenencia	2	2
	4.Para otros	0	3
Total		39	40

Como se puede observar, en el tema de "construcciones", la mayoría de los participantes chinos han elegido el criterio físico, y esto también pasa con el grupo español, más de la mitad ha optado por el mismo criterio; sin embargo, hay que advertir también que no poca gente (quince en el grupo chino y dieciocho en el español) se ha basado en el criterio funcional, dicho con más exactitud, toda esa gente de ambos grupos ha coincidido en escoger el aspecto concreto nº 1 (para algún propósito específico).

Respecto a la clasificación de los "vehículos", son veintiséis personas en el grupo chino que han elegido el criterio físico, y más de la mitad de ellas se han basado en el aspecto concreto nº 1 (la forma) para completar esta tarea; en el grupo español también se nota el mismo hecho, pero el fenómeno de la alta concentración de las elecciones es aún más acusado, a saber, de un total de veintitrés personas dieciocho han optado por dicho aspecto concreto. Por otro lado, conviene denotar una coincidencia más: casi un tercio (trece personas) del grupo chino y mitad (diecisiete personas) del grupo español han seguido el criterio funcional para la clasificación, y en ambos grupos la mayoría de la gente ha mostrado preferencia por el aspecto concreto nº 1 (para transportar cosas o pasajeros específicos) (nueve personas en el grupo chino y once en español).

Antes de proceder al análisis de los resultados de la denominación, exponemos en las tablas 3 y 4, respectivamente, los nombres dominantes[66] de los objetos y los procentajes correspondientes de las "construcciones" y los "vehículos" en chino y en español.

Tabla 3

Número	Nombre dominante en chino	Porcentaje	Nombre dominante en español	Porcentaje
1.	Motiandalou摩天大樓	20%	Rascacielos	65%
2.	Cangku倉庫	40%	Nave	41%
3.	Chengbao城堡	18%	Torre	49%
4.	Boliwu玻璃屋	18%	Edificio	21%
5.	Miao廟	25%	Templo	30%
6.	Dengta燈塔	60%	Faro	95%
7.	Dengta燈塔	70%	Faro	92%
8.	Shendian神殿	15%	Templo	63%
9.	Jiaotang教堂	18%	Catedral	26%
10.	Wanjuwu玩具屋	20%	Castillo	86%
11.	Jiaotang教堂	60%	Catedral	74%
12.	Jianyu監獄	18%	Castillo	47%
13.	Fangdian飯店	33%	Rascacielos	47%
14.	Miao廟	25%	Templo	45%
15.	Minfang民房	10%	Casa	64%
16.	Cangku倉庫	48%	Almacén	47%
17.	Qingzhensi清真寺	15%	Taj-Mahal	31%
18.	Shenshe神社	23%	Templo	41%
19.	Gejuyuan歌劇院	30%	Museo	32%
20.	Jingweishi警衛室	18%	Caseta	42%
21.	Ta塔	18%	Pagoda	49%
22.	Zhujia住家	15%	Casa	65%
23.	Xiaomuwu小木屋	20%	Casa	54%
24.	Jinzita金字塔	90%	Pirámide	95%
25.	Shabao沙堡	23%	Castillo	78%
26.	Zhujia住家	15%	Casa	60%
27.	Bisaxieta比薩斜塔	45%	Torre	94%
28.	Maocaowu茅草屋	20%	Choza	27%
29.	Cangku倉庫	28%	Casa	41%
30.	Shendian神殿	23%	Templo	50%
31.	Guiwu鬼屋	23%	Casa	73%
32.	Zhujia住家	18%	Casa	57%
33.	Zhangpeng帳棚	95%	Tienda	86%

[66] El nombre dominante de cada objeto se refiere a aquella denominación, entre otras, en que coincide el mayor número de participantes.

34.	Bieshu别墅	15%	Casa	39%
35.	Shaozhan哨站	10%	Torre	32%
36.	Zhujia住家	15%	Casa	50%
37.	Jiaotang教堂	53%	Iglesia	59%
38.	Zhujia住家	13%	Casa	64%
39.	Cangku倉庫	15%	Hórreo / casa	28%
40.	Shiwu石屋	18%	Ruinas	33%
41.	Jiaotang教堂	25%	Templo	46%
42.	Jinzita金字塔	10%	Pirámide	46%
43.	Jiaotang教堂	48%	Iglesia	36%
44.	Sanheyuan三合院	28%	Templo	25%
45.	Liangting涼亭	68%	Templo	25%
46.	Zhujia住家	15%	Casa	78%
47.	Sanheyuan三合院	50%	Casa	50%
48.	Guji古蹟	18%	Templo	50%
49.	Cangku倉庫	55%	Contenedor	59%
50.	Minfang民房	10%	Casa	30%
51.	Muwu木屋	33%	Casa	61%
52.	Maocaowu茅草屋	10%	Choza	49%
53.	Motiandalou摩天大樓	20%	Rascacielos	62%
54.	Luomajingjichang羅馬競技場	40%	Coliseo	56%
55.	Ta塔	25%	Pagoda	42%
56.	Cangku倉庫	35%	Almacén	37%
57.	Menggubao蒙古包	65%	Tienda	35%
58.	Feiqiwu廢棄屋	18%	Casa	29%
59.	Caowu草屋	30%	Choza	41%
60.	Wanjuwu玩具屋	13%	Castillo	81%

Tabla 4

Número	Nombre dominante en chino	Porcentaje	Nombre dominante en español	Porcentaje
1.	Changpengche敞篷車	41%	Descapotable	29%
2.	Zidanche子彈車	8%	Coche	26%
3.	Tuituji推土機	26%	Excavadora	66%
4.	Jipuche吉普車	49%	Todoterreno	42%
5.	Huabanche滑板車	56%	Patinete	60%
6.	Motuoche摩托車	8%	Moto	39%
7.	Zhanche戰車	46%	Tanque	44%
8.	Youche油車	18%	Camión	85%
9.	Huabanche滑板車	62%	Patinete	67%
10.	Bashi巴士	18%	Autobús	43%
11.	Huoche火車	85%	Locomotora	44%
12.	Yingerche嬰兒車	49%	Carrito	26%
13.	Shuiniche水泥車	46%	Hormigonera	53%
14.	Matongche馬桶車	33%	Wáter-móvil	11%
15.	Jiaotache腳踏車	31%	Bicicleta	59%
16.	Xuebuche學步車	31%	Taca-tá	38%
17.	Jiche機車	21%	Moto	54%
18.	Xiulüche休旅車	28%	Coche	25%
19.	Jiche機車	21%	Moto	28%
20.	Jiaotache腳踏車	28%	Bicicleta	72%

21.	Yueyeche越野車	23%	Quad	46%
22.	Gaoerfuqiuche高爾夫球車	13%	Coche	42%
23.	Shashiche砂石車	41%	Camión	78%
24.	Diandongche電動車	15%	Moto	27%
25.	Gaoerfuqiuche高爾夫球車	18%	Coche	41%
26.	Yuyeche越野車	15%	Coche	22%
27.	Sanlunche三輪車	49%	Bicicleta	42%
28.	Zaoxingche造型車	18%	Calavera	21%
29.	Renliche人力車	54%	Rickshaw	17%
30.	Wanjuche玩具車	26%	Triciclo	22%
31.	Diandonglunyi電動輪椅	31%	Silla	95%
32.	Diandongche電動車	10%	Monopatín	29%
33.	Jiaotache腳踏車	59%	Bicicleta	84%
34.	Qiche汽車	15%	Limusina	84%
35.	Qiche汽車	10%	Caravana	43%
36.	Huaxueche滑雪車	59%	Moto	50%
37.	Xiaoche校車	41%	Autobús	82%
38.	Jiche機車	10%	Moto	41%
39.	Leseche垃圾車	82%	Camión	92%
40.	Youyuanche遊園車	28%	Coche	34%
41.	Duigaoji堆高機	23%	Toro	23%
42.	Jiaotache腳踏車	31%	Bicicleta	68%
43.	Watuji挖土機	28%	Excavadora	72%
44.	Jiuhuche救護車	100%	Ambulancia	90%
45.	Huoche貨車	41%	Camión	82%
46.	Leseche垃圾車	82%	Camión	92%
47.	Zhanche戰車	38%	Tanque	87%
48.	Jiaotache腳踏車	38%	Bicicleta	76%
49.	Jipuche吉普車	54%	Todoterreno	41%
50.	Tuituji推土機	15%	Excavadora	21%
51.	Xiaofangche消防車	97%	Camión	61%
52.	Jipuche吉普車	46%	Jeep	45%
53.	Xiulüche休旅車	13%	Caravana	55%
54.	Saiche賽車	72%	Coche	56%
55.	Shuiniche水泥車	59%	Hormigonera	51%
56.	Yingerche嬰兒車	38%	Carrito	31%
57.	Huoche貨車	13%	Triciclo	21%
58.	Watuji挖土機	46%	Excavadora	62%
59.	Jingche警車	85%	Coche	92%
60.	Xiangxingche廂型車	36%	Furgoneta	37%

Conforme a las tablas 3 y 4, los objetos cuyo nombre dominante supera el 50 % de porcentaje son:

Nº 6, nº 7, nº 11, nº 24, nº 33, nº 37, nº 45, nº 47, nº 49, nº 57. (del tema "construcciones", grupo chino)

Nº 1, nº 6, nº 7, nº 8, nº 10, nº 11, nº 15, nº 22, nº 23, nº 24, nº 25, nº 26, nº 27, nº 30, nº 31, nº 32, nº 33, nº 36, nº 37, nº 38, nº 46, nº 47, nº 48, nº 49, nº 51, nº 53, nº 54, nº 60. (del tema "construcciones", grupo español)

Nº 5, nº 9, nº 11, nº 29, nº 33, nº 36, nº 39, nº 44, nº 46, nº 51, nº 54, nº 55, nº 59. (del tema "vehículos", grupo chino)

Nº 3, nº 5, nº 8, nº 9, nº 13, nº 15, nº 17, nº 20, nº 23, nº 31, ºn 33, nº 34, nº 36, nº 37, nº 39, nº 42, nº 43, nº 44, nº 45, nº 46, nº 47, nº 48, nº 51, nº 53, nº 54, nº 55, nº 58, nº 59. (del tema "vehículos",

grupo español)

En ambos temas se ve que hay mayor número de objetos en el grupo español que el chino, lo cual implica que éste tiene más divergencia o libertad con respecto a la denominación.

De todos los nombres dominantes, se registra únicamente un caso sobre el cual existe un acuerdo total: el nº 44 del tema "vehículos", del grupo chino, todo el mundo le ha puesto unánimemente el nombre *Jiuhuche*.

A continuación, comparamos las categorías lingüísticas del chino y del español de los temas "construcciones" y "vehículos", ordenándolas según la frecuencia de mayor a menor, tal como se indican en las tablas 5 y 6 respectivamente.

Tabla 5

Nombre en chino	Frecuencia	Número del objeto	Nombre en español	Frecuencia[67]	Número del objeto
Cangku 倉庫	6	2,16,29,39,49,56	Casa	16	15,22,23,26,29,31,32,34,36,38,39,46,47,50,51,58
Zhujia 住家	6	22,26,32,36,38,46	Templo	9	5,8,14,18,30,41,44,45,48
Jiaotang 教堂	5	9,11,37,41,43	Castillo	4	10,12,25,60
Miao廟	2	5,14	Torre	3	3,27,35
Motiandalou 摩天大樓	2	1,53	Rascacielos	3	1,13,53
Dengta 燈塔	2	6,7	Choza	3	28,52,59
Shendian 神殿	2	8,30	Tienda	2	33,57
Minfang 民房	2	15,50	Iglesia	2	27,43
Wanjuwu 玩具屋	2	10,60	Faro	2	6,7
Ta 塔	2	21,55	Catedral	2	9,11
Jinzita 金字塔	2	24,42	Pagoda	2	21,55
Maocaowu 茅草屋	2	28,52	Pirámide	2	24,42
Sanheyuan 三合院	2	44,47	Almacén	2	16,56
Chengb	1	3	Nave	1	2

[67] Como el objeto Nº 39 tiene dos nombres dominantes de igual frecuencia y se toman en cuenta ambos, la cantidad total de las frecuencias son 41 en vez de 40.

ao 城堡					
Boliwu 玻璃屋	1	4	Caseta	1	20
Caowu 草屋	1	59	Edificio	1	4
Jianyu 監獄	1	12	Hórreo	1	39
Fandian 飯店	1	13	Ruinas	1	40
Qingzhensi 清真寺	1	17	Contenedor	1	49
Shenshe 神社	1	18	Coliseo	1	54
Gejuyuan 歌劇院	1	19	Taj-Mahal	1	17
Jingweishi 警衛室	1	20	Museo	1	19
Xiaomuwu 小木屋	1	23			
Shabao 沙堡	1	25			
Bisaxieta 比薩斜塔	1	27			
Guiwu 鬼屋	1	31			
Zhangpeng 帳棚	1	33			
Bieshu 別墅	1	34			
Shaozhan 哨站	1	35			
Shiwu 石屋	1	40			
Liangting 涼亭	1	45			
Guji 古蹟	1	48			
Muwu 木屋	1	51			
Luomajingjichang 羅馬競技場	1	54			

Menggu bao 蒙古包	1	57			
Feichiw u廢棄屋	1	58			

Tabla 6

Nombre en chino	F recu-encia	Núme ro del objeto	Nombr e en español	Frecuen cia	Número del objeto
Jiaotache 腳踏車	5	15,20, 33,42,48	Coche	8	2,18,22,25,26,40,5 4,59
Jiche 機車	3	17,19, 38	Biciclet a	6	15,20,27,33,42,48
Jipuche 吉普車	3	4,49,5 2	Moto	6	6,17,19,24,36,38
Xiulüche 休旅車	2	18,53	Camión	6	8,23,39,45,46,51
Yueyeche 越野車	2	21,26	Excava dora	4	3,43,50,58
Gaoerfuqiu che 高爾夫球 車	2	22,25	Autobú s	2	10,37
Yingerche 嬰兒車	2	12,56	Todoter reno	2	4,49
Shuiniche 水泥車	2	13,55	Patinet e	2	5,9
Tuituji 推土機	2	3,50	Hormig onera	2	13,55
Zhanche 戰車	2	7,47	Tanque	2	7,47
Huabanche 滑板車	2	5,9	Triciclo	2	30,57
Diandongc he 電動車	2	24,32	Carava na	2	35,53
Huoche 貨車	2	45,57	Carrito	2	12,56
Qiche 汽車	2	34,35	Descapo table	1	1
Leseche 垃圾車	2	39,46	Furgon eta	1	60
Watuji 挖土機	2	43,58	Locomot ora	1	11
Shashiche 砂石車	1	23	Limusin a	1	34
Duigaoji 堆高機	1	41	Toro	1	41
Huaxueche 滑雪車	1	36	Wáter-móvil	1	14

Xiaoche 校車	1	37	Jeep	1	52
Jiuhuche 救護車	1	44	Taca-tá	1	16
Changpeng che 敞篷車	1	1	Quad	1	21
Zidanche 子彈車	1	2	Calavera	1	28
Youche 油車	1	8	Rickshaw	1	29
Bashi 巴士	1	10	Ambulancia	1	44
Huoche 火車	1	11	Silla	1	31
Motuoche 摩托車	1	6	Monopatín	1	32
Sanlunche 三輪車	1	27			
Zaoxingche 造型車	1	28			
Renliche 人力車	1	29			
Matongche 馬桶車	1	14			
Jingche 警車	1	59			
Xuebuche 學步車	1	16			
Xiangxingche 廂型車	1	60			
Wanjuche 玩具車	1	30			
Diandongl unyi 電動輪椅	1	31			
Youyuanche 遊園車	1	40			
Xiaofangche消防車	1	51			
Saiche 賽車	1	54			

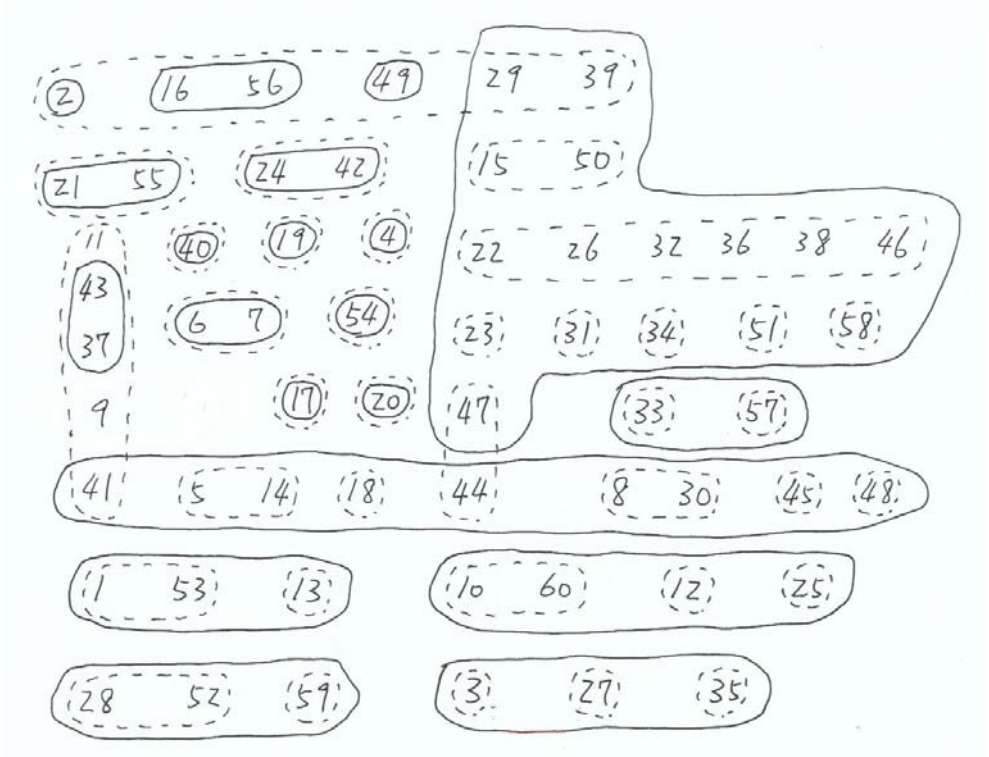
De la comparación de la columna china y la española, descubrimos que tanto en el tema de "construcciones" como en el de "vehículos", el chino supera al español en la cantidad de categorías lingüísticas: en las "construcciones", las categorías lingüísticas del chino llegan a ser 36 mientras que las del español son 22; en los "vehículos", el chino tiene 39 categorías lingüísiticas en total y el español, 27. Este hecho no debe de extrañarnos ya que es congruente con el resultado anterior: el español cuenta con muchos más nombres dominantes cuyo porcentaje de consentimiento es mayor

de 50 % que el chino.

Para mejor contrastar los agrupamientos de las categorías lingüísticas de ambas lenguas del tema "construcciones" y "vehículos", los representamos a través de las gráficas 1 y 2 respectivamente.

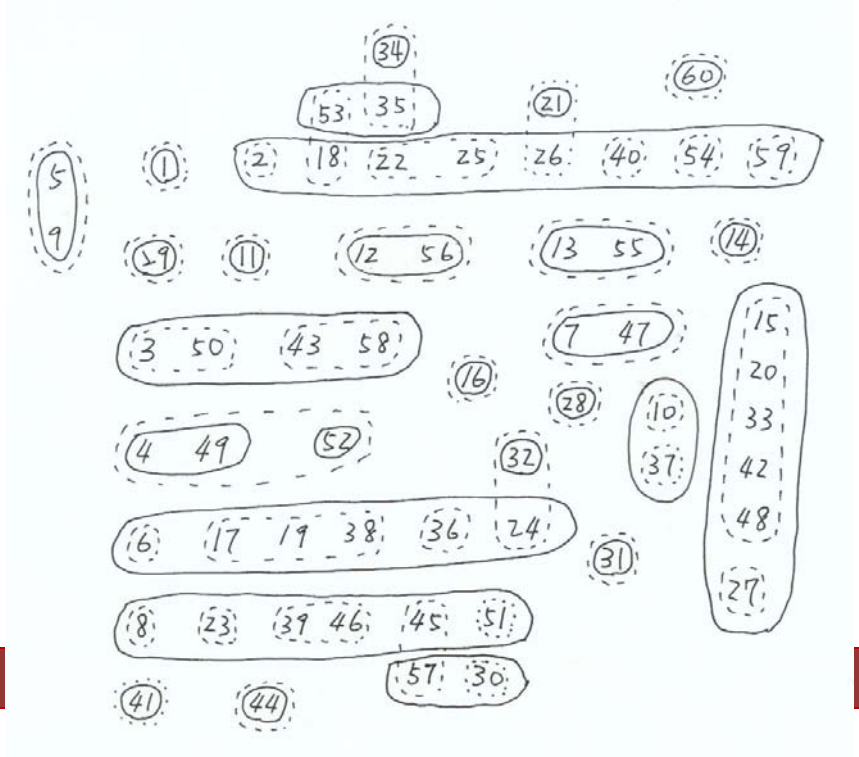
Gráfica 1

Construcciones
---------- chino
_____ español



Gráfica 2

Vehículos
---------- chino
_____ español



Abordamos primero el tema de “construcciones”. Generalmente, la palabra española “templo” se traduce al chino por “miao廟, shengdian神殿, shenshe神社”, en la gráfica 1 vemos que los objetos 5, 14, 8, 30, 18, 41, 44, 45,y 48 están agrupados bajo el nombre “templo” en español, y de ellos sólo los objetos 5 y 14 se denominan “miao廟” en chino, los 8 y 30 se llaman “shendian神殿”, el 18 “shenshe 神社”, el 41 “jiaotang教堂”. El 44 “sanheyuan三合院”, el 45 “liangting涼亭” y el 48 “guji古蹟”; el “castillo” se suele traducir al chino por “chengbao城堡”, sin embargo, de todos los objetos designados por “castillo” en español (los objetos 10, 12, 25 y 60) ninguno se llama tal como se esperaba en chino; en chino los objetos que se llaman “jiaotang教堂” (los 9, 11, 37, 41 y 43) en español se llaman de varias maneras (excepto los 37 y 43, que sí reciben el nombre “ortodoxo” *jiaotang*, los 9 y 11 son “catedrales”, y el 41 es “templo”); el grupo con numerosos miembros en español es la categoría “casa”, la cual abarca nueve categorías lingüísticas diferentes en chino que son, a saber, “minfang民房”, “zhujia住家”, “cangku倉庫”, “xiaomuwu小木屋”, “guiwu鬼屋”, “bieshu別墅”, “sanheyuan三合院”, “muwu木屋” y “feiqiwu廢棄屋”.

Cabe mencionar, por supuesto, que también existen casos de correspondencia total, por ejemplo, los objetos 6 y 7 se llaman en chino “dengta燈塔” y en español “faro”; los 24 y 42 en chino son “jinzita金字塔” y en español “pirámides”; los 21 y 55 en chino se dicen “ta塔” y en español “pagoda”.

Con respecto al tema de “vehículos”, la palabra en español “excavadora” se traduce normalmente al chino por “watuji挖土機”, no obstante, vemos que de los objetos 3, 50, 43 y 58, llamados “excavadora”, sólo los 43 y 58 se llaman exactamente así, ya que el nombre que reciben los 3 y 50 lleva una pequeña alteración, en vez de “watuji挖土機” se dicen “tuituji推土機”; el “jipuche吉普車” en chino se distingue en español a su vez entre “todoterreno” (los objetos 4 y 49) y “jeep” (el 52); la “moto” en español (los objetos 6, 17, 19, 38, 36 y 24) en chino se llaman, además de “motuoche摩托車” (el 6), que es el nombre “estándard”, “jiche機車” (los 17, 19 y 38), “huaxueche滑雪車” (el 36) y “diandongche電動車” (el 24); de los objetos (8, 23, 39, 46, 45 y 51) denominados “camión” en español, como se puede observar, ninguno es llamado “kache卡車”, la traducción que se ofrece en cualquier diccionario bilingüe; el “autobús” (los objetos 10 y 37) se llaman en chino “bashi巴士” (el 10) y “xiaoche校車” (el 37); las “bicicletas” (los objetos 15, 20, 33, 42, 48 y 27) se llaman “jiaotache腳踏車” (los 15, 20, 33, 42 y 48), lo cual es de esperar, y “sanlunche三輪車” (el 27).

Parece que hay más casos de correspondencia total en este tema que en el anterior, por ejemplo, el objeto 1 “descapotable”－“changpengche敞蓬車”, los 5 y 9 “patinete”－“huabanche滑板車”, los 7 y 47 “tanque”－“zhanche戰車”, el 31 “silla”－“diandonglunyi電動輪椅”, el 11 “locomotora”－“huoche火車”, los 12 y 56 “carrito”－“yingerche嬰兒車”, los 13 y 55 “hormigonera”－“shuiniche水泥車”, el 14 “wáter-móvil”－“matongche馬桶車”, el 16 “taca-tá”－“xuebuche學步車”, el 29 “rickshaw”－ “renliche人力車”, el 44 “ambulancia”－“jiuhuche救護車”, y el 60 “furgoneta”－“xiangxingche廂型車”, etc.

3. Conclusión

El diccionario bilingüe tiene como objetivo primario dar un sinónimo perteneciente a otro sistema lingüístico, sin embargo, los resultados de nuestros experimentos revelan una vez más que la palabra de la lengua extranjera y su homólogo de la lengua materna casi nunca son auténticos sinónimos, los equivalentes tampoco siempre son equivalentes al cien por cien. Esa diferencia existente impide que una voz sea sustituible por otra correspondiente en todos los contextos, ya que para trasladar correcta y completamente el significado de una palabra de L1 a L2, es necesario tener en consideración una serie de aspectos: el significado, el comportamiento sintáctico, el nivel de habla,

la actualidad de uso, la pertenencia al lenguaje técnico, hasta la combinación con otras palabras. Es cierto que a la hora de aprender y utilizar lenguas extranjeras los diccionarios bilingües son el mejor recurso para resolver problemas, pero saber desconfiar de los diccionarios bilingües y buscar la confirmación en los diccionarios monolingües siempre y cuando haya dudas puede evitar dejar engañarse por la llamada "traducción equivalente".

Bibliografía

Alonso, Mª Rosa y Elsa Mª González Álvarez (1996), "Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva", *Encuentros en torno a la traducción II: una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, 133-141.

Fernández, Joel (1998), "Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 309-318.

Her, Wan-I. (2006), "從L2到C2跨文化的詞彙教學－透過物件命名比較中 /西語言/文化的共性和個性",淡江外語論叢,.Nº8, 67-104.

Hernández, M. Rosario (1998), "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", en Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 249-255.

Laufer, B. & Kimmel, M. (1997), "Bilingualised dictionaries: How learners really use them", *System*, 25(3), 361-369.

Li, Ang-Xing. (1999), "雙語詞典、翻譯、文化－論雙語詞典翻譯中文化局限詞的處理方法", 寶雞文理學院學報, 總十九卷, 第一期.

Maldonado, Concepción (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco/Libros.

Mighetto, David (1996), "Los diccionarios y las necesidades en el aula", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 11, 60-65.

Model, Benedikt A. (2005), "A la hora de comprar un diccionario bilingüe", en http://www.g-daf-es.net/chancen/hilfsmittel/diccionario.pdf (Consultada en abril de 2007).

Nakamoto, K. (1995), "Monolingual or bilingual, that is not the question: the 'bilingualised' dictionary", *Kernerman Dictionary News*, 2.
http://kdictioanries.com/newsletter/kdn2-2.html (Consultada en abril de 2007).

San Vicente, Félix (1996), "El diccionario bilingüe", Cuadernos *Cervantes de la lengua española*, 11, 78-85.

Tomaszczyk, J. (1983), "On bilingual dictionaries: the case of bilingual dictionaries for foreign language learner", In R. R. K. Hartmann (ed.), *Lexicography: Principles and practice*, London, Academic Press, 41-51.

TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL DE LOS HABLANTES CHINOS

Liu Jian
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín
lj6335@yahoo.com.cn

El estudio de una segunda lengua no es tan sólo un proceso de adquisición lingüística, sino también uno de conocer y entender particularidades culturales inherentes a cada comunidad lingüística. El rendimiento del aprendizaje o estudio de una lengua extranjera está muy vinculado al conocimiento de la cultura que representa. Si el estudiante se familiariza con el enfoque cultural de la comunidad cuyo idioma está aprendiendo, consigue una mayor eficiencia. En caso contrario, se topará de vez en cuando con elementos que interfieran en sus estudios.

Las llamadas transferencia e incluso interferencia lingüística y/o cultural en la adquisición lingüística se justifican con el hecho de que entre los múltiples componentes de la cultura, la lengua ocupa un lugar de relieve. Por un lado, forma parte de la civilización humana, y por otro, es también portadora del patrimonio cultural a que pertenece. "El lenguaje no es sólo un medio de comunicación. La lengua es nuestra patria: hemos nacido a ella y hemos vivido en ella… En la lengua que habla se ve el rostro de un pueblo."[68] Se puede afirmar que en la lengua se concentra cristalizada la cosmovisión del pueblo usuario. Las expresiones lingüísticas de una comunidad demuestran su prioridad cognitiva con que interpreta la realidad. Si en chino y español se distinguen el pie y la pierna denominándolos por separado, en ruso no existe semejante distinción. Si "en latín se usan los tres adjetivos senex, vetulus y vetus para describir respectivamente la vejez de las personas, de los animales y plantas y de las cosas, en español, dicha descripción se efectúa con un solo vocablo: viejo."[69] Se puede interpretar las relaciones existentes entre lengua y cultura en los siguientes términos: la lengua parece un espejo colocado en una habitación, representación de la cultura. El espejo es un mueble más, pero al mismo tiempo refleja lo que se encuentre a su alcance.

Cada persona, que vive en una sociedad determinada, está inmersa en la cultura correspondiente. Una persona ha de ser cultural, ya que el ambiente socio-cultural le condiciona los comportamientos y la mentalidad. De modo que actúa y piensa de acuerdo con un conjunto de normas inherentes a la comunidad de la que forma parte. La estructura de entendimiento, indudablemente, toma cuerpo gracias a las condiciones socio-culturales propias de una comunidad dada. Tomando esto como punto de partida, resulta lógico y razonable el hecho de que a pesar de las similitudes fisiológicas de los seres humanos, actúen conforme a criterios ético-morales o estéticos diferentes e incluso contrarios con respecto a un mismo problema.

La "visión del mundo" es la forma de comprender e interpretar la realidad, objeto de las actividades cognoscitivas. Aun cuando esa realidad sea la misma, la interpretación puede variar mucho según comunidades, ya que las expresiones culturales, idiosincrasia de cada pueblo, imponen diversos enfoques interpretativos. Veamos a continuación las relaciones entre el mundo y la cognición humana.

En caso de objetos de existencia real o de experiencia humana, las conclusiones cognitivas coinciden muchas veces. Todas las comunidades culturales distinguen el sol, la luna, el hombre, la mujer; saben la diferencia entre caminar, correr y saltar; conocen literatura, arte, filosofía.

Sin embargo, respecto a otros fenómenos, la segmentación de la realidad varía bastante de pueblo en pueblo. Los ejemplos más clásicos son los de colores y de nieve, dos conceptos comunes y corrientes en casi todo el mundo. A esta universalidad conceptual se oponen clasificaciones más o menos minuciosas. Para los indígenas amazónicos, el verde tiene una amplia gama de matices irrelevantes para las comunidades fuera de su hábitat. Los esquimales, a su vez, distinguen con sutileza múltiples estados en que se halla la nieve. Para otras etnias resulta inverosímil semejante distinción. Indudablemente, estas diversidades se deben a las influencias que ejercen las condiciones naturales en la cultura humana. Cada pueblo vive en un ambiente natural rico en unos aspectos y pobre en otro, lo cual le obliga a desarrollar conocimientos que lo adapten mejor a su entorno. De lo contrario, no podría sobrevivir. Es la naturaleza la que cultiva en los seres humanos distintas sensibilidades cognitivas, factores que repercuten enormemente en la visión del mundo.

No obstante, el papel determinante del medio ambiente dista de ser omnipresente. En realidad, una misma realidad se puede interpretar de forma diferente ateniéndose a cánones culturales distintos. Quiere decir, la gente puede contar experiencias similares adoptando enfoques propios. La

[68] Luis Rosales, Premio Cervantes 1982.

[69] Manuel Casado Velarde: *Lenguaje y cultura, la etnolingüística*, p. 33.

prueba de ello la encontramos en las estructuras lingüísticas, portadoras de la cultura y la cosmovisión, las cuales difieren enormemente aunque lo expresado se encaja en moldes proposicionales iguales. George Mounin, lingüista de fama internacional, nos ilustra comparando el enunciado inglés *He swam across the river* y su correspondiente francés, de estructura igual que en el español: *Él atravesó el río a nado*: "En inglés el pensamiento no discurre por los mismos carriles que en francés. El inglés, aquí, empieza por el movimiento del cuerpo (he swam), noción concreta que el verbo expresa, siendo confiado el lugar de este movimiento a una sencilla preposición (across). El francés relega el movimiento del cuerpo a lo que el antiguo análisis gramatical llamaba un complemento circunstancial (a nado) y el movimiento es un desplazamiento abstracto. El punto fijo y común a las dos lenguas resulta ser, esta vez, el objeto"[70].

Cuando se trata de conceptos abstractos, o sea, aquéllos filosóficos, ideológicos o cosas por el estilo, se dan tanto coincidencias como divergencias entre diferentes comunidades culturales en lo que se refiere a su cosmovisión. Ejemplos de coincidencia: tanto los católicos, los musulmanes como los budistas creen que la humanidad ha logrado sobrevivir gracias a un salvador, sea Jesúcristo, Mohamed o Buda. La creencia de que los hombres, después de la muerte, encontrarán su morada eterna en el paraíso o en el infierno es compartida por muchos pueblos. Un ejemplo de divergencia: si los chinos han aportado a la civilización global conceptos filosóficos como el Ying, el Yang, Bagua (los Ocho Diagramas), han tenido que introducir la teoría de la evolución, la de la relatividad, entre muchas otras cosas, como préstamo cultural de la civilización occidental porque estas categorías brillaban por su ausencia en la cultura tradicional china.

En definitiva, tratándose de una misma realidad existencial, la visión del mundo, íntimamente relacionada con la cultura o civilización, puede ser similar entre diversos pueblos o variada de uno a otro. Cuando el mundo exterior se presenta multifacético, la sensibilidad nacional, determinada por las necesidades subjetivas, moldea cosmovisiones con rasgos particulares.

Igual que la cultura, las visiones del mundo influyen considerablemente en la estructura de entendimiento de la gente, puesto que la conceptualización se realiza con el enfoque cosmovisional que le corresponda.

La lengua forma parte inalienable de la cultura humana. Lo que la diferencia de otras manifestaciones culturales consiste en que, siendo el medio de comunicación, sirve de puente entre los hablantes y la realidad, sea subjetiva u objetiva. Gracias a la lengua, las reflexiones mentales o la conceptualización y la consiguiente transmisión de mensaje se pueden materializar. Durante el proceso de la materialización, las características culturales y cosmovisionales dejan huellas en el lenguaje. Es decir, si una comunidad cultural difiere de otra en la comprensión e interpretación del mundo que la rodea, el enfoque interpretativo que adopta debe reflejarse en su lengua. Por lo tanto, frente a la misma realidad, existe una gran variedad de descripción lingüística, correspondiente a las culturas o civilizaciones de que forma parte. Se puede afirmar que la lengua es cultural. Vossler expone la interacción de lengua y cultura con una metáfora ilustrativa: "La lengua de un pueblo en su relación con la cultura de éste se asemeja no a un espejo fiel, sino más bien a una placa sensible a la luz sobre la que sólo dejan huella las innumerables conversaciones vacilantes de todos los días y los reflejos lingüísticos del momento que superan ampliamente en capacidad de penetración y en frecuencia a la medida de las restantes conversaciones y reflejos y que, por decirlo así, penetran corroyendo y se graban y van conformando la fisonomía: unos más y otros menos profundamente"[71].

Igual que la cultura, la lengua también es social. "La relación entre el signo y el contexto sociocultural es importante. Parece evidente que el lenguaje constituye la base de la vida humana, pero no deja de ser evidente que no es algo aislado del ser humano; quiere decir, que forma parte de toda la estructura del hombre"[72]. En otras palabras, el lenguaje toma cuerpo dentro de la sociedad que lo utiliza en su contacto con el mundo exterior y es la sociedad la que le da vida. Todos los conocimientos, las actividades y experiencias sociales de un grupo humano se reflejan en su lengua, de modo que parece imposible hablar de la lengua sin colocarla en un determinado contexto social.

---

[70] George Mounin: *Los problemas teóricos de la traducción*, p. 9.
[71] Manuel Casado Velarde: *Lenguaje y Cultura*, p. 18.
[72] Ángel Raimundo Fernández González: *Introducción a la semántica*, p. 119.

El enfoque y la concepción cosmovisionales que adopta cada comunidad cultural en la vida social moldean la sensibilidad lingüística del grupo, la cual le sirve de guía en su análisis de la realidad que la rodea, paso previo para representarla con recursos lingüísticos. Como resultado, una lengua puede ser más rica que otra en la denominación de ciertos aspectos del mundo exterior, idea que defiende Sapir cuando afirma que "el lenguaje es un inventario complejo de todas las ideas, intereses y ocupaciones que acaparan la atención de la comunidad"[73]. Eso quiere decir que si los intereses cognitivos, determinados por los patrones culturales y cosmovisionales, se presentan diferentes, no lo son menos sus expresiones lingüísticas. La coincidencia total, parcial o nula que existe en la correlación de las culturas y civilizaciones han de reflejarse de una manera u otra en las lenguas.

El chino y el español pertenecen a dos comunidades culturales cuyo origen es muy diferente. En las dos lenguas permanecen condensadas las visiones del mundo de su respectivo pueblo, las cuales se manifiestan tanto a nivel morfológico como sintáctico.

1. Diferencias a nivel morfológico

Las disparidades existen en casos tan comunes como pronombres personales nominativos y demostrativos.

Tanto en chino como en español hay seis personas gramaticales en el caso nominativo: tres en singular y otras tantas en plural. Pero en chino, dentro de la primera persona plural se añade una referencia peculiar. Nos referimos a 咱们 (zanmen). Éste, a diferencia de 我们 (women), que denota pluralidad exclusiva, siempre es inclusiva en algunos dialectos importantes. Supongamos que tres personas están juntas. Cuando uno de ellos cree que ya es hora que se marchen los tres, tiene que decir: 咱们走吧. En caso de que el hablante quiera excluir a una persona, entonces se dirige a ella, pero señalando al mismo tiempo al otro incluido: 我们走了. Da a entender: "Nos vamos él y yo, pero sin ti."

El español cuenta con tres referencias para obviar la distancia espacial respecto al hablante: este, ese, aquel; mientras que en chino sólo hay dos: 这 (zhe) y 那 (na). Veamos un ejemplo:

–Esta habitación mide 15 metros cuadrados, ésa, 12 y aquélla, 20.
这个房间15平方米，那个房间12平方米，那边那个20平方米。

Como se ve, los adjetivos demostrativos *ese* y *aquel* tienen un solo correspondiente en chino: 那个. De modo que hay que obviar la distinción mediante recursos léxicos complementarios.

2. Diferencias a nivel sintáctico

Desde el punto de vista sintáctico, el chino y el español son idénticos en su estructura profunda, pero diferentes en cuanto a la realización superficial. Es decir, cuando se analiza la composición oracional, se puede afirmar que en ambas lenguas, una oración prototípica está igualmente formada por el sujeto, el predicado, el objeto y los complementos circunstanciales. No obstante, si profundizamos el análisis extendiéndolo a la manera como se enlazan esos elementos, vemos que las dos lenguas son muy diferentes.

2.1. Estructuras de complemento-núcleo y de núcleo-complemento

En lo que se refiere a la naturaleza de sintagmas nominales, el chino ofrece un orden de complemento-núcleo. Quiere decir, los complementos se anteponen al núcleo. Por ejemplo: 自然现象 (natural-fenómeno), 科学方法 (científico-método), 深刻影响 (profunda-influencia),

[73] Edward Sapir: *Selected writings of Edward Sapir*, p. 90.

矿泉水(mineral-agua), **转**基因食品 (transgénico-alimento).

Tratándose de sintagmas verbales, los complementos circunstanciales de tiempo, modo, instrumento, lugar, entre otros, se colocan delante del verbo. Evidentemente, el papel nuclear de un sintagma se asigna hacia la derecha. Como resultado, las oraciones chinas están estructuradas de manera ascendente: se introducen primero los elementos complementarios y el núcleo se emite al final.

A diferencia del chino, el español se caracteriza por una estructura sintagmática de núcleo-complemento. En una secuencia nominal, normalmente es la parte nuclear la que encabeza. Así, los ejemplos arriba mencionados en chino se traducen al español de manera siguiente: fenómenos naturales, métodos científicos, influencias profundas, agua mineral, alimentos transgénicos. En un sintagma verbal, los complementos circunstanciales de tiempo, lugar, modo, instrumento, etc., normalmente van detrás del verbo predicativo. Por lo tanto, el papel nuclear de la secuencia se desplaza hacia la izquierda, o sea, se trata una estructura descendente: de los elementos más destacados a otros secundarios.

La misma diferencia está plasmada en oraciones, compuestas de sintagmas nominales y verbales. En ambos casos, en chino predomina una estructura ascedente mientras que en español, una descendente.

- Zhang Qiang está escribiendo carta.
  张强正在**写**信。√

En las dos frases, como la parte nominal “Zhang Qiang” y la verbal “escribir una carta” carecen de complementos, tienen estructuras similares en las dos lenguas. Sin embargo, cuando se añaden complementos al sujeto y predicado, se evidencia el contraste. Veamos los siguientes ejemplos.

- Zhang Qiang está escribiendo carta en la oficina.
  张强在**办**公室**写**信。
  (*Zhang Qiang en la oficina está escribiendo carta.*)
- Zhang Qiang está escribiendo carta a su novia en la oficina.
  张强在**办**公室**给**女朋友**写**信。
  (*Zhang Qiang en la oficina a su novia está escribiendo carta.*)
  - Zhang Qiang, que es muy buen amigo mío, está escribiendo carta a su novia en la oficina con la pluma recién comprada.

  我的好朋友**张**强在**办**公室用新**买**的**钢笔给**他的女朋友**写**信。
  (*Mi buen amigo Zhang Qiang en la oficina con la recién comprada pluma a su novia está escribiendo carta.*)

Evidentemente, la ordenación sintáctica no es una regla rígida sino flexible dentro de ciertos límites. Eso ocurre especialmente con el español, ya que siendo lengua flexional, la concordancia en género y número sirve para explicitar las relaciones sintácticas entre un elemento y otro, lo que permite una mayor libertad de desplazamiento de los elementos dentro de una secuencia.

2.2. Diversidad de enfoques

Cada comunidad cultural mira e interpreta la realidad objetiva o la experiencia humana aplicando enfoques diferentes, los cuales están determinados por los intereses que un pueblo muestra por el mundo que le rodea. Esta diversidad, espejo del modo interpretativo de cada comunidad, se manifiesta en la lengua, concretamente, en las estructuras sintácticas.

Ejemplo 1: Al describir una misma acción, el complemento directo varía según la lengua. En chino, éste coincide con la parte afectada. En español, sin embargo, lo constituye el conjunto en vez de la parte sobre la que recae directamente la acción (sobre todo tratándose de personas.). Comparemos las siguientes oraciones:

他**们**打了我**脑**袋。 Me golpearon en la cabeza.
(*Golpearon mi cabeza.*)
妈妈拉住孩子的手。 La mamá tomó al niño de la mano.
(*La mamá tomó la mano del niño.*)
警察**揪**住了小**偷**的衣**领**。 El policía cogió al ladrón del cuello.
(*El policía cogió el cuello del ladrón.*)

Utilizando la terminología cinematográfica, parece que en chino, con un zoom, se ofrece antes un primer plano con detalles para ir ampliando la vista paulatinamente hasta todo el panorama. Los españoles, al contrario, concentran primero la atención en el conjunto para buscar después el detalle.

Ejemplo 2: Tratándose de algunos fenómenos físicos y anímicos, en chino se identifica el actuante que ha causado la sensación con el paciente mientras que en español se los considera como agente.

我喜**欢**电影。 Me gusta el cine.
(*Yo gusto el cine.*)
他昨天**头**疼。 Ayer le dolió la cabeza.
(*Él ayer duele la cabeza.*)

Ejemplo 3: Una relación posesiva en chino puede convertirse en una de verbo y complemento en español, ya que en esta última lengua se observa una preferencia de expresar la idea de posesión mediante lo que se llama *dativo de interés*.

我朋友的**钱**包**丢**了。 Se le perdió el monedero a mi amigo.
(*El monedero de mi amigo se perdió.*)
乌鸦的奶酪掉了。 Se le cayó el queso al cuervo.
(*El queso del cuero se cayó.*)

3. Coincidencia y diversidad en el enfoque interpretativo

3.1. Al describir ciertas acciones, los chinos y los hispanohablantes pueden compartir el mismo enfoque, representándolas con un verbo como núcleo y otra como complemento.

- 孩子笑(微笑，哭)着**讲**述了**发**生的一切。
  El niño ha contado lo ocurrido riendo (sonriendo, llorando).
- **你**可以用**传真**(**电话**，**电报**，**电**子**邮**件)通知我**们**。
  Puedes avisarnos por fax (por teléfono, por telegrama, por correo electrónico).

No obstante, abundan casos en que el foco de atención de ambas culturas no coincide, lo cual, reflejado en las manifestaciones lingüísticas, generan modelos cargados de enfoques particulares de

cada comunidad cultural.

· 你会弹钢琴吗？	¿Sabes tocar piano?
你会拉小提琴吗？	¿Sabes tocar violín?
你会敲鼓吗？	¿Sabes tocar tambor?
· 他戴上帽子走了。	Se puso la gorra y se fue.
他穿上大衣走了。	Se puso el abrigo y se fue.
他系上领带走了。	Se puso la corbata y se fue.
· 我们每天踢足球。	Jugamos al fútbol todos los días.
我们每天打排球。	Jugamos al voleibol todos los días.
我们每天下象棋。	Jugamos al ajedrez todos los días.
· 你把瓶子灌满水。	Llena la botella de agua.
你把箱子装满书。	Llena la maleta de libros.
你把酒杯倒满。	Llena la copa de vino.
· 你把头蒙上。	Cúbrete la cabeza.
你把头盖上。	Tápate la cabeza.
你用毯子把床罩上。	Cubre la cama con la manta.
· 他打开门。	Abrió la puerta.
他推开门。	Abrió la puerta (a empujones).
他踢开门。	Abrió la puerta (a patadas).
他拉开门。	Abrió la puerta (a tirones).

En la mayoría parte de estos ejemplos, las versiones chinas cambian de verbos, pero en sus correspondientes españolas se usan los mismos. Es posible que los chinos, al describir unas acciones, presten mayor atención al modo con que se realizan, mientras que los hispanohablanes, al resultado, por eso, a veces, éstos últimos tendrán que recurrir a elementos complementarios, como ocurre con "推 (a empujones) ""踢 (a patadas) " y "拉 (a tirones)".

Esta fragmentación más detallada no están siempre a favor de los chinos, sino a veces también a los hispanohablantes. Por ejemplo: al describir las voces de los animales, los hispanohablantes recurren a un vocablo específico en cada caso, mientras que los chinos utilizan un verbo genérico aplicado a todos los animales. He aquí el cuadro.

Nombre de animales	Término de voces en chino	Término de voces en español
buey	叫	mugir
burro	叫	rebuznar
caballo	叫（嘶鸣）	relinchar
gato	叫	maullar
gallo	叫	cantar
gallina	叫	cacarear
león	叫（吼）	rugir
lobo	叫（嚎）	aullar
pájaro	叫（鸣）	cantar (piar)
perro	叫（吠）	ladrar
tigre	叫（啸）	rugir

toro	叫	bramar

Evidentemente, en la cultura hispana se especifica la denominación de las voces de los animales mientras que en la china no se las distingue. Cabe señalar que este contraste se ha vuelto más fuerte en tiempos modernos, ya que esa tendencia de generalización es más bien contemporánea. En tiempos antiguos los chinos describían con más sutileza las voces de los animales. La prueba de ello se halla en los términos chinos entre paréntesis, pero se limita a usarse hoy en día casi exclusivamente en los textos literarios.

3.2. En chino se indican ciertas funciones fisiológicas con vocablos referentes a los órganos correspondientes mientras que en español se hace directa mención de las mismas funciones fisiológicas. Comparemos los siguientes ejemplos:

- 他**嗓**子 (garganta)很好。 Tiene muy buena voz.
  他眼睛 (ojos)很好。 Tiene muy buena vista.
  他鼻子 (nariz)很好。 Tiene muy buen olfato.
  他耳**朵** (orejas)很好。 Tiene muy buen oído.
  他嘴 (boca)很**损**。 Es muy sarcástico.
  他肚子(vientre)**饱**了。 Está lleno (satisfecho).

Quizá la única coincidencia consista en la palabra *ojo*, que significa también *vista*. Por lo tanto, igual que en chino, en español se admite tanto la expresión "levantar los ojos (抬起眼睛)" como la "levantar la vista (抬起目光)".

Naturalmente, el chino también admite la directa mención de las funciones fisiológicas, diciendo **嗓**音, **视**力, 嗅**觉**, 听力 y **话**. La diferencia de las dos series es de nivel de habla. Aquéllos que toman los órganos como referentes son de nivel coloquial, y los que denotan directamente las funciones fisiológicas pertenecen al lenguaje formal y técnico.

3.3. En chino, las evaluaciones cualitativas se pueden hacer enfocando el buen o mal efecto que se produce en pertinentes percepciones sensoriales. En español estas evaluaciones se efectúan normalmente modificando el objeto con un adjetivo calificativo.

- 菜好吃。 El plato está rico.
  (*El plato es bueno para comer.*)
- 水好喝。 El agua está rica (buena).
  (*El agua es buena para beber.*)
- 歌好听。 La canción es bonita.
  (*La canción es buena para oír.*)
- **电**影好看。 La película es interesante (buena).
  (*La película es buena para ver.*)

4. Diferencias a nivel retórico

Una de las características de la estilística española consiste en evitar la repetición. Muchos escritores tratan de variar sus formas expresivas mediante sinónimos. Este requisito estilístico no siempre resulta tan imprescindible en chino. Veamos el fragmento de un reportaje en español:

> "He encontrado cosas que no me esperaba", *dice* Antonio. La primera, su cara en el espejo, 42 años mayor de lo que recordaba. "Me imaginaba más guapo. Me veo feísimo y viejo. Bueno, viejo porque llevo ropa de viejo", *agrega*. Sin embargo, ve muy bien a su

mujer, a sus nueve hijos (a cuatro de ellos por vez primera) y a sus 22 nietos, "aunque también tienen sus manchitas negras", *bromea*.

Le costó reconocer su propia casa y encontró el pueblo diferente. … "No imaginaba que el pueblo cambiaría tanto, pero los demás tampoco se lo imaginaban", *sentencia*.

Algunas cosas le gustan más antes, como el fútbol radiado:"Sé algo de fútbol y me imaginaba los partidos y los movimientos de los jugadores. No sé si preferiré la televisión". El es hombre de radio. "Yo me voy a la cama y pero él se queda escuchando al José María", *lamenta* su mujer. [74]

Los vocablos en cursiva son sinónimos de "decir". Pero el autor ha recurrido esta alternancia para evitar la repetición. Esta variedad lexical desaparece al traducir el mismo texto al chino en el que todas las variantes serán sustituidas por el único verbo "说(decir)". Puede admitirse algún elemento modificador, como "补充", "开玩笑", "抱怨", pero el núcleo siempre es el mismo.

5. Conclusión

La lengua, parte de relevancia de la cultura, es al mismo tiempo su portadora. En el chino están condensadas las fórmulas cosmovisionales de los chinos, las cuales se pueden tranferir e incluso interferir en su aprendizaje del español, manifestante del enfoque cultural de otra comunidad etnolingüística. Para paliar estas interferencias, que pueden generar, entre otras cosas, el “chiñol” o “pekiñol”, hay que tratar de conocer y entender las cosmovisiones de los hispanohablantes mientras se estudie su lengua.

Bibliografía

Casado Velarde, Manuel (1991). *Lenguaje y cultura, la etnolingüística*, Editorial Síntesis.
Mounin, George (1963). *Los problemas teóricos de la traducción*, Gredos.
Fernández González, Ángel Raimundo. *Introducción a la semántica*.
Sapir, Edward (1949). *Selected Writings in Language*, University of California.
Sapir, Edward (1964). *Culture, Language and Personality*, University of California.
Chomsky, Noam (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, Siglo Veintiuno, México.
Lyons, John (1997). *Semántica lingüística: una introducción*, Paidós, Barcelona.
Whorf, Benjamín Lee (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad, selección de escritos*, Seix Barral, Barcelona.

[74] *El País*, 16 de marzo de 2000 - N° 1413: *Medio siglo en un abrir y cerrar de ojos.*

ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LA COMUNICACIÓN COMERCIAL ESCRITA EN ESPAÑOL EN ALUMNOS TAIWANESES

Francisco Moreno Archilla
Universidad Providencia
fmarchilla@gmail.com

Resumen

La enseñanza centrada en el alumno es objeto de numerosos estudios e investigaciones en el ámbito de la enseñanza en general, y la de segundas lenguas en particular. Una enseñanza que, como señala Martín Peris (2000: 11) *pone énfasis en las necesidades, los deseos y las expectativas de los alumnos con respecto al qué y al cómo de la enseñanza y del aprendizaje.* Esto ha tenido una consecuencia directa en los cursos de lenguas con fines específicos que buscan, precisamente, complacer de un modo más concreto y efectivo a un tipo de alumnos determinados. Cursos donde los objetivos de aprendizaje son definidos con relación a sus intereses y considerando aspectos como sus recursos, disponibilidad, personalidad, etc.

Bajo esta perspectiva, en la que el alumno es el centro de las decisiones, entendemos que el análisis de necesidades debe ser el primer paso para el diseño de un curso con fines específicos como ya señalaba el Consejo de Europa en 1972 y, más adelante, otros autores como Richterich y Chancerel (1987), Brindley (1989), West (1994), Dudley - Evans y St. John (1998) o Long (2005).

En esta comunicación presentamos el análisis de necesidades en la comunicación comercial escrita en español como segunda lengua, de un grupo de alumnos en contexto de escolarización en Taiwán. Con este análisis pretendemos obtener información sobre las características de los alumnos, su actitud y aspectos de aprendizaje de español que mas les interesan, con la que afrontar el diseño de un curso de Correspondencia Comercial. El estudio se llevó a cabo con 89 estudiantes de Providence University que contestaron un cuestionario elaborado con este fin. Mostraremos el análisis y discusión de los datos, así como las implicaciones que estos pueden tener para la docencia.

Palabras clave: enseñanza con fines específicos, enseñanza centrada en el alumno, análisis de necesidades

Introducción

El origen de esta ponencia está en la necesidad de preparar un curso de Correspondencia Comercial como asignatura optativa para los alumnos de 4º curso en la Universidad de Providence en Taiwán. Como es lógico, y como creo que hacemos la mayoría de los profesores, mi primer pensamiento frente a un proyecto de este tipo fue pensar en los materiales disponibles con los que prepararlo.

Los materiales con los que contamos en español para enseñar esta materia no son abundantes y, en cualquier caso, como ocurre con otros, tampoco están totalmente adaptados a realidad del mundo asiático. De todas formas sin, desde luego, desdeñar los manuales y material de apoyo que hay al respecto, pronto nos dimos cuenta que ninguno resolvería por si mismo el planteamiento del curso y que acometer el diseño de un curso de estas características, enmarcado en lo que ya hoy se entiende por "enseñanza de español con fines específicos",[75] requiere ir más allá de un manual, por muy bueno que este sea.

Otra cosa que me hizo pensar en el tema fue una pequeña, pero significativa, anécdota que me había ocurrido no hacía mucho tiempo. Javier, mi ayudante, me acompañó un día al banco para hacer algunas operaciones y ayudarme a comunicarme con los empleados en chino. Me sorprendió muchísimo comprobar que tenía problemas para hacer su labor de traductor, no por culpa del vocabulario, como podría suponerse, sino por que no conocía los conceptos. En realidad no sabía nada de lo que se hace en los bancos, qué eran los tipos de interés, un cheque, etc. Esto me hizo reflexionar sobre hasta que punto los estudiantes universitarios están familiarizados con el mundo de las finanzas o los negocios en los que se inscriben las cartas comerciales y, por extensión, en qué tipo de alumnos asistiría a esta clase.

Para llevar a buen puerto el curso era, por tanto, necesario plantear su diseño enmarcado en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de español con fines específicos y hacerse con un mayor conocimiento de sus destinatarios ya que ellos serían los que finalmente determinarían el tipo de curso. Así que me puse a trabajar a partir de estas dos premisas, que, por otra parte, suelen ir unidas si revisamos los estudios relacionados con el diseño de cursos con fines profesionales, como por ejemplo los de Aguirre (1990, 2000 y 2004), publicados en español.

Algunos centros de enseñanza en Taiwán ya están ya desarrollando cursos de español con fines específicos basados en los contenidos o en determinadas destrezas, aunque la mayoría sin haber realizado estudios de necesidades previos, Chia *et al.* (1998). Su conveniencia es evidente: la enseñanza de español en Taiwán está adquiriendo recientemente cierta importancia debido al creciente aumento de sus relaciones comerciales con países de América Central y está siendo potenciada por las autoridades locales que han incluido el español entre las asignaturas optativas de la enseñanza secundaria.

Por otro lado, en los últimos años dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas en general, y de las segundas lenguas más en concreto, hemos visto como el alumno ha pasado a ser el centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje desplazando a otros factores como la lengua y los procedimientos de aprendizaje que habían sido los que hasta el momento generaban mayor atención, como señala Martín Peris (2000: 4). Son muchos los autores, Yalden (1987), Graves (1996), Nunan (1988 y 1998) o Martín Peris (2000), los que defienden una enseñanza centrada en el alumno, señalando la conveniencia de atender a los procesos que intervienen en la realización de un curso. Procesos que, según García Santa Cecilia (2000), corresponderían a: el análisis de necesidades, la concreción de los objetivos, la gradación de los contenidos y materiales y a los procesos de evaluación, pero abriendo la puerta a la participación de los alumnos en los mismos.

Entendemos que el análisis de necesidades es el primero de estos procesos que debe ser puesto en marcha para el diseño de un curso como el que planteamos ya que nos permitiría abordar los demás procesos implicados en mejores condiciones. Un análisis no sólo concebido como un procedimiento

[75] *"La denominación genérica "Español con fines o propósitos específicos" (EFE) ha sido la más empleada desde comienzos de 1990 para referirse a los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen como objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada (...)".* Gómez de Enterría (2006).

analítico sino una medida didáctica para una parte importante del sistema educativo usado por el estudiante, el profesor y la institución en que se inscribe. Además su utilidad no queda limitada a la hora de programar, concretar contenidos y materiales y ofrecernos criterios de evaluación sino que además, como sostiene García Santa Cecilia (Ibid.: 29) su proyección va mas allá que la de ser una mera herramienta para iniciar el curso: *Desde una perspectiva que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el programa, el análisis de necesidades se convierte en una herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso, en la medida que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales. Sobre la base del análisis de necesidades podrá enfocarse mas adecuadamente la definición de los objetivos del curso.*

En una línea similar, Dudley-Evans y St. John (1998: 121) señalan que el análisis de necesidades es una de las etapas que conlleva la puesta en marcha de un curso, entendiendo el proceso como un ciclo que se iniciaría con el análisis y concluiría con la evaluación. Long (2005: 22) destaca que las tareas basadas en un análisis de necesidades darán coherencia al diseño de un curso. También otros autores como Richterich y Chancerel (1987), Brindley (1989), Robinson (1991) y West (1994) destacan el importante papel del análisis de necesidades con relación al diseño de cursos de lenguas con fines específicos, como ya señalaba el Consejo de Europa en 1972.

En resumen, el deseo de incluir un curso de Correspondencia Comercial en el marco de la enseñanza de español en la Universidad Providence que sirva para aumentar las conexiones entre el español que enseñamos en la universidad y el mundo laboral en que va ser utilizado, así como nuestra convicción de que la enseñanza de lenguas debe considerar al alumno en los procesos que intervienen en la misma son las bases en que se fundamenta el *Análisis de necesidades en la comunicación comercial escrita en español en alumnos taiwaneses de español* que planteamos en esta ponencia. Además, estamos seguros también de que la información que reporta servirá para ofrecer un mejor conocimiento sobre este tipo de estudiante a los profesores inmersos en el contexto de enseñanza de español en Taiwán.

Objetivos

Nuestra intención al iniciar esta investigación, como afirmábamos anteriormente, era tener una base para establecer los componentes que nos permitan afrontar el diseño de un curso de correspondencia comercial en español para alumnos taiwaneses y, en concreto, obtener información sobre los alumnos a los que se dirige y sobre las razones que tienen para iniciar un curso de este tipo. Numerosos autores consideran que ésta es la principal finalidad del análisis de necesidades. Brindley, por ejemplo, señala que "*está ahora completamente aceptado como un principio del diseño del programa que un análisis de necesidades es un primer requisito imprescindible para la especificación de los objetivos del aprendizaje de una lengua* (1989: 63). Pero Nunan va un poco más lejos pues le da una mayor consideración al no limitar su importancia a la mera especificación de objetivos, sino que gracias a esta técnica se pueden abordar otros aspectos del diseño del curso como los contenidos y su secuenciación o la metodología: *En resumen, un análisis de necesidades es un conjunto de procedimientos para especificar los parámetros de un curso de estudio. Estos parámetros incluyen los criterios para agrupar a los estudiantes, la selección y secuenciación del contenido del curso, metodología, extensión del curso, intensidad y duración. En un sistema centrado en el alumno, los diseñadores de los cursos abordarán estos temas consultando ampliamente con los mismos aprendientes. Las técnicas para el análisis de las necesidades subjetivas tendrán por lo tanto en este enfoque la misma relevancia que las técnicas para el análisis de las necesidades objetivas* (1988: 45).

Para concretar los objetivos de nuestro análisis es preciso señalar dos factores que condicionan especialmente la manera de definir los parámetros de nuestro curso de Correspondencia Comercial. El primero, viene determinado por el hecho de ser un curso que gira en torno a la enseñanza de la *expresión escrita* con una finalidad concreta: la comunicación comercial y de negocios. Esto implica que los objetivos del análisis deben basarse, en gran parte, en la descripción de esta destreza y de los procesos que la constituyen. Los enfoques más adecuados para un curso de estas características serían

el funcional y el procesual [76] al ser los que mayor énfasis ponen en la comunicación en el proceso de composición.

El segundo de los factores es el *contexto* en el que nuestro curso se inserta: sería una asignatura optativa dentro de los estudios de licenciatura que se imparten en el departamento de Lengua Española y Literatura de la Universidad Providence en la ciudad de Taichung, en Taiwán, marco que lógicamente determina algunos de los parámetros del curso, como por ejemplo que los participantes asisten a más clases de español, en concreto de Gramática, Conversación y Lectura, en las que pueden complementar diferentes aspectos relacionados con la lengua y desarrollar otras destrezas.

Teniendo en cuenta las peculiaridades del curso que queremos diseñar, es decir un curso sobre la expresión escrita comercial basado en un enfoque funcional y procesual y ofrecido en una situación de escolarización, estamos en mejor disposición para concretar los objetivos, que concretamos de este modo:

1. Describir e identificar las características de los estudiantes de español destinatarios de un posible curso de Correspondencia Comercial.
2. Conocer cuál es la actitud de este grupo de estudiantes con relación a la destreza escrita y las cartas comerciales.
3. Conocer cuáles son los aspectos del aprendizaje de español en general y de la expresión escrita en particular por los que están más interesados y los problemas que les plantean.
4. Conocer y analizar las razones por las que asistirían a un curso de este tipo así como la orientación que les gustaría que tuviera.
5. Servir de base para otros estudios más profundos sobre este tipo de alumnos.

Metodología

El planteamiento metodológico que hemos seguido para llevar a cabo nuestra investigación se ha basado en el método de estudio de casos pues estamos de acuerdo en que, como señala McDonough & McDonough *(...) los estudios de casos (...) juegan un importante papel en la investigación - acción (...) y son un formato muy adecuado para los estudios del aprendizaje de lengua* (1997: 203). En gran parte, esto es debido a que este método se adapta perfectamente a los cambios que en los últimos años se han producido en la investigación de la didáctica de lenguas y a las nuevas situaciones de enseñanza que las mismas han propiciado, como sostiene Anderson: *La educación es un proceso y hay necesidad de métodos de investigación que estén por sí mismos orientados al proceso, flexibles y adaptables a los cambios de circunstancias y al contexto en que se desarrolla. Para una situación así, el método de estudio de casos es a menudo adecuado (...)* (1990: 157). Además, coincidimos también con McDonough & McDonough (Ibid.: 215-218) al considerar el análisis de necesidades como una de las aplicaciones más destacadas del estudio de casos en el campo de la enseñanza de lenguas, ya que el grupo objeto del análisis puede ser contemplado como un "caso".

Para realizar el análisis de necesidades existen diferentes técnicas, lo más habitual es acudir a técnicas del tipo cuestionarios, entrevistas, diarios, observación de clases, recogida de datos procedentes de informes, anuncios y contactos con las instituciones o los profesionales relacionados con el tema a tratar, métodos etnográficos, etc. Long (2005: 32-48). También se pueden llevar a cabo en colaboración con patrocinadores, instituciones o por medio de antiguos alumnos que ya están en la situación meta y, por tanto, pueden tener una visión clara sobre el nivel de competencia que se precisa para desenvolverse en ella, West (1994: 5).

Decidimos confeccionar un cuestionario, siguiendo las consideraciones y los planteamientos teóricos de Wallace (1998: 124 -146), Nunan (1992: 140 -149), Anderson (1990: 207 -221) y Richterich y Chancerel (1987) y pasarlo a un número representativo de informantes debido a que es el instrumento que más se adapta al medio en que se llevaría a cabo. Wallace destaca su carácter

[76] Cassany (1997) destaca 4 enfoques, no excluyentes, con los que abordar la didáctica de la expresión escrita: gramatical, procesual, funcional y basado en los contenidos.

introspectivo en la media que nos permite conocer información personal sobre los sujetos que lo realizan y no sólo la información basada en hechos. Además destaca la posibilidad de cuantificar los datos lo que facilita su posterior análisis: *Usamos cuestionarios y encuestas cuando queremos aprovechar el conocimiento, opiniones, ideas y experiencias de nuestros alumnos, colegas, padres o cualquiera. Lo hacemos preguntando. La respuesta es habitualmente registrada de alguna manera y así la tenemos disponible para reflexiones y análisis posteriores* (Ibid.: 124). Y Nunan señala la capacidad del cuestionario para recoger datos y posterior manejo de los mismos: *el cuestionario es un medio relativamente popular de recopilar datos. Permite al investigador recoger datos en ámbitos concretos, y los mismos datos son más manejables para su cuantificación que los procedentes de anotaciones, diarios de observación, transcripciones orales* (Ibid.: 143). Descartamos otras técnicas que también hubieran sido efectivas, ya que la elegida nos parece la más adecuada para posteriormente trabajar con los datos combinando el paradigma cualitativo (interpretación y descripción de los datos) y cuantitativo (análisis estadísticos que nos permitan generalizar los resultados).

El grupo de informantes que conforma la muestra son los posibles integrantes de un curso de Correspondencia Comercial que se ofrecería como asignatura optativa en el marco de los estudios de licenciatura en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence en Taiwán. En este marco de escolarización concreto, los alumnos deben elegir varias asignaturas optativas, entre las que se ofrecería la nuestra, con los que completar los créditos necesarios para obtener su titulo. Por eso elegimos a todos los alumnos de tercer curso como candidatos a completar el cuestionario a excepción de un pequeño grupo de 25 alumnos que realiza el tercer curso en España dentro de los programas de intercambio que realiza la universidad. Fueron 89 sujetos los que completaron el cuestionario, un 56 % del total del colectivo objeto de nuestro interés. Nos desalentó un poco este porcentaje, pues hubiéramos deseado tener al menos 100 informantes. A pesar de ello decidimos seguir adelante con nuestro proyecto al considerar que la muestra era representativa al superar el numero de alumnos que Wallace (1998:132), citando a Cohen y Marion (1991), considera mínimo para un estudio de este tipo (30 alumnos) y también porque su representatividad estadística es aceptable pues representa a más del 50 % del colectivo objeto de nuestro interés. El tratamiento estadístico que dimos a los datos obtenidos a través de la encuesta se realizó por ordenador usando un programa Statistical Package Social Science (SPSS) para determinar los porcentajes aplicando un análisis estadístico descriptivo.

Análisis de los resultados

En este apartado ofrecemos los resultados obtenidos una vez pasado el cuestionario de forma anónima y analizados a través del programa informático SPSS.

Con respecto al **primero** de nuestros objetivos, describir e identificar las características de los estudiantes de español destinatarios de un posible curso de Correspondencia Comercial impartido como asignatura optativa en los cursos de Lengua y Literatura españolas en la Universidad de Providence, observamos que**:**

- La edad del grupo es bastante homogénea pues está comprendida entre los 20 y los 22 años en su mayor parte y el número de mujeres es mayor que el de varones, casi en una proporción de cuatro a uno.
- Las religiones dominantes entre los estudiantes son la budista y la taoísta pues las profesan algo más de la mitad. Sin embargo un tercio de ellos no siguen ninguna religión.
- Entre las aficiones de los alumnos, la música, incluyendo su versión oriental de practicarla cantando en un KTV, y el cine son las preferidas por la mayoría, ya que más de dos terceras partes del grupo las señala como de su interés. También ver televisión y navegar en Internet están entre sus formas de entretenimiento favoritas, al menos para la mitad del grupo. Otras, como leer libros y hacer deporte son del gusto de los alumnos pero en una proporción menor que las anteriores.

- El idioma materno de la mayor parte de los estudiantes es el chino mandarín, y para una cuarta parte del grupo es el taiwanés, aunque un 12 % puede ser calificado de bilingüe en tanto consideran como maternas dos lenguas: chino mandarín y taiwanés y chino mandarín y el dialecto hakka.
- El inglés es la segunda lengua que más conocen los alumnos. Todo el grupo tiene algún tipo de conocimientos de esta lengua. Más de dos tercios tiene un nivel medio y un 23 % un nivel bajo.
- A excepción del inglés (3 alumnos), no hay en el grupo estudiantes que tengan un domino alto de otras lenguas, si exceptuamos el dialecto taiwanés.
- El japonés, una lengua que hablan muchas personas mayores debido a los años de dominación japonesa y una cultura muy popular en Taiwán es, después del inglés, la lengua que más conocen nuestros alumnos. Un poco más de un tercio del grupo también tiene conocimientos de japonés, pero a diferencia del inglés es sólo con un nivel bajo.
- El francés, el coreano y el alemán son las otras lenguas conocidas por alrededor del 20 % del grupo, pero también es con un nivel bajo.
- Un 18 % de los alumnos del grupo realiza solamente estudios de Lengua y Literatura española. Sin embargo son más numerosos los estudiantes que compaginan estos estudios con otros. Así, más de la mitad del grupo ha seguido o sigue otros cursos de idiomas y casi un 20 % de ellos los sigue de comercio o contabilidad.
- Una amplia representación del grupo, más de un tercio, está estudiando otra carrera universitaria. Los estudios de turismo son seguidos por casi un 15 % del grupo y los que cursan magisterio en cualquiera de sus diferentes especialidades o informática llegan al 17 % del total.
- Es habitual el uso del ordenador para realizar las composiciones en las clases de expresión escrita, pero también es una herramienta relevante en su formación ya que es utilizada para relacionarse con otras personas que hablan español a través de los chats y foros en Internet.
- Mantienen una estrecha relación con el mundo laboral, más de las tres cuartas partes del grupo trabaja o ha trabajado alguna vez.
- Los puestos de trabajo que suelen ocupar están relacionados con el comercio en la mayoría de los casos, pero no en el ámbito administrativo ya que apenas una pequeña parte del grupo ha trabajado en una oficina. Así, son muy pocos los alumnos que conocen algo sobre el funcionamiento de las empresas por haber estado o estar en contacto con ellas. Sólo aquellos que estudian comercio o contabilidad tienen algún conocimiento sobre el tema, pero la mayor parte del grupo considera que su nivel es escaso
- También es importante el número de alumnos que trabaja dando clases particulares o en pequeñas academias, un 27 % sobre el total de los alumnos.
- La forma de acceder a la información de la mayor parte del grupo es sobre todo a través de la televisión e Internet. La prensa es solamente consultada por la mitad y a la radio le presta atención una minoría en el grupo.
- A pesar de que la cultura española o latinoamericana es de gran interés para los alumnos, el grupo considera que sus conocimientos sobre la misma no son muchos pues la mayor parte los valora como de nivel medio o bajo.

En relación con el **segundo** de los objetivos, conocer cuál es la actitud de este grupo, valores y opiniones, sobre la expresión escrita y sobre las cartas comerciales, tenemos que señalar que:

- Los tipos de texto más utilizados por los alumnos cuando escriben son los relacionados con su actividad académica: apuntes, exámenes, ejercicios de clase, resúmenes, esquemas, etc. Fuera del ámbito académico, el correo electrónico es el tipo de texto más utilizado, seguido de las cartas, tarjetas y felicitaciones.
- Los alumnos creen, en relación con la expresión escrita en español, que para escribir bien un texto es preciso saber qué se quiere decir y cómo hacerlo. Es decir, destacan la importancia del contenido y la forma de trasmitirlo. Por eso también piensan que el texto debe estar bien organizado, tener bien definidas sus ideas y una buena presentación. Sin embargo, consideran

que no importa que el texto tenga algunos errores gramaticales si se puede entender bien.

- También el contenido es uno de los aspectos al que los alumnos dan más relevancia para aprender a escribir cartas comerciales ya que señalan como prioridad la necesidad de conocer el vocabulario específico y aumentar sus conocimientos sobre los negocios y el comercio.
- Los procedimientos con los que abordar el aprendizaje de la correspondencia comercial apenas son considerados de interés por los alumnos. Tener ejemplos de cartas reales como modelos o realizar muchas prácticas en clase no han sido considerados muy importantes. Tampoco la gramática es un tema al que dan mucha importancia pues son pocos los alumnos que la consideran de interés para aprender a escribir cartas comerciales.
- No atribuyen un valor relevante a los aspectos socioculturales y pragmáticos que llevan implícitos las relaciones comerciales ya que consideran poco importante conocer la cultura española y latinoamericana a la hora de escribir cartas comerciales en español.

En lo que respecta al **tercero** de nuestros objetivos, conocer cuales son los aspectos del aprendizaje del español en general y de la expresión escrita en particular por los que están más interesados y los problemas que les plantean, apuntamos que:

- El interés por aprender otras lenguas y conocer otras culturas es la razón que más dan los estudiantes para justificar su decisión de estudiar español. Además, casi un tercio de ellos también sostienen que es conveniente para poder viajar.
- Otra razón, por la que casi un 23 % del grupo ha iniciado sus estudios de español, se debe a que no alcanzaron nota suficiente en el examen de acceso a la universidad para poder realizar los estudios que deseaban o porque no "sabían qué hacer". Sin embargo esta falta de interés aparente con la que iniciaron su relación con esta lengua, no parece mantenerse tan baja después de dos años y medio ya que son pocos los que manifiestan tener un bajo o ningún interés por el español, apenas un 6 % del total.
- La posibilidad de encontrar trabajo más fácilmente no ha condicionado en nada la elección de los estudios de lengua española, a pesar de que, para aquellos que están realizando otros estudios universitarios como turismo, comercio o magisterio, hablar español puede ser conveniente y de gran utilidad.
- Los alumnos muestran mucho interés por esta lengua, según señalan los dos tercios del grupo, siendo casi irrelevante los que carecen de él, como decíamos anteriormente. Pero aún mayor es el interés que despierta la cultura española, pues el 80 % de ellos dice que les interesa mucho o bastante.
- Además la mayoría de los alumnos tiene una valoración positiva del nivel alcanzado en el aprendizaje de español durante los años que lo llevan estudiando pues la mitad del grupo cree que han aprendido bastante y la otra mitad cree que ha aprendido "lo normal".
- Si dejamos de lado la expresión oral y la comprensión auditiva, (cuya dificultad para practicarlas es lógica en un país como Taiwán) son la gramática y el vocabulario los aspectos del aprendizaje de español en los que han encontrado más dificultades. También son estos aspectos en concreto los que les crean mayores problemas a la hora de abordar la escritura. Por el contrario la compresión lectora y la expresión escrita son las que les resultan más fáciles.
- La manera de concretar las ideas que desean trasmitir y su organización textual son también dificultades relevantes que la expresión escrita plantea a los alumnos. Sin embargo no muestran gran preocupación por otras propiedades textuales, superficiales como la ortografía, o más profundas como la coherencia y la cohesión.
- La expresión escrita no es de gran interés para el grupo, a sólo un 30 % de los entrevistados les gusta bastante, pero el resto no la rechaza, sino que no muestra más que un interés normal por esta destreza. Además no es considerada especialmente difícil.
- Antes de iniciar la escritura los alumnos piensan en lo que quieren decir y en la manera de hacerlo, es decir en el *qué* y el *cómo*, pero descuidan otros aspectos que conlleva el hecho de escribir. Nos referimos a los aspectos pragmáticos como la finalidad del texto, su estructura,

características o el receptor del mismo.

- La estrategia que más utilizan para mejorar su expresión escrita consiste en leer textos en español y poner atención en cómo están escritos. También un tercio del grupo se escribe con amigos en este idioma o escribe un diario.
- El uso de los foros y chats que permite Internet no está extendido entre todos los alumnos como forma de practicar la expresión escrita, sólo un 27 % del grupo dice utilizarlos.
- Para este grupo las actividades son las que deben determinar la forma de trabajar en la clase, no decantándose de forma mayoritaria por trabajar ni en grupos ni en parejas, pero sí dejan claro que no muestran mucho interés en trabajar individualmente.

En último lugar en referencia al **cuarto** objetivo, conocer y analizar las razones para asistir al curso, tenemos que observar que:

- Las razones por las que iniciarían un curso de correspondencia comercial son varias, pero la mayor parte de los alumnos desea que les proporcione conocimientos prácticos que puedan usar en un trabajo al finalizar los estudios. Es decir, desean que el curso sea una herramienta con la que completar su formación y estar mas preparados para acceder al mundo laboral.
- La decisión de realizar un curso de correspondencia comercial como asignatura optativa no se ve influenciada por la posibilidad de aprobar más fácilmente o como una simple forma de obtener créditos. Tampoco tienen ningún interés en que en estas clases se les dé una atención más personalizada o un tipo de evaluación diferente al que tienen en otras asignaturas. Por el contrario, los alumnos se muestran claramente interesados por la vertiente docente del curso y por su carácter formativo esperando que sea una forma para conocer fórmulas y recursos que les ayuden a mejorar su expresión escrita.
- Prefieren que el curso tenga una orientación práctica y no teórica, que se trabaje en equipo y se resuelvan tareas como en la vida real. En esta misma línea, descartan que el curso se realice siguiendo un libro de texto y prefieren que se lleve a cabo escribiendo y aprendiendo a través de modelos de cartas comerciales, mejorando en la parte gramatical y aumentando el vocabulario de los negocios.
- No existe unanimidad en el grupo sobre la forma de hacer la evaluación, ni parece que este tema le preocupe en exceso. Pero sí queda claro que no desean que se haga exclusivamente a través de exámenes, sino teniendo en cuenta el trabajo realizado en clase y que no es un hecho puntual sino un proceso a realizar durante todo el curso entre el profesor y el alumno.
- Están dispuestos a implicarse en el curso. En su opinión la responsabilidad del mismo debe estar repartida al 50 % entre el profesor y los alumnos, siendo pocos los que prefieren que esté exclusivamente bajo la responsabilidad del profesor por estar más preparado que ellos. Sin embargo, apenas el 23 % del grupo se muestra partidario de que el programa sea elaborado en equipo, decidiendo los contenidos entre el profesor y los alumnos.

Conclusiones e implicaciones para la docencia

En este último apartado trataremos las implicaciones que los resultados de este análisis tienen en la docencia esperando que puedan ser útiles para aquellos que enseñan español en Taiwán. Las hemos agrupado en dos apartados: en el primero, aquellas que están relacionadas con las características particulares del grupo, y en el segundo, las que tienen relación con las valoraciones y opiniones que los alumnos tienen sobre la expresión escrita y el curso de cartas comerciales.

Características de los alumnos

Debemos destacar en primer lugar que todos los alumnos están inmersos en el mismo contexto educativo, es decir, todos están cursando el tercer curso de licenciatura en Lengua y Literatura española en la Universidad Providence, por tanto siguen un programa común y las condiciones de enseñanza de español son las mismas para todos. Además, forman un grupo que tiene una cierta homogeneidad en cuanto a edad, formación, inquietudes, familiaridad con el mundo laboral y aficiones. Todo ello permite plantear algunas propuestas didácticas que sean del gusto de la mayoría, facilitando la formación y nivel de acción de grupos de trabajo en la clase, fomentar actividades comunicativas adecuadas a su edad y atender al tipo de lenguaje y preocupaciones propias de este tipo de jóvenes.

Otro aspecto en el que el grupo tiende a ser homogéneo es en su familiaridad con la lengua inglesa, aunque no todos tienen el mismo nivel de conocimientos. Esto supone que están habituados al estudio y aprendizaje de otros idiomas - muchos de ellos incluso han estudiado o estudian otras lenguas además del inglés - y que también han aprendido el uso de un alfabeto diferente al de su propia lengua. Aunque es necesario precisar que normalmente el método utilizado para aprender inglés, que suele ser la primera lengua extranjera que estudian, es el de gramática - traducción y siempre con la perspectiva de pasar un examen, aún así creemos que el conocimiento de inglés puede facilitar la enseñanza del español, no tanto para ser utilizado en clase como vehículo de comunicación, como para dar ejemplos, hacer comparaciones entre ambas lenguas que faciliten el aprendizaje de la correspondencia comercial o hacer más comprensibles las diferencias culturales.

También es normal que el grupo utilice dos lenguas, el chino mandarín y el taiwanés, siendo el bilingüismo un fenómeno que tiene ciertas ventajas en relación con el aprendizaje de nuevas lenguas como la mayor plasticidad en hábitos articulatorios y la maleabilidad en la interiorización de nuevas estructuras lingüísticas, según los trabajos de Miquel Siguán (2001) y Shanna Poplack (1983).

Las aficiones más frecuentes entre nuestros alumnos pueden ser tenidas en cuenta y aprovechadas en el momento de diseñar el tipo y el tema de las actividades. Algunas tienen más cabida que otras en un curso de cartas comerciales ya que pueden plantear ciertas limitaciones debido a su propia especificidad. Así la música, por ejemplo, parece más difícil de encajar que el uso interactivo del ordenador. Pero las canciones tienen letras y el cine se basa en los guiones. Es decir, un texto suele estar detrás de muchas de estas aficiones y todo es cuestión de usar la imaginación en el diseño de las mismas. También los alumnos son aficionados a navegar en Internet como forma de ocio y canal de información. No tenemos duda que en este momento no puede obviarse este fenómeno cuando nos planteamos el diseño de un curso. Utilizar la red permitiría a nuestros alumnos establecer relaciones con personas procedentes de otras escuelas y otros lugares interesadas en aprender correspondencia comercial, hacer prácticas en común a través del juego de rol, así como contactar con aquellos que ya están trabajando para conseguir información sobre las necesidades meta relacionadas con el contexto laboral. El ordenador es una herramienta que ya utilizan la mayoría de los estudiantes y sería un error que no fuera incluido en un curso de este tipo, no sólo para realizar las composiciones, sino para la corrección en clase y en la explotación de los programas informáticos que, como los procesadores de texto o los diccionarios electrónicos, son cada vez más necesarios para dominar la destreza escrita.

Por otra parte, no es posible ignorar las diferencias que también se perciben en el grupo. No nos referimos sólo a la heterogeneidad en el nivel de conocimientos de español que lógicamente existe en un grupo tan numeroso, sino a otras más evidentes como son el desequilibrio que existe entre alumnos con dedicación plena a los estudios de español, frente a alumnos que trabajan o los compatibilizan con otras carreras universitarias, o simplemente el desequilibrio que se da entre el número de hombres y mujeres. Sería conveniente tener presente estas diferencias cuando se formen equipos de trabajo buscando un equilibrio que beneficie a todas las partes y planteando abiertamente en clase el modo de resolverlas con la participación de todos.

Otro aspecto que debemos considerar es que nuestros alumnos pertenecen a una cultura bastante diferente a la española lo que supone, entre otras cosas, diferentes valores espirituales y religiosos. Así, en nuestro grupo, encontramos seguidores de diferentes religiones como la budista o la taoísta,

incluso un gran número de ellos que no son creyentes. Esto no tiene porqué afectar directamente en nuestras clases, pero creemos que hay que cuidar y explicar las referencias a este tipo de valores que aparecen en la cultura hispana y que están presentes en los textos y manuales pues, en la mayoría de los casos, resultan de difícil comprensión en un contexto como el taiwanés. Coinciden en clase alumnos de diferentes religiones y no creyentes. Estas diferencias no generan ningún tipo de conflicto social, pero sí son un condicionante porque muchos aspectos de su vida están influidos por ciertas creencias religiosas y valores diferentes a los occidentales.

Existen algunas circunstancias en las que están inmersos un buen número de nuestros alumnos que tienen repercusiones directas en la enseñanza. Nos estamos refiriendo, en concreto, a tres fenómenos que hemos constatado en el análisis de necesidades. En primer lugar, el estrecho contacto que una gran parte mantiene con el mundo laboral. Son muchos los que dedican parte de su tiempo a trabajar, lo que inevitablemente repercute, positiva y negativamente, en su rendimiento como estudiantes. Si por un lado les proporciona experiencia, conocimiento del mundo y fomenta su responsabilidad, por otro les reduce bastante el tiempo disponible para sus estudios. En consecuencia no es posible mandarles muchas tareas para realizar fuera de clase porque al final terminan no haciéndolas o ausentándose el día que hay que entregarlas.

En segundo lugar, una parte del grupo también numerosa realiza al mismo tiempo otros estudios además de los de Lengua y Literatura española. Esto supone que su concentración es menor y que están sobrecargados de trabajo. Sabemos también que en la mayoría de los casos, sobre todo si esos estudios son universitarios, suelen dar una mayor prioridad a la otra carrera. Será preciso, por tanto, mostrar y desarrollar las ventajas que el estudio del español les puede aportar a sus otros estudios, buscar, de acuerdo con los propios alumnos, los puntos de coincidencia y la forma en que pueden complementarse las dos carreras y, si es preciso, atender a los alumnos de una manera personalizada.

Por último, es preciso considerar el elevado número de alumnos inscritos en las clases, una media de 50 alumnos, sobre todo de las asignaturas optativas. Clases tan numerosas no son las más idóneas para la enseñanza de lenguas, pero aún menos para la enseñanza de la destreza escrita, donde creemos que la atención individualizada es casi imprescindible. A este fenómeno hay que unir la falta de asiduidad en la asistencia, lo que genera, por ejemplo, dificultades para la formación de equipos y grupos de trabajo estables o para seguir la programación de la clase. De modo que, tanto el elevado número de alumnos como su faltas a clase, son dos fenómenos que es preciso tener en cuenta cuando se programan y diseñan las actividades ya que ambos pueden afectar a la planificación y realización de algunas de ellas.

En resumen podemos decir que del conjunto de las respuestas de los alumnos se desprende un deseo de implicarse en el curso. Se detectan también ciertas dudas, cierta timidez, ya que aunque se muestran favorables a compartir con el profesor la responsabilidad del mismo, no es tan claro su apoyo cuando les preguntamos por su disposición a participar en el diseño del programa. Quizá se deba a que no se ven preparados o a que sus opiniones no suelen ser tenidas en cuenta ni son habitualmente consultados sobre la forma de llevar el curso, ya que no es propio del sistema de educación en Taiwán. Por tanto es labor del profesor aumentar su confianza y hacerles conscientes de su capacidad de intervenir en el diseño de todos los parámetros del curso. De esta forma, además de conseguir su colaboración, aumentaremos su motivación, elemento clave en el aprendizaje.

Actitud ante la expresión escrita y las cartas comerciales

En relación con la expresión escrita, debemos señalar, en primer lugar, que los tipos de texto que manejan más asiduamente nuestros alumnos son aquellos que tienen relación con su actividad académica. Por tanto, los profesores de composición debemos dar prioridad a este tipo de textos por su utilidad en el contexto de escolarización en el que se encuentran estos alumnos. Pero también escriben cartas, felicitaciones, tarjetas postales y sobre todo correos electrónicos. Aunque en un curso de correspondencia comercial el objeto de nuestra atención son las cartas comerciales, sería conveniente partir de estos otros tipos de texto usados en su vida cotidiana y practicados en primero y segundo. Si trabajamos a partir de los textos que conocen, observando sus similitudes y sus

diferencias con las cartas comerciales, el trabajo será más fácil y ellos comprobarían la utilidad de los conocimientos adquiridos anteriormente en otros cursos.

Por lo que respecta a las opiniones y valoraciones que los alumnos tienen sobre la lengua y sobre la expresión escrita, pensamos que deben ser tenidas en cuenta y que, como acertadamente señala Cassany, son de gran trascendencia: (...) *el eje de las actitudes incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Dependen de este apartado aspectos como la motivación, el interés, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. Estos serán, de hecho, tan trascendentales o más para el desarrollo de la habilidad que cualquier otro aspecto procedimental o conceptual* (1997: 259).

Las conclusiones a las que hemos llegado con el análisis de necesidades nos ofrecen algunas pistas sobre estos temas. Así, hemos comprobado que lo más importante para los alumnos en relación con la expresión escrita en español es determinar con precisión lo que se quiere decir y la manera de hacerlo. En su opinión, el texto debe tener organización, ideas definidas y una presentación adecuada. De forma parecida opinan sobre la redacción de cartas comerciales al destacar también la importancia del contenido. Creen que tener conocimientos específicos sobre el comercio y dominar el vocabulario es fundamental para escribir bien este tipo de textos. Todo ello implica que tenemos que atender estos temas llevando a clase propuestas y ejemplos de casos reales con los que comprobar la validez de sus posiciones. Las opiniones y valoraciones que los alumnos tienen sobre la expresión escrita y las cartas comerciales pueden ser contrastadas con la práctica y sometidas a experimentación dentro del aula para que podamos, entre todos, considerar su validez y adecuación en relación con los objetivos que persigue el curso.

Por otro lado, los mismos alumnos admiten no tener un buen conocimiento de la cultura hispanoamericana. Este hecho, que además no consideran relevante, puede estar mostrando cierto desconocimiento sobre la importancia que los aspectos socioculturales o pragmáticos tienen en la comunicación, especialmente en las relaciones comerciales. También señalan que los aspectos del aprendizaje de español y de la expresión escrita que les plantean mayores dificultades son la gramática y el vocabulario, aparte, como es lógico viviendo en Taiwán, de la compresión auditiva y la expresión oral. Esto implica que, aunque tener cierta competencia cultural es fundamental para la comunicación, no podemos dejar de lado el desarrollo de la competencia lingüística, no sólo por su significación al redactar un texto, sino porque los mismos alumnos nos están señalando las dificultades que su dominio les plantea y nos demuestra la práctica docente De modo que habrá que combinar ambas perspectivas al abordar la enseñanza-aprendizaje de la correspondencia comercial.

Los alumnos no parecen mostrar mucho entusiasmo por la escritura, los mayores problemas que encuentran al practicarla, además de la gramática y el vocabulario que señalábamos anteriormente, se relacionan con la forma de concretar las ideas y la organización textual. Será interesante comparar cómo se organizan los textos en chino y en español y examinar diferentes tipos de cartas procedentes de España y otros países de habla española, para sacar algunas normas sobre estos aspectos. Asimismo será conveniente atender a otros aspectos relacionados con la pragmática como la finalidad del texto, estructura y características del receptor, a los que no parecen mostrar mucha atención, y concienciarles a través de tareas de sensibilización mostrando ejemplos de información dirigida a las diferentes audiencias.

La lectura atenta de distintos textos y mantener correspondencia con otros alumnos son algunas de las estrategias que utilizan los alumnos en relación con la destreza escrita. Pensamos que son adecuadas y debemos de seguir desarrollándolas, así como fomentar aún más el uso de foros y chats en Internet ya que establecer formas reales de comunicación es algo fundamental para el aprendizaje del uso de la lengua, sobre todo en lo relacionado con la comunicación comercial escrita. Incrementar y desarrollar estos aspectos, junto con otras opciones de Internet como los correos electrónicos, permitirá a nuestros alumnos mejorar su expresión escrita. Además, al no ser un grupo especialmente interesado en trabajar individualmente, mantener relación con otras personas será muy de su gusto.

Nosotros pensamos que los estudios de español en la universidad precisan tender lazos con otros

ámbitos ajenos al mundo académico para, de este modo, aumentar su utilidad social y laboral y, al mismo tiempo, elevar la motivación de los estudiantes. Pero, gracias al análisis de necesidades, sabemos que los alumnos no iniciaron sus estudios pensando en su posible utilidad para encontrar trabajo. Sólo comienzan a considerar las posibilidades de unir sus estudios de español con el mundo laboral al final del tercer o cuarto curso y que pueden ser utilizados para encontrar trabajo.

Las razones por las que una gran parte de nuestros alumnos deciden iniciar sus estudios de español tienen relación con su deseo de aprender otras lenguas y conocer otras culturas, unido a la consideración de la lengua como una herramienta para viajar. También hemos comprobado que el interés por la lengua y la cultura española ha ido creciendo entre aquellos que iniciaron sus estudios con poco entusiasmo y sin tener muy claros los motivos, además tienen una valoración muy positiva del nivel alcanzado durante el tiempo dedicado a su estudio. Esto también queda reflejado en algunas de las conclusiones a las que llega el estudio de Santacana con relación a la percepción que tiene un grupo de estudiantes de español de fin de carrera (muestra de 217 alumnos) de las tres universidades que enseñan español en Taiwán: *El conocimiento del español es altamente valorado como acceso a una realidad cultural y a un sistema de valores distinto* (...) *El aprendizaje del español lleva aparejado el contacto con una nueva realidad cultural. Se percibe esta realidad cultural como reveladora de un sistema de valores, un modo de comunicación interpersonal y un estilo de vida novedosos, atractivos y muy distintos de las otras propuestas a su alcance* (2002).

Parece, por tanto, que el evidente interés que los alumnos muestran por el objeto de su estudio y la apreciación positiva de su propio aprendizaje nos están indicando que trabajan con satisfacción y que su motivación es alta, y como señala García - Santa Cecilia: (...) *las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua pueden influir notablemente el desarrollo del curso. Como observan Dubin y Olshtain (1986), una actitud positiva hacia la lengua por parte de los alumnos suele estar en relación con el aprecio por la cultura relacionada con esa lengua: y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición por parte de los alumnos* (2000: 26).

Será preciso tener ambos factores en cuenta y aprovecharlos para implicar a los alumnos en el curso de cartas comerciales, equilibrar los grupos y plantear actividades motivadoras acordes con sus intereses para que no se vean defraudados en sus expectativas. No debemos olvidar que la escritura, en opinión de los alumnos, no es una destreza que presente demasiadas dificultades.

En cuanto al interés que muestran los alumnos por participar en un curso de cartas comerciales en concreto, debemos señalar que no es algo que viene definido exclusivamente por el tema del mismo, sino por la orientación que desean que tenga el curso mismo. Nuestros alumnos creen que el curso debe permitirles principalmente adquirir conocimientos que les faciliten encontrar un trabajo y mejorar su preparación. Por tanto, para poder responder a sus expectativas, será preciso definir las necesidades meta adecuadamente y determinar el grado de especialización que deben obtener al finalizar el mismo.

Reclaman también un curso en el que se trabaje en equipo, que preste atención a la gramática y al vocabulario específico y no están interesados en seguir un libro de texto, sino que prefieren que tenga una orientación práctica. Por ello debemos incluir prácticas reales y actividades en las que se manejen modelos de cartas y facilitarles el contacto con empresas y compañeros que tengan experiencia en el tema. Todo esto implica, tal y como los mismos alumnos demandan, que hay que implicarles en la determinación de estas necesidades meta desde el principio, facilitar el contacto con el mundo laboral para hacer prácticas y tener acceso a la realidad de las relaciones comerciales. En principio esto no debe ser difícil en un país donde el comercio es el motor de la economía. Además pensamos que, en un curso de cartas comerciales en español, la expresión escrita, aunque se relacione con otras destrezas, tiene una entidad propia y debe ser puesta en práctica en forma de taller de modo que su aprendizaje esté cercano a como se práctica en la realidad. De esta forma aumentará la motivación de los alumnos al comprobar que sus deseos se cumplen. Trabajar bajo el enfoque por tareas podría facilitar la integración en la enseñanza de todos estos aspectos.

La evaluación es un tema que no aparece definido totalmente en el análisis realizado pues existe una gran disparidad de puntos de vista entre los alumnos. En principio se aprecia poco interés por

este tema, quizá existe escasa reflexión sobre el mismo o poca costumbre de debatir sobre él. Provocar la discusión y profundizar sobre el tema proponiendo la evaluación bajo una perspectiva abierta, formativa y que incluya el trabajo conjunto del profesor y los alumnos sería una de las formas de enfocar el tema. Evidentemente no se puede olvidar que el contexto de escolarización en el que se inscribe el curso tiene sus reglas y es preciso someterse a las mismas. En todo lo referido a la corrección nos será de gran ayuda el trabajo de Lin (2004), centrado precisamente en la corrección de textos en español a través de un estudio sobre los alumnos de la Universidad Providence.

Por último señalar la importancia, no exclusivamente a la vista de unos resultados concretos sino por la experiencia obtenida a través de esta investigación que, para los profesores de segundas lenguas, más aún los que realizan cursos con fines específicos, tiene el trabajar en constante contacto con los alumnos y sus necesidades ya que sólo a través de ellos obtendremos la información necesaria para entender y desarrollar del mejor modo el proceso de aprendizaje de una lengua.

Bibliografía

Aguirre, B. (1990), "Consideraciones previas al diseño de un curso de español con fines profesionales", *Cable*, Nº 6, 24-26.

Aguirre, B. (2000), "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", *Español para Fines Específicos. Actas del primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam.

Aguirre, B. (2004), "Análisis de necesidades y diseño curricular". En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, (2004), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE*), Madrid, SGEL.

Anderson, G. (1990), *Fundamentals of Educational Research*, Basingstoke, The Falmer Press.

Berwick, R. (1989), "Needs assessment in language programming: from theory to practice". En Johnson, R.K. (Ed.), (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, CUP.

Brindley, G. (1989), "The role of needs analysis in adult ESL program". En Johnson, R.K. (Ed.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, CUP.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao.

Cestero Mancera, A.M. (Ed.), (2006), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes,* Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Chia Hiu-Uen *et al*. (1998), "English for College Students in Taiwan: A study of Perceptions of English Needs in a Medical Context"*, English for Specific Purposes*, Nº 18, 2, 107-118.

Cohen, A y L. Manion (1991), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

Dubin, F. Y E. Olshtain (1986), *Course design: Developing programmes and materials for language learners*, Cambridge, CUP.

Dudley-Evans, T. y M. J. St. John (1998), *Developments in ESP*, Cambridge, CUP.

García Santa Cecilia, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.

Gómez De Enterría, J. (2006), "Últimos enfoques en la enseñanza–aprendizaje del español con fines profesionales. En Cestero Mancera, A. M. (Ed.), (2006), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Graves, K. (1996), *Teachers as course developers*, Cambridge, CUP.

Lin, Lih-Twun (2004), *La corrección de los textos en español a través de la interacción profesor - alumno y alumno – alumno*, Tesina de Master presentada en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence. Taiwán. (Sin publicar).

Long, M. H. (2005), *Second language needs analysis*, Cambridge, CUP.

Martín Peris, E. (2000), "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, Nº 13, 3-29.

Mcdonough, J. y S. Mc Donough (1997), *Research methods for English language teachers*, London, Arnold.

Nunan, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, CUP.

_____. (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, CUP.
_____. (1998), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, CUP.
Poplack, S. (1983), "Lenguas en contacto", en López Morales, H. (Ed.), *Introducción a la lingüística actual*, Madrid, Playor.
Richards, J. C. (1990), *The language teaching matrix*, Cambridge, CUP.
_____. (2001), *Currículum Development in language teaching*. Cambridge, CUP.
Richards, J. C y C. Lockhart (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, CUP.
Richterich, R. Y J. L. Chancerel (1987), "*Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*", Hertfordshire, Prentice-Hall Intl. (Council of Europe language learning series).
Robinson, P. (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Hertfordshire, Prentice-Hall Intl.
Santacana, R. (2002), "El español en el entorno cultural chino", ponencia presentada en el *XII Congreso Nacional de ASELE*.
Siguán, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid, Alianza.
Wallace, M. J. (1998), *Action Research for Language Teachers,* Cambridge, CUP.
West, R., (1994), "Needs analysis in language teaching", *Language Teaching*, Nº 27, 1, 1-19.
Yalden, J. (1987), *The communicative syllabus: evolution, design, and implementation*, Oxford, Prentice Hall Intl.

LA APLICACIÓN DEL WEBSITIO "MULTI": UN EJEMPLO DEL EFECTO MULTIPLICADOR POSITIVO DE LOS ENTORNOS VIRTUALES

David Chau-Pu Pei
Universidad Tamkang
davidpei@mail.tku.edu.tw

Resumen

No sería desacertado el afirmar hoy día que estamos enfrentando al impacto creciente de la educación digital, especialmente cuando nos referimos a la modalidad del aprendizaje en línea, a través de la web, también muy conocida como educación basada en la web, o web-educación. En los años recientes, gracias a la vanguardia de las modernas tecnologías de información y comunicación (TIC), las condiciones están dadas a favor de la aparición de nuevos métodos de aprendizaje en el campo de la educación, fundamentalmente basados en la red de internet[77]. A *similar sensus*, paulatinamente se están innovando las metodologías y didácticas tradicionalmente aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Se nos torna entonces importante el conocer y evaluar a estos nuevos recursos de las modernas tecnologías digitales, y hasta si se puede, llevar a cabo tareas de selección y virtualización de nuestros propios materiales didácticos, independientemente del diseño y elaboración de nuevos elementos digitales, y o cuando mucho mejor si se dan las circunstancias favorables, de conformar equipos de trabajo mediante alianzas estratégicas, para por medio de la sinergía, desarrollar eficazmente proyectos y programas de mayores envergaduras, siempre en provecho de nuestro oficio, ya que lo menester para nuestro rol como docentes la cuestión radica en la necesaria valoración y programación de tales recursos, en función a nuestra didáctica y pedagogía.

Tamkang es una de las universidades en Taiwán que efectivamente incorpora la informatización como uno de sus ejes de desarrollo. El uso y aprovechamiento de los ricos recursos de las multimedias digitales y de la Red de internet ya se constituyeron en hábitos habituales de nuestro *modus vivendi*, y los mismos están siendo aprovechados por muchos profesores de lenguas extranjeras, dentro y fuera de las aulas. En este trabajo se va a presentar unos ejemplos de esas diversas maneras, interactivamente, de enseñar y aprender la lengua de Cervantes, respaldadas por un propio web sitio educativo de la Facultad de Lengua y Literaturas Extranjeras de Tamkang, diseñado y elaborado por docentes y estudiantes, dentro de un emprendimiento de naturaleza mancomunada y que se lo denomina como proyecto de websitio para el aprendizaje de multilenguas, o simplemente websitio"MULTI".

Palabras clave: aprendizaje en línea, didáctica y pedagogía, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), tecnologías de información y comunicación (TIC), websitio "MULTI"

[77] Los congresistas interesados en obtener un mayor detalle acerca de este llamativo e impactante fenómeno pueden referirse a un reciente estudio de interesante enfoque teórico, en el que se analiza la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), percibido como un instrumento de mediación educativo, en Cristóbal Suárez Guerrero, "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación", <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm>

Presentación y delimitación

La presente ponencia versa y pondera por medio del proyecto MULTI, en cierta magnitud, los aportes que hoy día ya son vivencias reales en el área educativo, a los entornos virtuales. En este sentido, viene muy al caso realizar una breve definición para conceptuar la idea que engloba la frase "entornos virtuales", y es dable mencionar y destacar aquí una definición realizada conjuntamente por los licenciados Guillermo Aguirre y Margarita Lucero, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, acerca de ¿Qué es un Entorno Virtual?

La respuesta dada por ellos señala que: "Una de las virtudes que caracterizan a los entornos virtuales, es que el usuario se siente formando parte de un mundo generado por un ordenador, estableciendo contacto con los diferentes objetos que componen estos mundos y estableciendo comunicación con otros usuarios como él o usuarios artificiales que habitan sólo dentro del mundo virtual" [78]. Esta es justamente la dimensión en la que se emerge nuestro entorno virtual de aprendizaje de las lenguas extranjeras, creando unos protagonistas que habitan solamente dentro del websitio MULTI.

Este trabajo también se presenta como unas reflexiones empíricas del autor en su trayectoria educativa como docente, tutor en línea(*eTutor*), diseñador instructivo y coordinador para el área de plataforma de gestiones del conocimiento, más conocido por su nomenclatura anglosajona, *Learning Management System, LMS*, en función al diseño y la elaboración de contenidos digitales servibles como materiales didácticos del E/LE, disponibles y reusables desde su primera etapa via web, y proyectada en una segunda etapa via base de datos acopiables mediante plataforma LMS pre-seleccionada[79].

En fin, se van a presentar primordialmente el ¿qué es? y parcialmente el ¿cómo funciona? de un material disponible en los entornos virtuales de la red de internet, para la formación educativa en línea, denominado proyecto MULTI. Empero, todavía es algo tempranero asignarle a este trabajo el cometido de analizar y evaluar las ventajas acumuladas asi como de reflexionar sobre las posibles mejoras a introducirse en el mencionado proyecto, por lo cual se los va a dejar que otros estudios se encarguen de entrar en detalle. Por los mismos motivos no se va a debatir el criterio por el que se ha seguido para adoptar determinado sistema de gestión de aprendizaje.

Es importante puntualizar que durante el proceso de aprendizaje en línea, el entorno virtual MULTI configurado en la plataforma LMS del WebCT permite no solamente se puedan llevar a cabo actividades autodidácticas atendiendo las necesidades individuales de espacio y tiempo, dando respuesta a una forma de aprendizaje más autónoma y más liderada por el propio estudiante interesado en practicar y mejorar sus destrezas lingüísticas, sino que también habilita al mismo a entrar en inter-actuaciones con sus pares y docentes en calidad de tutores en línea, ya que la plataforma LMS del WebCT ofrece recursos variados tales como servicios de mensaje, chat, y foro, así como registro de actividades de aprendizaje para posterior evaluación docente, vale decir que se incentivan actividades e intercambios más allá de las individualidades, permitiendo trabajos colectivos, tanto en pareja como en grupo. En suma, todos estos recursos disponibles en los entornos virtuales hacen propicia que se inauguran nuevas posibilidades de cooperación que permitirán enriquecer las propuestas pedagógicas, para sacar mayor provecho en beneficio de nuestra labor educativa[80].

---

[78] Véase "Aprendizaje en entornos virtuales basados en texto", disponible en línea: gaguirre@unsl.edu.ar. También existe una presentación de los principales protagonistas del websitio MULTI, en http://www.multi.tku.edu.tw/casting

[79] LMS es la sigla inglesa correspondiente a *Learning Management System*. Vale decir Sistema de Gestiones del Aprendizaje. Aunque sea vital y menesteroso para cualquier sistema de aprendizaje en linea, dotarse de un buen sistema de registro y verificacion acerca del comportamiento de los tele-usuarios. En este trabajo solamente se va a exhibir el posible sistema asentador, omitiendo entrar en los detalles, cuyo analisis y descripcion bien correspondan mejor como objetos de otros estudios.

[80] Al respecto, un acabado análisis ha sido conjuntamente desarrollado por Montse Guitert, Teresa Romeo y María Pérez-Mateo. Favor de referirse a "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales", Revista

¿Qué es el proyecto MULTI?

Cabe resaltar que este emprendimiento tamkangeno ha representado grandes retos didácticos y tecnológicos, por la alta complejidad de los contenidos de las asignaturas y sus respectivos campos de conocimiento pedagógico, la diversidad de especialidad de parte de los docentes y de procedencia de los estudiantes participantes; la heterogeneidad de las lenguas extranjeras receptoras (las seis respaldadas por diplomas universitarias: inglesa, española, japonesa, francesa, alemana y rusa) y la obligada convergencia de tecnologías de información y comunicación, con la disponibilidad real.

Esta ponencia tiene como propósito presentar sola y someramente la primera etapa de desarrollo del proyecto MULTI, ya que en el proyecto inicial se había previsto que el mismo sería un proyecto trienal, cuyo uso dentro de los recintos universitarios de Tamkang, campus de Tamsui, se dio inicio a partir del primer mes del 2006, a través de la debida configuración via Red de Internet y un Sitio Web para difundirlo, a saber: www.multi.tku.edu.tw. Se trata pues de un proyecto de formación digital, para la mejor difusión, aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras, con una óptica complementaria y hasta si se quiere suplementaria, pero que por de pronto, todavía no se lo tiene proyectado para sustitución de las clases presenciales, valga la redundancia, no es un paquete sofisticado de programas interactivos de multimedias digitales para llevar a cabo la educación a distancia, netamente dicha, pero sí, se trata de una colección de rico e innovado recursos didácticos, a disposición de nuestros docentes y estudiantes[81].

Y...¿cómo funciona?

Siguien al refrán: “Más vale una imagen que mil palabras”, en adelante se exhiben una serie de imágenes a modo de ilustración sobre el mecanismo de funcionamiento, al modo MULTI. Teniendo en cuenta que el proyecto originariamente incluye a seis lenguas extranjeras, aquí se hace la correspondiente salvedad para presentar primordialmente lo relacionado a la lengua española.[82]

---

de Universidad y Sociedad del Conocimiento (Vol. 4, No.1/2007) disponible en línea: http://rusc.uoc.edu

[81] De hecho, hubieron debates acerca de la interpretación trienal del proyecto MULTI, ya que también se había tenido como válido el criterio de desarrollar solamente la lengua inglesa para 3 años o niveles, a saber: el primer año equivalente a nivel inicial, el segundo año se dedica a diseñar y elaborar contenidos que apuntaran a un nivel intermedio, y el tercer año, solamente para la lengua anglosajona, llegar al nivel superior. Mientras que las demás lenguas consideradas todas de segunda, tendrían solamente dos niveles: inicial o básico e intermedio. Este esquema ha de ser flexible en función al mejor aprovechamiento de los entornos virtuales del aprendizaje.

[82] Como salvedad, cabe mencionar aquí que los contenidos digitalizados en torno al proyecto MULTI, son también aptos de configurarlos independientemente en un soporte de almacenamiento electrónico de datos, tales como en un CD-Rom. De hecho, reciente y efectivamente se ha ensayado y llevado a cabo exitosamente una configuración parcial en soporte de VCD, cuya fachada se observa *in fine* de este trabajo, el cual tiene un objetivo apuntado a multiplicar los efectos publicitarios. Empero, la intención de presentarlos íntegramente via Red de internet, en un sitio web propio, se debe a criterios de índoles pedagógicos y académicos, ya que lo que se quiere perseguir con el proyecto es al amismo tiempo de dotar a los docentes y estudiantes de una herramienta complementaria novedosa e innovadora, el de aprovechar al máximo las posibilidades de la web-educación. Tal como en este trabajo se quiere resaltar el uso de la palabra “virtualización”, la idea meta es el de ofrecer directamente servicios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en línea, aprovechando los entornos virtuales disponibles hoy en día, donde con un ordenador conectado a internet, y ya se posibilita el estudio asistido por docentes y tutores, o bien, llevarse a cabo de manera autodidáctica.

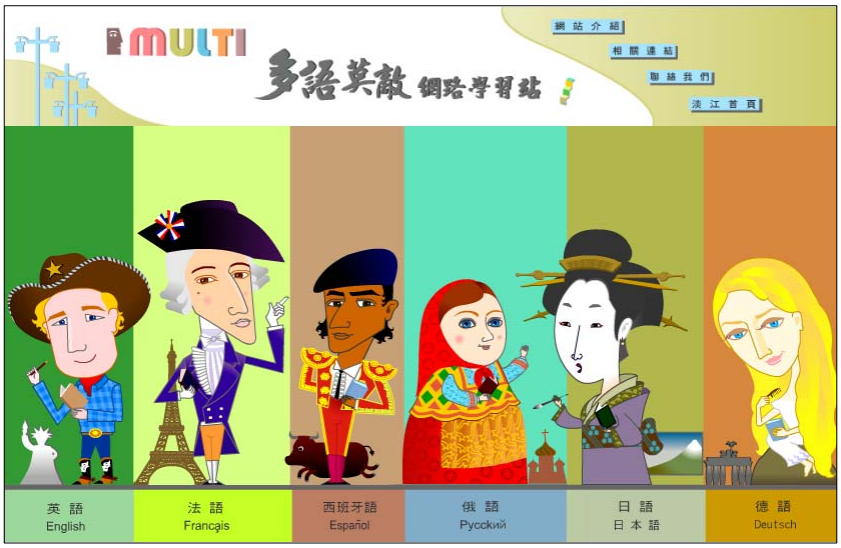


Fig. 1- En el portal principal del proyecto MULTI se ofrecen seis idiomas y el pintoresco torero representa a la opción "Español".



Fig. 2- El portal propio del idioma español. En la barra principal del menú en la columna de la izquierda se observan dos niveles disponibles: básico e intermedio.



Fig. 3- En el centro de la pantalla del monitor, se exhiben el menú de las cinco unidades, del nivel básico, y la presentación correspondiente a los personajes protagonistas de MULTI.

Fig. 4- En esta página nos saludan los cinco protagonistas, cuyos iniciales de sus nombres de pila



coinciden con la palabra MULTI, a saber: **M**eiling, **U**lices, **L**iya, **T**aisheng e **I**ngrid.



Fig. 5- Cada unidad contiene, a su vez, seis sub-módulos, para cuya denominación se ha seguido un criterio acorde a las principales asignaturas obligatorias de todas las lenguas extranjeras.



Fig . 6- Ahora estamos en la página de entrada al sub-módulo CONVERSACIÓN SITUACIONAL, correspondiente a la primera unidad, del nivel básico. Fíjense que las sub-figuras de la izquierda constituyen en sí las tres opciones de este sub-módulo.



Fig. 7- En todos los sub-módulos correspondientes a CONVERSACIÓN SITUACIONAL, se valen de una colorida y melodiosa animación, a modo de introducción, a fin de motivar la curiosidad e interés del estudiante. La gran mayoría de estas imágenes son realidades virtuales ya que se tratan de distintas escenas que realmente se las viven en el campus de Tamkang, o bien, en las distintas localidades de Tamsui, es por eso que este sub-módulo se lo denominamos de CONVERSACIÓN SITUACIONAL.

Fig. 8- Presentación tipo “texto” en español, del sub-módulo anteriormente descrito.



Fig. 9- Presentación tipo “texto” en chino, del sub-módulo anteriormente descrito.



Fig. 10- Presentación tipo "vídeoclips" en español, del sub-módulo anteriormente descrito. Fíjense que en el mando de control se disponen de una serie de opciones.



Fig. 11- Presentación tipo "vídeoclips" en chino. Fíjense que en el mando de control se disponen de una serie de opciones, incluyendo la posibilidad de impresión bilingüe. Este recurso se ha incluído con el criterio de facilitar al docente, para diseñar ejercicios preparativos previos, o bien de evaluación, *a posteriori*.



Fig. 12- Volvemos a la página de selección de los sub-módulos. Esta vez, vamos a navegar por "LECTURA", correspondiente también a la primera unidad, nivel básico.

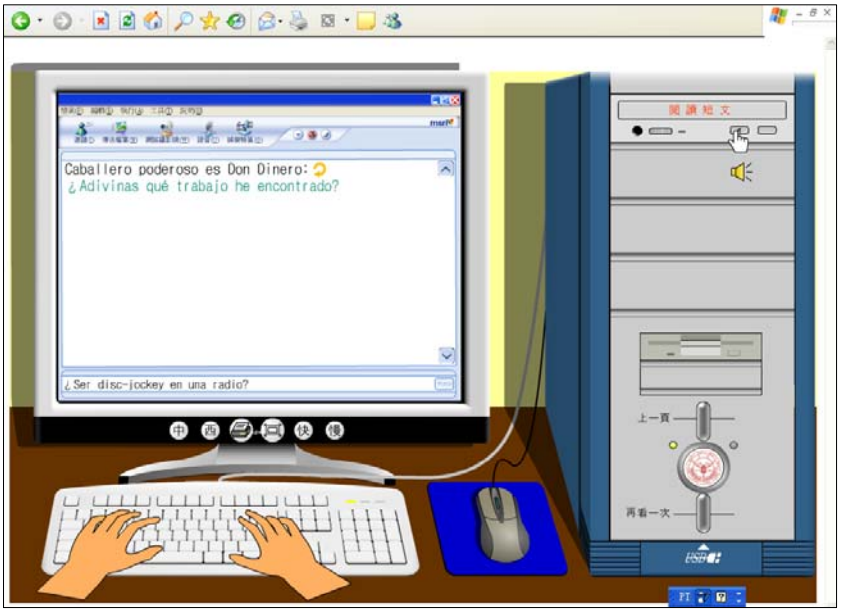


Fig. 13- La realidad virtual se asemeja al "modus vivendi" cotidiano de nuestros estudiantes, frente al ordenador, enviando y recibiendo mensajes instantáneos en tiempo real. Fíjense que en el mando de control de la pantalla del monitor se disponen de una serie de opciones.

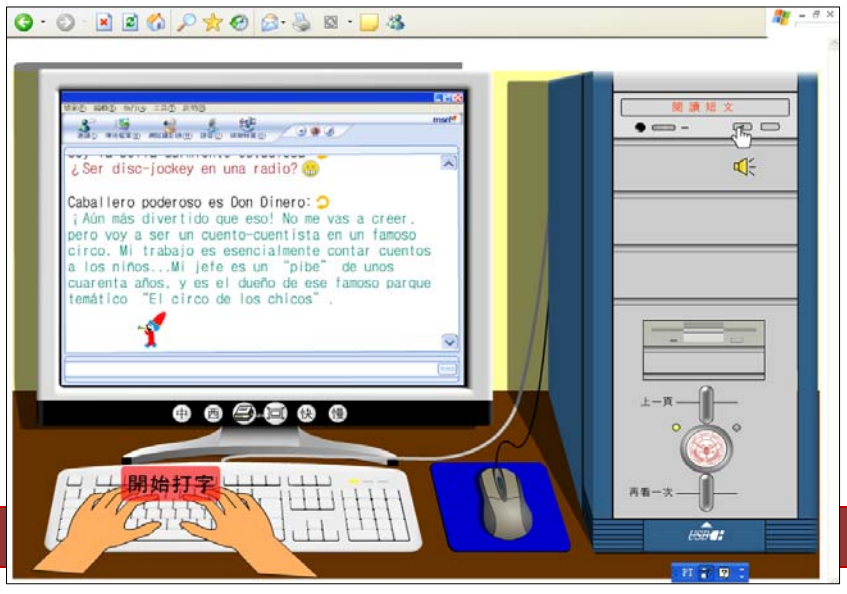


Fig. 14- Este ejercicio ha sido diseñado de una manera interactiva, como medio para verificar la eficiencia del estudiante, sólo y frente al ordenador, ya que se le requiere al estudiante de acciones frente a su teclado, para proseguir con el ejercicio.



Fig. 15- Como una manera recreativa y atractiva, siempre se ha tenido como norte en el diseño de los submódulos, el interés docente-estudiantil. He aquí actividades desarrolladas en torno a la Semana de Lenguas Extranjeras, de la Universidad Tamkang.



Fig. 16- Siempre se ofrecen ayudas puntuales al alcance de un simple "clic" del ordenador.

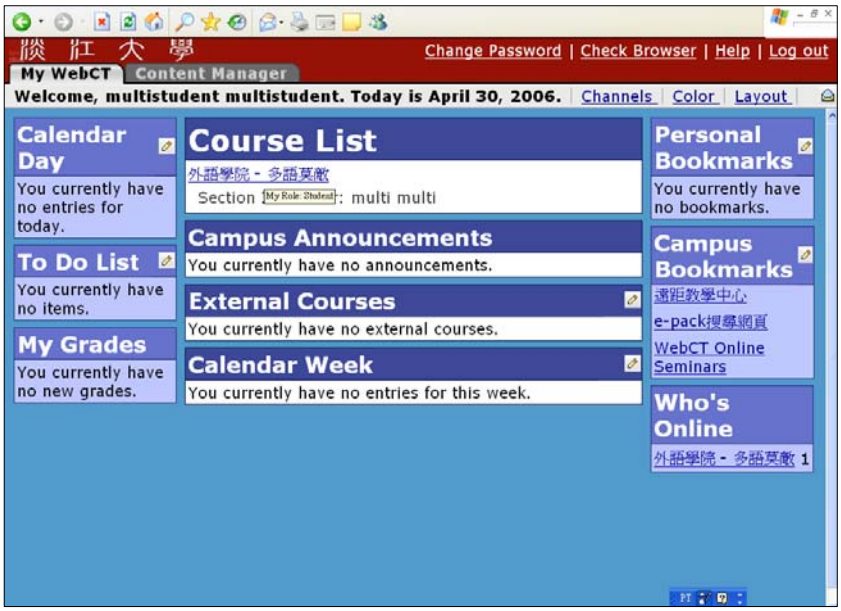


Fig. 17- Desde septiembre del 2007, los docentes y estudiantes de Tamkang van a disponer del websitio MULTI, ya en los entornos virtuales respaldados por la plataforma WebCT.



Fig. 18- Fachada del cartucho contenedor del *CD-Rom* que contiene una muestra, en cuantía menor, de los ricos entornos virtuales del aprendizaje, dotados en el websitio MULTI.

Conclusión

Tras esta breve exposición acerca de las ricas posibilidades que los entornos virtuales del aprendizaje ofrecen, y de la implementación llevada a cabo con el proyecto MULTI, nos damos cuenta que el adecuado desarrollo de las mismas pueden impulsar en nuestros alumnos de las lenguas extranjeras, la tan necesitada capacidad de auto-aprendizaje.

No está demás recalcar que a esta etapa del partido conviene señalar la importancia de englobar a esta nueva modalidad de enseñanza, por medio de una pormenorizada revisión y evaluación del currículo vigente, conceptuada en base a los requerimientos propios de cada asignatura, y adecuarlos

a los recursos disponibles, a fin de forjar en nuestros estudiantes una sostenida y sustentable adquisición de las destrezas lingüísticas. De esta manera, el docente bien dispondría de mejores herramientas a la hora de aplicar su metodología de enseñanza y del mejor desarrollo de los respectivos programas de estudios, mientras que los estudiantes mejor acometerían en la realización de sus tareas y en el repaso de los ejercicios.

Puede darse el caso que la tarea preparativa arriba mencionada sea demasiada titánica para llevarlo a cabo, por el esfuerzo de un solo docente, consecuentemente, se torna la relevante importancia de conformar una alianza estratégica, entre los docentes mismos, a fin de trabajar en equipo, en estrecha colaboración y división de trabajo de por medio.[83]

Para los fines del presente trabajo, se ha considerado que es todavía algo tempranero vaticinar el éxito que confiamos pueda obtener el proyecto MULTI, empero, el mismo se demuestra que tiene creatividad, elemento indispensable para cualquier emprendimiento educativo en los entornos virtuales del aprendizaje. Por ende, este autor cree que, con la incorporación de nuevos colegas al proyecto, juntos podríamos configurar y construir un entorno virtual de aprendizaje, cuyo contenido didáctico promete para nuestro estudiantado de un nuevo escenario y mejor horizonte. Tal como bien se lo anuncia en uno de los lemas de la universidad Tamkang: "Cread el futuro deseado ya que ese va a ser el mejor futuro posible".

Bibliografía

Aguirre, Guillermo; Lucero, Margarita (2006), Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. "Aprendizaje en entornos virtuales basados en texto". [En línea] Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <gaguirre@unsl.edu.ar> [Consulta: 12 de junio de 2007].

Área Moreira, Manuel (2006), "De los webs educativos al material didáctico web". [En línea] Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Islas Canarias. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/> [Consulta: 12 de mayo de 2006].

Averroes (2006), "Las TIC como agentes de innovación educativa". [En línea] Red Telemática Educativa de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/ averroes/ publicaciones/tic_agente_innovador.php3> [Consulta: 2 de junio de 2006].

Eduteka (2006), "Integración del lenguaje y las TICs en el aula de la clase". Plataforma Virtual. [En línea] Disponible en: http://www.plataformavirtual.com [Consulta: 12 de junio de 2007].

Gabelas Barroso, J.A. (2002), "Las TIC en la educación: Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías". [En línea] Universidad Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gabelas0102/gabelas0102imp.html >. [Consulta: 23 de abril de 2004.

González Bedía, Manuel A. (2004), "Desarrollo de herramientas de información y productividad científica en habla hispana a través de la red". [En línea] Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. Disponible en el Centro Virtual Cervantes, La formación virtual: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/edicion_digital/gonzalez.htm> [Consulta: 18 de abril de 2004].

González Ramírez, Byron Humberto (2002), "Integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación al Currículum en Educación Superior". [En línea] Centro de

[83] En el ámbito de la UE el proyecto e-content parece ser el motor de proyectos de I+D relacionados con contenidos digitales. Universidades Españolas han contribuído de forma importante en las distintas ediciones de este programa como es el caso de la Pompeu Fabra en el desarrollo de contenidos estándares para la enseñanza de la medicina. Favor referirse mayor detalle en el URL: http://xiruela.bitacoras.com/archivos/2005/09/28/diseno-instruccional/ trackback/Tambien verlo en el URL que describe al eContentplus: http://europa.eu.int/ information_society/activities/econtentplus/index_en.htm

Actualización Profesional, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Disponible en: <http://www.iespana.es/byrong/ infoeduc/integratic.pdf>
[Consulta: 16 de abril de 2004].

Guerrero Suárez, Cristóbal (2006), "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. Teoría de la educación". (Vol. 4 No. 4) [En línea] Universidad de Salamanca. Disponible en:
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm> [Consulta: 12 de junio de 2007].

Guitert, Montse; Romeu, Teresa y María Pérez Mateo (2007), "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (Vol. 4, No.1/2007) (http://rusc.uoc.edu).

International Certificate Conference (2002), *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages,* a report commissioned by the Directorate General of Education and Culture, UE.

M.Barajas, F. Scheuermann Y K. Kikis (2003), "El papel del profesor: ¿Peligra el papel del profesor como "autoridad del conocimiento" en un entorno de aprendizaje a través de las TIC?", [En línea] Disponible en: <http://www.elearningeuropa. info/doc.php?id=580&Ing=1&docIng=4> [Consulta: 16 de abril de 2004].

Pei, David (2006), "La aplicación de la web docente en Tamkang: virtualización del material didáctico de E/LE". *Octavo Congreso de Didáctica del Español de la República de China*, pp. 188-205. Departamento de Español, Universidad de Tamkang.

Pei, David (2005), "Innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE : el valor añadido del aula virtual de Tamkang". *Primer encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Instituto Cervantes en Manila. Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea] Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/index.html> [Consulta: 16 de septiembre de 2005].

Pei, David (2004), "La trascendencia de las TIC dentro y fuera de las aulas de E/LE: Introducción a la webplataforma de ayuda digital de Tamkang". *Séptimo Congreso de Didáctica del Español de la República de China*, pp. 58-84. Departamento de Español, Universidad de Tamkang.

The Tamkang Times (2005), "New era of distance education sees foreign campuses much closer to home-Reportaje a David Pei acerca de su parecer con la educación a distancia". *Revista quincenal de la Universidad Tamkang*, Vol. 12, No. 6, 5 de diciembre de 2005. [En línea]. Disponible en: <http://tkutimes.tku.edu.tw> [Consulta: 16 de junio de 2007]

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA REPÚBLICA POPULAR DE CHINA. ADAPTACIÓN AL CONTEXTO Y SUPERACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS

Antonio Riutort Cánovas & Esther Pérez Villafañe
Universidad Politécnica de Madrid & Universidad Providencia
toniriutort@yahoo.es & p.v.esther@gmail.com

Resumen

Las investigaciones previamente realizadas en el ámbito de lenguas extranjeras (LE) a estudiantes chinos coinciden en señalar las limitaciones de la metodología tradicional de enseñanza de LE en el desarrollo de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que dan fe de las dificultades para implementar el Método Comunicativo en su totalidad. Por otra parte, hay investigaciones que demuestran cómo algunos de sus componentes, desestimados por la metodología tradicional, sí pueden implementarse satisfactoriamente siempre y cuando se atienda a las particularidades del estudiante y del contexto educativo. En la base de estas investigaciones aisladas subyacen los principios teóricos de la pedagogía postmetodológica (PP). A raíz de todo ello, sugerimos que la adopción de esta última como actitud clave del profesor nativo de ELE repercutirá en la mejora del proceso de enseñaza-aprendizaje, al permitir la revisión de los presupuestos metodológicos y el logro de una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje china. Para conocer el valor de está hipótesis deseamos presentar los resultados de una experiencia de aula con alumnos de ELE de la Universidad de Xiangtan en el transcurso de un curso de Español con fines académicos. Ésta consistirá en la evaluación de una macrotarea comunicativa implementada bajo los principios de la PP. Los datos se recabarán por medio de cuestionarios y observación de clases.

1. Introducción y objetivos

Las investigaciones previamente realizadas en el ámbito de lenguas extranjeras (LE) a estudiantes chinos, coinciden en señalar las limitaciones de la metodología tradicional de enseñanza de LE en el desarrollo de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que dan fe de las dificultades para implementar la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL) en su totalidad (entre otros, Hu, 2002; Sánchez, 2006). Quizás por el apego a esta última y por la influencia de las posturas eclécticas, podría perdurar entre algunos profesores la idea de que la ECL es el único medio válido y de que las particularidades de la cultura de aprendizaje en Asia constituyen un obstáculo a la implantación de este *método* ideal, por lo que la solución al problema pasaría por adoptar un *método* ecléctico (p. ej., Liao). Este tomaría la ECL como base a partir de la cual rechazar las incompatibilidades y maximizar los puntos coincidentes. Creemos que este hecho podría resultar peligroso en dos puntos: 1) en el estereotipo que conlleva partir de ideas preconcebidas sobre los obstáculos que a priori obstaculizarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 2) en que se entienda la ECL como un conjunto de prescripciones y especificaciones que dirijan la actuación del profesor en el aula, más que como un conjunto de principios generales que la guíen.

Por todo lo dicho hasta aquí, sugerimos la superación de las metodologías y la adopción de una posición postmetodológica. La idea central sobre la que nos apoyamos es doble:

a) las propuestas metodológicas concretas (especialmente, gramática-traducción y audiolingual), se han mostrado ineficaces por ser demasiado represivas y coercitivas y por las por las particularidades del aula china;

b) la ECL no debe entenderse como una de estas propuestas metodológicas, sino como un enfoque que, partir de unos principios generales, puede dar pie a varios diseños y procedimientos en el aula según las circunstancias del contexto (entre otros, Richards y Rodgers, 2001; Bell, 2003).

A raíz de todo ello, en la presente contribución sugerimos la siguiente hipótesis: la adopción de esta visión postmetodológica repercutirá en la mejora del proceso de enseñaza-aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, al permitir la revisión de los presupuestos metodológicos y el logro de una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje china.

Para conocer el valor de está hipótesis deseamos presentar los resultados de una experiencia de aula con alumnos de ELE de la Universidad de Xiangtan. Concretamente, nos centraremos en la evaluación de una macrotarea comunicativa[84] en su relación con el grado de aceptación (valoración de la utilidad y de la interacción oral, ansiedad, etc.) por parte del alumno de cara a los objetivos últimos del curso (la preparación y realización de exámenes en la lengua meta sobre el Derecho Empresarial español). Primero ofreceremos un breve marco teórico para la familiarización con la PP. A continuación describiremos la investigación que hemos llevado a cabo y presentaremos los resultados obtenidos.

2. ¿La era postmetodológica?

Deseamos comenzar con una aclaración terminológica entre enfoque y método. Entendemos por enfoque "*a set of beliefs and principles than can be used as the basis for teaching a language*" que comparten "*a core set of theories and beliefs about the nature of language, language learning, and a derived set of principles for teaching a language. None of them, however, leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. They are characterized by a variety*

[84] Entendemos por tarea comunicativa "*a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward*", Long (1985: 89); *"an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response)*", Richards, Platt and Weber (1986: 289); "*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.*", Nunan (1989: 10); o "*an activity in which meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome.*", Skehan (1995). Todas definiciones recogidas de (Chu, 2006).

of interpretations as to how the principled applied" (Richards y Rodgers, 2001: 245). Por método entendemos "*a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning*" (íbidem) que es fijo en el tiempo, recoge prescripciones concretas y establece para el profesor un rol de mediador entre el propio método y el aula (Brown, 2002; Richards, 1990).

El concepto de método así entendido aportaría las siguientes ventajas: (i) ser vehículo de cambio e innovación, así como ofrecer una visión unificada de lo que los profesores hacen en el aula (Bell, 2003); (ii) aleja la falta de precisión del método, con la consiguiente frustración y desconcierto, ya que ofrece decisiones, recopila información experiencias de las que se puede aprender y constituye un base cognitiva para los profesores noveles (Richards y Rodgers, 2001)[85]; (iii) ofrece un marco general que permite a los profesores dotar de sentido y coherencia a la realidad, en contraposición a la percepción particular, desligada y relativista de cada contexto educativo (Prabhu, 1990); y (iv) la disposición de varios métodos permite al profesor escoger el mejor para cada contexto (Liu, 1995).

Las aportaciones señaladas han impulsado el hallazgo de un método universalmente válido para la enseñanza de una lengua extranjera (LE), llegando a convertirse en una "*century-old obsession*" o en una "*prolonged preoccupation*" (Stern, 1985, recogida en Brown, 2002). El resultado ha sido varios modelos como el método audiolingual, la sugestopedia, etcétera. A pesar de ello, pasados los decenios, existe una visible insatisfacción hacia el concepto mismo de método. El último autor destaca como causas significativas las siguientes: (i) su distinción en los estadios iniciales, pero su similitud en los avanzados, (ii) la incapacidad de verificar empíricamente cuál es el "mejor" método (también, Prabhu, 1990), (iii) constituye causa de imperialismo lingüístico y cultural y (iv) constriñe el impulso natural de los profesores a amoldarse al contexto (Richards, 2001; Bell, 2003). Sin embargo, la más importante es su excesiva rigidez y tendencia generalizadora, que no consigue situarse por encima de los contextos particulares y conduce al estatismo por la imposición de diseños y procedimientos (Richards, 1990; Prabhu, 1990; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2003).

Para Kumaravadivelu (2003), la búsqueda del método perfecto ha concluido, mientras que Prabhu (1990) sentencia: "*There is no best method*". Es más, para este último, hay que superar la idea de que a cada contexto le corresponde una opción metodológica concreta. De la misma forma, aboga por la superación de la visión ecléctica, pues ésta determina qué parte de cada método es válida, las combina y acaba por dar lugar a otra opción metodológica más. Ante este descontento de imposiciones y restricciones, se ha gestado en los últimos dos decenios una forma de entender la enseñanza de lengua que se caracteriza por el intento de superación de aquellas. Esta condición o *pedagogía postmetodológica* (PP), como se la ha denominado, se caracteriza por una serie de ideas fundamentales:

1-. No significa la búsqueda de un nuevo método, sino una *alternativa* al método, por lo que en lugar de partir de unas prescripciones generales, se comporta de forma inductiva y ensalza la figura del profesor como creador de teorías sobre las estrategias de enseñanza efectivas en su contexto. A partir de la observación en el aula y a través de un proceso continuo, el profesor es animado a analizar y reflexionar sobre las prácticas efectivas en su aula. Para ello es necesario que el profesor posea un cierto grado de autonomía en relación al currículo y los materiales (Richards, 1990; Brown, 2002; Kumaravadievelu, 2003)[86].

2-. El interés recae en buscar procedimientos y actividades que permitan una mejor adaptación al contexto sin caer en el relativismo absoluto, con el objetivo final de alcanzar los objetivos establecidos para el curso. Dicha adaptación pasaría por atender a los objetivos sociales, a las necesidades del estudiante y de la situación meta, de las preferencias del profesor y los estilos de aprendizaje del alumno, a las actitudes de las partes y al contexto social, cultural e institucional (Prabhu, 1990). A partir de ese diagnóstico, se tomarían las decisiones curriculares más adecuadas al contexto (Brown, 2002).

3-. El proceso de enseñanza esta basado en una actitud pragmática por la que los resultados de la auto-observación, el auto-análisis y la auto-evaluación se materializan y se aplican de forma

[85] Ver la página 250 para otras ventajas menores.

[86] Kumaravadivelu (2003) propone tres parámetros: de la particularidad (atención al contexto de enseñanza), del sentido práctico (el profesor como generador de teoría práctica) y de la posibilidad (reconocimiento de la condición de sujeto del profesor y alumno [raza, sexo, género, etnia, etcétera]).

inmediata a la práctica docente (Kumaravadivelu, 2003).

Algunos autores completaron estos postulados con algunos principios teóricos presentados como universalmente válidos dado su origen en la disciplina sobre adquisición de segundas lenguas. Estos principios constituyen un marco general que no impone, sino que dirige y deja al profesor la libertad necesaria para tomar las decisiones más adecuadas. Podríamos decir que dirigen, pero no constriñen. Por ejemplo, Brown (2002) propuso doce principios (autonomía, aprendizaje significativo, motivación intrínseca, etcétera); Richards (1990), por su parte, presentó varias áreas básicas de especial interés para la enseñanza efectiva (la dirección del aula, la estructuración de la práctica, las tareas, el trabajo en grupo y las estrategias de aprendizaje); Kumaravadievelu (2003) ofreció diez macroestrategias que constituirían principios guía derivados de las investigaciones en enseñanza y aprendiza de L2, y cuya finalidad es ofrecer un plan general que *guíe* y *oriente* a los profesores en su intento por construir su pedagogía adaptada a su contexto (maximización de las oportunidades de aprendizaje, facilitación de la interacción negociada, promoción de la autonomía del alumno, etcétera).

A raíz de las críticas realizadas por Bell (2003) a las pretensiones de la PP, es importante realizar una precisión: ésta pretende superar el método y convertirse en una alternativa a él. Para ello adopta la forma de paradigma, pues recoge, reformula y dota de mayor coherencia y sistematización los principios de la ECL. En ese sentido, y a la luz de los principios teóricos en los que se basa, "*can therefore be seen as both an attempt to understand the paradigm shift that L2 education has gone through in the past 40 years and an attempt to unify practices in a more holistic way. (…) postmethod strategies and principles can be understood as articulating the design features (…) of the current paradigm of CLT*" (ídem: 332-333). Este paradigma (ECL) se caracteriza por una serie de cambios (mayor atención al rol del alumno, al proceso de aprendizaje, a la naturaleza social del aprendizaje, a la diversidad de los estudiantes, etcétera), de novedades (la autonomía del alumno, nuevas formas de evaluación o la integración curricular) y de premisas (la comunicación es una interacción constante para el intercambio de significados, los contenidos deben ser relevantes, motivadores y finalistas, el aprendizaje se facilita por medio del fomento de los procesos cognitivos de descubrimiento, inducción, reflexión y análisis, etcétera) (Richards, 1990). Sin embargo, la ECL no deja de ser "*a set of core principles about language learning and teaching, as summarized above, assumptions which can be applied in different ways and which address different aspects of the processes of teaching and learning*" (íbidem: 41).

2. Origen y planteamiento de la hipótesis

Trabajos aparecidos en los últimos años (p. ej., Gieve y Clark, 2005; Gu y Schweisfurth, 2006; Shi, 2006) han mostrado la capacidad de adaptación del estudiante chino a enfoques y metodologías occidentales en sus estancias en países anglosajones. Otros (p. ej., Liu y Littlewood, 1997; Kember, 2000 o Kennedy; 2002) dan cuenta de que cualquier generalización estereotipada sobre el estudiante y la cultura de enseñanza chinos, es injustamente homogeneizadora[87], pues oculta una realidad que pone de manifiesto que algunas de las limitaciones anteriormente señaladas pueden ser superadas con los recursos y técnicas adecuados. Lo mismo sucedería con cuestiones más concretas. Por ejemplo con autonomía del aprendizaje (Ho y Crookall, 1995); las habilidades orales (Luchini, 2004) o la auto-evaluación (Yuyan y Yongjie, 2003). Al mismo tiempo, señalan que la globalización, los cambios políticos nacionales y la movilidad geográfica de profesores nativos y estudiantes abren poco a poco las puertas a nuevas formas de enseñanza y nuevas actitudes. Aún así, todos coinciden en señalar que una enseñanza comunicativa plena no es posible, llegando a la conclusión de que China necesita formas alternativas de enseñanza.

A excepción de las eclécticas (Liao, 1996; Rao, 1996; Liao, 2000; Lu, 2004), muchas de las propuestas realizadas son menos prescriptivas en sus pretensiones generales y se orientan más a la atención de las particularidades del alumno que en la selección de técnicas o procedimientos que pueden o no llevarse al aula. Por ejemplo, Liu y Littlewood (1997) abogan por motivar al alumno a

[87] Ver Hu (2005) como muestra de la necesidad de tener en cuenta las diferencias económicas y sociales.

adoptar un rol más activo y a abandonar restricciones culturales que conduzcan a la pasividad. Jones (2004), en su trabajo sobre la ansiedad en el aprendiz chino, recoge las siguientes: motivar al alumno a arriesgarse de forma moderada, aceptando la ambigüedad ante el error en un entorno acogedor y permitiendo a los alumnos el uso no preciso de las formas lingüísticas; establecer buenas relaciones con los alumnos y atenderles de forma individual si lo precisan; o rebajar el peso de la sanción ante el error. Xuehui y Guoxia (2004) ofrecen paliativos desde la negociación con el alumno (negociación del contenido, del significado y de las formas lingüísticas).

A raíz de las mejoras que estás últimas propuestas han logrado en el aula, de los principios teóricos de la PP y de la experiencia acumulada en el aula concebimos la siguiente hipótesis: proponemos que con una mayor atención a las particularidades del contexto educativo desde posiciones no prescriptivas, es posible conjugar los principios generales del ECL con unos procedimientos adaptados a las particularidades del aprendiz chino, que conduzcan a una mejora de la interacción en el aula.

3. Contexto

Los datos han sido recogidos mediante el trabajo con 39 alumnos divididos en dos grupos (uno de 24 alumnos y el otro de 15) de nivel elemental-intermedio. Sus edades están comprendidas entre los 20 y los 22 años; comenzaron sus estudios de español por primera vez en la universidad en septiembre de 2005 acumulando hasta el momento presente unas 1500 horas de estudio de español. Los estudiantes siguen un programa de estudios 2+2 en cooperación con la Universidad de León (España) y la Universidad de Xiangtan (China): tras 2 años de estudio de economía y español en Xiangtan, aquellos que superen los requisitos académicos, acceden al segundo curso de la Diplomatura en Ciencias Económicas y Empresariales de la ULE, donde estudiarán por un período variable de alrededor 2 años.

4. El estudio

4.1. Cuestiones

La investigación que deseamos llevar a cabo con el fin de someter a análisis nuestra hipótesis, está guiada por los siguientes interrogantes:

1. ¿Podría la aplicación de una PP mejorar de alguna forma la interacción en el aula y lograr una mayor participación del alumno en clase, así como mejorar áreas sensibles tales como el trabajo autónomo (especialmente técnicas de estudio), el trabajo en grupos aleatorios o la negociación de contenidos?
2. ¿Podría la aplicación de una PP incidir en la reducción de la ansiedad y fomento de la motivación del alumno como claves para incentivar esa interacción?
3. ¿Es posible la participación del alumno para la obtención de información que permita al profesor una mejor adaptación a su contexto educativo?

4.2. Metodología, instrumentos y procedimientos de búsqueda

Los datos fueron recogidos a lo largo de un período de 2 meses, y en varios momentos del curso, con el objetivo último de dar respuesta a las preguntas anteriormente formuladas. Para ello se utilizaron cuestionarios y observaciones de clases. El resultado es a la vez cuantitativo y cualitativo, en este último caso con preguntas abiertas completadas por las observaciones.

Describimos a continuación las fases más importantes de la investigación, así como los instrumentos empleados en cada una de ellas.

1º-. Durante las primeras semanas del curso se ha redactado por parte del profesor un diario de

clase, haciendo especial hincapié en recoger las particularidades y características fundamentales de los alumnos observadas durante este tiempo. El fin era poseer un conocimiento que nos permitiera poner en relación esas mismas particularidades con los objetivos del curso y los materiales existentes de cara a poder implementar las actividades comunicativas de la forma más adaptada a los aprendices.

2º-. Tras ese período de tiempo se explicó a los alumnos el motivo por el cual se les realizaban las preguntas seleccionadas y se les administró un cuestionario creado para la ocasión. Este se centraba en la valoración de los alumnos de una macrotarea que formaba parte de la dinámica natural del curso. Se decidió que fuera precisamente esta macrotarea ya que reunía la condición de poseer interés pedagógico para el logro de los objetivos del curso y constituir un riesgo potencial en el aula china dado su carácter eminentemente oral e interactivo y las exigencias de trabajo en grupo y autónomo. (En el **Apéndice 1** se recogen algunas decisiones más sobre la planificación de la evaluación que presentamos según el esquema de Ellis (1997) para tal fin). Las microtareas, negociadas con los estudiantes, cumplen los principales requisitos de aquellas concebidas según el enfoque por tareas: se trabaja un contenido lingüístico, un contenido temático, una forma de aprender y la comunicación. Además integran unos objetivos, contenidos y evaluación (por parte del grupo, del grupo general y del profesor). Constituyen actividades abiertas y eminentemente de producción oral. Describimos la tarea en el **Apéndice 2**.

3º-. Finalmente, los datos fueron analizados y los resultados expuestos a continuación.

4.3. Resultados

Presentamos a continuación los resultados a las preguntas cerradas del cuestionario. Según las respuestas recogidas, los alumnos expresaron lo siguiente:

1. El trabajo en clase ha sido	▪ Muy útil: 45.5% ▪ Útil: 36.5% ▪ Poco útil: 16
2. En clase, mientras trabajábamos, me he sentido	▪ Tranquilo: 55% ▪ Muy tranquilo: 37% ▪ Nervioso: 8%,
2.2. Trabajar en grupo con mis compañeros me ha parecido	▪ Útil: 60% ▪ Muy útil: 23% ▪ Poco útil: 14.30% ▪ Nada útil: 0%
3. Poder decidir sobre los contenidos de la clase me ha parecido	▪ Útil: 55.6% ▪ Muy útil: 32.5% ▪ Poco útil: 13% ▪ Nada útil: 0%
	▪ Mucho:

4. Esta clase me ha ayudado a mejorar mi español	52.5% ▪ Poco: 26.5% ▪ Bastante: 21% ▪ Nada útil 0%

Tabla 1: Resultados cuantitativos

Según el interrogante número 1 (ver Aparatado 4.1.) que planteamos anteriormente, presentamos los resultados de las preguntas abiertas según los puntos de interés hacia los que hemos dirigido nuestra atención:

6. ¿Qué es lo que más te ha gustado del trabajo de hoy en clase?
(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio
- *"Cómo me ayuda a estudiar Derecho. Por ejemplo, usar el esquema."* - *"El profesor nos ha enseñado a hacer un esquema para los temas; es una cosa buena."* - *"Hacemos un resumen de los temas."* - *"Cómo enseñar y estudiar sobre la Constitución."* - *"Aprendemos la manera de estudiar el Derecho."* - *"Nos hablas de algunas diferencias entre China y España y algunas maneras de estudio. Los consejos del estudio."* - *"El esquema del tema."* - *"Nos indica cómo se hace un resumen."* - *"La forma de estudiar de Esther es muy importante: es lo que necesitamos."* - *"El esquema general es muy útil para entender y memorizar. "* - *"¡Resumimos nosotros mismos! Aplicas textos muy claro y concretamente. Esto nos ayuda a estudiar bien."*

Tabla 2.1

Trabajo en grupo
- *"La decisión: trabajar juntos."* - *"Nuestro grupo es más activo que antes."* - *"Los temas que los otros estudiantes nos han explicado eran muy útiles."* - *"Cooperación entre los grupos."* - *"Hoy estoy muy contento porque todos trabajamos juntos. Si seguimos la forma de hoy, creo que podemos ser muy eficaces."* - *"Me gusta cuando los compañeros nos explica el Derecho de España."* - *"Mis compañeros actúan bien."* - *"Las cosas que nuestro grupo explica."* - *"Algunas partes que explican los compañeros usan sus palabras propias o ideas propias: son útiles."* - *"Los compañeros explican el tema en chino: es más fácil de entender."*[88] - *"Los compañeros explicaron muy bien el tema 1."*

Tabla 2.2

Interacción oral
- *"Lo que los estudiantes discutimos sobre la constitución china."* - *"A mi me gustó hablar de la Constitución."* - *"Hablar de la Constitución china es muy complicada…pero es útil para mejorar el español."* - *"Yo puedo hablar mucho en clase aunque tenga errores."* - *"Practicamos nuestra capacidad de expresión."* - *"Cuando los compañeros explican el tema del Ministerio fiscal y les hacemos preguntas."* - *"Discutir los problemas."* - *"Hablamos y pensamos juntos."* - *"Todos hablan en clase."* - *"Todos los compañeros hablan y la clase tiene más iniciativa que antes."* - *"Todos los compañeros tienen oportunidad de hablar en clase."* - *"Puedo hablar: esto puede mejorar mi nivel de español."* - *"Todos piensan y todos hablan."*

Tabla 2.3

Los alumnos también señalaron otros elementos con los que mostraron su acuerdo:

[88] El alumno se refiere al uso de la lengua nativa en las explicaciones que implican una mayor dificultad.

✓ las explicaciones de la profesora sobre la disciplina fuente (Derecho Empresarial) (24); ✓ explicación de las diferencias entre los sistemas judiciales de China y España (7); ✓ tratar los problemas aparecidos en la realización del examen (3); ✓ exponer y hablar de los problemas que plantea la asignatura (3); ✓ el uso de metáforas (2); ✓ recuperación de la confianza tras los resultados del examen parcial (2); ✓ las aclaraciones léxicas (2); ✓ los alumnos preparan sus clases (1); ✓ la profesora corrige los errores (1).

Tabla 2.4

7. ¿Y lo que no te ha gustado?
(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio
(No se han producido comentarios)

Tabla 3.1

Trabajo en grupo
- *"Muchas cosas que explican los compañeros en clase, no entiendo."* - *"Los compañeros no hacen un resumen: sólo lo copian del libro."* - *"Yo creo que esta forma no es muy bien en clase. Nada útil para mí. Todo el resumen es copiado del libro y no tiene sentido."* - *"Me parece que casi todos los resúmenes no son buenos."* - *"Los compañeros que nos explican los temas, pero no con una manera de explicar: sólo leen."* - *"A veces los compañeros sólo leen los resúmenes y el ambiente estaba aburrido. Así está mal."* - *"No me gusta esta forma de clase. En clase no aprendo casi nada (los estudiantes leen resúmenes copiados del libro y están mal)."*

Tabla 3.2

Interacción oral
(No se han producido comentarios)

Tabla 3.3

Los alumnos también señalaron su desacuerdo con los siguientes elementos:

✓ la dificultad inherente a la disciplina fuente (Derecho Empresarial) (4); ✓ la actitud de algunos compañeros en la preparación y exposición de las clases (4); ✓ desacuerdo con la forma de organizar el trabajo y los resultados obtenidos (2);

✓ la lentitud del ritmo de la clase (2); ✓ excesivo uso de la pizarra (1).

Tabla 3.4

8. Si en algún momento te has sentido incómodo, ¿por qué ha sido y cuándo?
(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio
(No se han producido comentarios)

Tabla 4.1

Trabajo en grupo
- *"Me gusta esta clase pero los compañeros explican mal y sus resúmenes o esquemas no puedo entender o son muy difíciles porque provienen del libro."* - *"Estoy incómoda: me parece que la clase no puede ayudarme."* - *"Un poco nervioso cuando yo no puedo explicar muy claro a mis compañeros."* - *"No puedo aprender las cosas que mis compañeros dicen. Si los contenidos no son de la parte del tema que yo preparo, no entiendo bien."* - *"Cuando hablo delante de mis compañeros porque no lo preparo muy bien."* - *"Creo que las cosas son difíciles para mí y muy complicadas."*

Tabla 4.2

Interacción oral
(No se han producido comentarios)

Tabla 4.3

Los alumnos también señalaron su desacuerdo con los siguientes elementos:

✓ la dificultad intrínseca de la materia (2); ✓ el cansancio mental (2); ✓ la incomprensión del discurso del profesor (2); ✓ el consumo de tiempo que implicaba la preparación de los ejercicios (1); ✓ la dificultad para tomar notas de la pizarra (1); ✓ aversión al error (1).

Tabla 4.4

9. ¿Qué podemos cambiar para mejorar la clase?
(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio
- *"Podemos juntos discutir algunos problemas que existimos en el proceso de estudio y luego los resolvemos."* - *"Tengo que mejorar mi nivel de buscar informaciones y usarlas."*

Tabla 5.1

Trabajo en grupo
- *"Los alumnos tienen que preparar el trabajo bien y en clase hablar más cosas."* - *"No quiero trabajar en grupos."* - *"Más calidad en el trabajo de algunos grupos."*

Tabla 5.2

Interacción oral
- *"Podemos hablar más. Desde luego, nosotros tenemos que pensar más."* - *"Quiero que hablemos mucho en la clase…especialmente que, que hablo menos que otros compañeros."*

Tabla 5.3

Los alumnos también señalaron, como otros elementos que mejoraría:

✓ más explicaciones por parte de la profesora de ELE sobre la disciplina fuente (5); ✓ mayor aportación de ejemplos (3); ✓ corrección de los errores por parte del profesor (2); ✓ más tratamiento del léxico (1); mayor aprovechamiento del tiempo (1); ✓ aumento del ritmo de clase (1); ✓ simplificación de las explicaciones (1); ✓ problemas en la toma de apuntes (1); ✓ mayor uso del esquema (1); ✓ recurrir al uso de la lengua nativa por parte de los alumnos en las explicaciones (1).

Tabla 5.4

5. Discusión de los resultados

Como se desprende de la primera parte del cuestionario, los alumnos no han mostrado rechazo a la implantación de una forma de enseñanza basada en la interacción oral, el trabajo el grupo, la instrucción en el trabajo autónomo (técnicas de estudio). Más bien lo contrario: los porcentajes sobre la utilidad de este tipo de clase, el estado anímico del alumno durante su realización (reducción de la ansiedad), el trabajo en grupo, la negociación de contenidos y la mejora del nivel de lengua han recibido una aceptación muy alta por parte de los dos grupos. El número de alumnos que han rechazado o valorado negativamente estos elementos ha sido siempre inferior al 15% del total.

A la hora de manifestar su acuerdo o valoración, los alumnos han hecho especial hincapié en los beneficios del trabajo en grupo, las técnicas de estudio para el desarrollo de la autonomía y la oportunidad para interactuar oralmente en clase. Todo ello queda expuesto en la pregunta 7 del cuestionario. Al mismo tiempo, los elementos objeto de análisis no se encuentran representados ampliamente entre aquellos que se mejorarían de la clase.

A la hora de manifestar su rechazo o valoración negativa, las causas fundamentales se deben, como se puede apreciar en las tablas 3.2 y 4.2, específicamente, y en las cuestiones 7 y 8, generalmente, al nivel en la ejecución de los cometidos de cada grupo/alumno y a casos puntuales de ansiedad, y no a concepción de la clase y sus principios metodológicos. En las mismas preguntas se puede apreciar cómo los alumnos no han manifestado ninguna valoración negativa, más bien lo contrario, al esfuerzo del profesor por dotarles de técnicas de estudio que faciliten la comprensión lectora y la expresión escrita de textos en Español sobre el Derecho Empresarial y por crear un espacio en el que los alumnos pudiesen interactuar oralmente.

Todo ello nos permite afirmar que el alumno se ha sentido motivado ante una forma de enseñanza que ha valorado como positiva para sus fines últimos y que ha creado el contexto adecuado de tranquilidad y distensión necesario para superar la ansiedad creada por la interacción oral, el trabajo autónomo y la negociación de contenidos.

Tanto la información recabada por el profesor de forma continua a lo largo del curso por medio de cuestionarios breves, así como el alto número de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario utilizado en la presente investigación nos permiten afirmar que, a diferencia de lo esperable (ver p. ej., Liu, 1997), es posible lograr que el alumno chino manifieste su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se puede recurrir a la obtención de retroalimentación como una forma eficaz de adaptar la enseñanza al contexto educativo.

6. Conclusión

Ha sido nuestra intención con la presente investigación mostrar cómo determinados elementos, tradicionalmente rechazados en la enseñanza de LE a estudiantes chinos pueden implantarse satisfactoriamente bajo los preceptos de la pedagogía postmetodológica. Para ello hemos realizado una investigación cuyos resultados hemos expuesto, y que han mostrado como los alumnos han aceptado y valorado positivamente un tipo de enseñanza más comunicativa y abierta a sus problemas, deseos e intereses y respetuosa con su idiosincracia y cultura de aprendizaje.

A raíz de los resultados obtenidos sostenemos que quizá, los problemas que se plantean a los profesores occidentales trabajando en China, no vienen tanto de la metodología y/o enfoques adoptados como de su aplicación. Por ejemplo, en nuestro caso, el enfoque mediante tareas, eminentemente comunicativo, demostró ser fructífero y satisfactorio para estudiantes y profesores tras el intento por adaptarlo al entorno de forma postmetodológica, tal como fue nuestra intención durante el período de enseñanza que presentamos. Intentamos recoger las complejas relaciones que se dan entre el tiempo, el espacio, el entorno y las personas que conforma una clase y conectarlas de forma armónica mediante la lengua a estudiar. Con la PP atenderemos a las conexiones que la lengua realiza entre las experiencias subjetivas de cada estudiante, durante el desarrollo de actividades, la construcción de significados, la realización de acciones, la adquisición y recuperación de conocimientos y la construcción de discursos.

Bibliografía

Bell, D. A. (2003), “Method and postmethod: are they really so incompatible”, *TESOL Quarterly*, Vol. 37 (2), 325-326.

Brown, D. (2002), “English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment”, En En Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (9-17). Cambridge, CUP.

Ellis, R. (1997), “The empirical evaluation of language teaching materials”, *ELT Journal*, Vol. 51 (1),

36-42.
Clark, R. y Gieve, S. N. (2005), "On the discursive construction of 'The chinese learner'", *Language, culture and curriculum*, Vol. 19 (1), 54-73.
Chu, L. L. (2006), "Action Research on Choosing and Using Communication Tasks for Classroom Activity Design". Disponible en: www.pep.com.cn
Gu, Q y Schweisfurth, M. (2006), "Who adapts? Beyond cultural models of "the" chinese learner", *Language, culture and curriculum*, Vol. 19 (1), 74-89.
Ho, J. y Crookall, D. (1995), "Breaking with chinese cultural traditions: Learner autonomy in english language learning", *System*, Vol. 23 (2), 235-243.
Hu, G. (2002), "Potential cultural resistence to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China", *Language, culture and curriculum*, Vol. 15 (2), 93-105.
Hu, G. (2005), "Contextual influences on instructional practices: A chinese case for an ecological approach to ELT", *TESOL Quarterly*, Vol. 39 (4), 635-660.
Jones, J. F. (2004), "A cultural context for language anxiety", *EA Journal*, Vol. 21 (2), 30-39.
Kember, D. (2000), "Misconceptions about the learning approaches, motivation and studies practices of Asian students", *Higher Education*, Vol. 40, 99-121.
Kennedy, P. (2002), "Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) chinese learners", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21 (5), 430-445.
Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*, Yale University Press.
Liao, X. Q. (1996), "Communicative-Cognition Method: a TESOl eclecticism with chinese characteristics", conferencia presentada en el *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages*, 30 de marzo, Chicago, Illinois.
Liao, X. Q. (2000), "How communicative language teaching became acceptable in secondary scholls in China", *The Internet TESL Journal*, Vol. 6 (10).
Liu, N-F. y Littlewood, W. (1997), "Why do many students appera reluctant to participate in the learning classroom discourse?", *System*, Vol. 25 (3), 371-384.
Lu, D. (2004), "Is the Communicative Approach a panacea? Thoughts from Hong Kong", *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 1 (1), 383-389.
Luchini, P. L. (2004), "Developing oral skills by combining fluency- with accuracy-focused tasks: A case study in China", *Asian EFL Journal*, Vol. 6 (1), 1-20.
Prabhu, N. S. (1990), "There is no best method – Why?", *TESOL Quarterly*, Vol. 24 (2), 161-176.
Rao, Z. (1996), "Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional chinese methods", *Research in the teaching of English*, Vol. 30 (4), 458-471.
Richards, J. R. (1990), *The language Teaching Matrix*, Cambridge, CUP.
Richards, J. R. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, CUP
Richards y Rodgers, (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge, CUP.
Sánchez, A. (2006), "Dificultades del enfoque comunicativo en China", *Actas del I CVE/LE*.
Shi, L. (2006), "The successors of confucianism or a new generation? A questionnaire study on chinese students´ culture of learning English", *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 19 (1), 122-144.
Liu, X. y Zhao, G. (2004), "Classroom negotiation and learner participation", *The Journal of Asia TELF*, Vol. 1 (1), 231-241.
Wei, Y. y Che, Y. (2003), "Supporting chinese learners of English to implement self-assessment in L2 writing", *Proceedings of the Independent Learning Conference* (20 de septiembre).

Apéndice 1

Decisiones relacionadas con la planificación de la evaluación de la tarea

Interrogante	Elección
Objetivo ¿Para qué?	La tarea es evaluada para conocer el grado de aceptación por parte de los alumnos y medir los resultados del proceso de adaptación al contexto según los principios de la postmetodología.
Audiencia ¿Para quién?	La tarea se evalúa para compartir los datos con otros profesores.
Evaluador ¿Quién?	El profesor encargado del grupo y un profesor externo.
Contenido ¿Con qué?	Evaluación basada en el estudiante para que manifieste su opinión y actitud sobre la tarea evaluada.
Método ¿Cómo?	Uso de cuestionarios y observación de clases.
Tiempo ¿Cuándo?	Inmediatamente después de haber sido completada la tarea (*summative evaluation*)

Apéndice 2

Descripción de la tarea

En la primera fase de negociación en la clase, se acordó la siguiente forma de trabajo:

1) Las clases comenzarían con una presentación por parte del profesor. Esta presentación consistirá en un esquema del tema a tratar (la Constitución española, el sistema judicial español, el Código Civil, etc.). Así se pretende enseñar a los alumnos una forma de estudiar (mediante esquemas y resúmenes; guiándose por las ideas y no por las páginas y el orden literal) con la que no estaban familiarizados y les resultaba un impedimento para adaptarse a la educación universitaria española. También se consigue así presentar el vocabulario básico del tema y tener un primer acercamiento a la materia.

2) A continuación, se abre una discusión en clase donde los propios estudiantes comparan el sistema español con el chino con la finalidad de acercar los nuevos conocimientos a aquellos de su propio país y lograr al mismo tiempo un mayor conocimiento de los alumnos entre ellos y la materia de estudio. Ésta es una charla informal en que los estudiantes debaten: ninguno de ellos sabe con certeza el funcionamiento del sistema chino, por esto, mediante la comunicación con los demás compañeros, construyen el significado. Esta actividad persigue además ayudarles a realizar esquemas mentales con ideas ordenadas jerárquicamente y conectadas de forma crítica y razonada.

3) Seguidamente, en grupos, se trabaja de forma intensiva una parte del tema para producir un resumen (no ya esquemas o apuntes, sino redacción de un discurso completo). Para elaborar estos resúmenes, cuentan con las indicaciones que el profesor les ofrece, además del libro español de Derecho Empresarial y las explicaciones previamente ofrecidas por un profesor español de Derecho, materia esta que constituye la disciplina fuente.

La tarea fomenta el trabajo en grupo fuera del aula: los miembros se reunirán según acuerdo y contarán con la ayuda del profesor, el cual constituye un último recurso si los alumnos no pueden resolver las cuestiones por sí mismos. Los estudiantes, en grupo, negociaban el significado y la forma más clara y correcta de expresarlo en español. Finalmente, preparan el resumen, que sería corregido por el profesor.

La siguiente clase comienza con la exposición al resto de los alumnos del trabajo realizado por un grupo: ellos mismos explican el tema a los compañeros recurriendo en ocasiones al chino para aclaraciones o matizaciones de términos, y entregaban una copia de su resumen. Los compañeros les

piden aclaraciones, discuten ideas contrarias, etcétera.

Además de los tres pasos arriba indicados, a medida que se trabajaba en el aula o fuera del aula, se evaluaban y redefinían los objetivos de nuestro trabajo, los métodos de estudio, etc. Y es que constantemente se motivaba a los alumnos a que reflexionasen, a que identificasen sus necesidades y propusieran soluciones.

EL CHOQUE ENTRE LA ESPONTANEIDAD Y LO "POLÍTICAMENTE CORRECTO" EN LOS CURSOS DE CONVERSACIÓN PARA EXTRANJEROS

Claudio A. Vásquez Solano
Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka
claudio@osaka-gaidai.ac.jp

Resumen

En esta ponencia postulamos una serie de actividades para enfrentar el problema de la pérdida de espontaneidad en el discurso, que tiende a surgir en las aulas de comunicación cuando los estudiantes tratan de copiar la moda de lo políticamente correcto.

El marco teórico se basa, por una parte, en los resultados obtenidos en torno a la investigación y realización de talleres aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje de conversación de español como segunda lengua. Y, por otra, se apoya en las propuestas de V. Volkoff, D. P. Ausubel, L. Vigotksky y C. Lomas, entre otros.

El objetivo principal, vinculado al plano pragmático, es proponer modos de rescatar el trabajo y la participación de cada alumno en un marco de tolerancia. Presentamos, además, una serie de objetivos instrumentales en concordancia con un modelo de evaluación por ítems, que refleja las distintas áreas que ha de cubrir un programa de conversación de esta naturaleza.

Palabras clave: políticamente correcto, conversación, evaluación, ítems, espontaneidad

La intercomunicación de mensajes es básica en el coloquio real […] excluye de su sistema aquellas modalidades lingüísticas que no pretenden una comunicación real.
M. Criado de Val

Lo que primero nos llama la atención en este epígrafe, es quizás la expresión *coloquio real*, y quizás sea así porque la realidad y actualidad del coloquio se opone diametralmente a la pseudofilosofía de lo políticamente correcto, que en estos últimos años ha querido imponer un estilo híbrido de comunicarse. En efecto, desde mediados de la década de los 80 hemos asistido a la germinación de esta moda; la que ha ganado terreno en el área de la comunicación interpersonal, no tanto por las bondades que ofrece, sino por la forma que ha ido penetrando los medios informativos[1].

Por decirlo de alguna manera, la primera víctima de esta nueva moda lingüística no es nada más ni nada menos que la espontaneidad del discurso, y por ende la relación entre las personas. Como indica Berne, 1964: 180, creador del Análisis Transaccional:

> Espontaneidad significa opción, la libertad de cada uno para escoger y expresar sus sentimientos…,

en donde lo políticamente correcto no deja lugar alguno a optar, pues exige que en los actos de habla los participantes se comuniquen adecuando su discurso al repertorio de posibilidades comunicativas que esta escuela pretende imponer.

En el ámbito de nuestro quehacer pedagógico, más de alguna vez nos habremos encontrado con alumnos renuentes a hablar en la lengua extranjera, cuando se trata de prácticas básicas en las que se les pone el tema de cómo presentarse ante otras personas, dado que algunos ejercicios pasan por decir dónde viven, cuál es su número telefónico, u otros datos que consideran una intromisión en su intimidad. Es por esto que el profesor ha de diseñar sus clases de modo que se incentive un discurso natural y relajado. Para ello resulta útil que la enseñanza no se convierta en una mera sucesión de ejercicios gramaticales; así, desde el primer contacto con la lengua extranjera debemos promover una verdadera interacción entre el docente y el curso. Para ello se puede echar mano a varias dinámicas grupales que acerquen a los actores de la comunicación en las aulas.

Lo políticamente correcto contiene de por sí un estilo rebuscado, rayano en lo cursi. Sus teóricos quieren hacernos creer que aquella forma puede coincidir e incluso superar el habla "normal", en tanto que los referentes son los mismos. Sin embargo no se pueden parangonar las dos maneras de comunicarse, puesto que los mensajes elaborados con esta nueva perspectiva conllevan un *ruido* permanente, en el sentido de que hay una tensión constante para producir un discurso que llene los requerimientos de tal teoría. Es así como, los procedimientos de selección y combinación lingüísticos pierden la agilidad y naturalidad que deberían ser connaturales en una conversación espontánea. Esta última constituye el modo de comunicarnos que ha sido sancionado por los hablantes, los legítimos artífices de la tradición de la lengua. Recordemos con Lomas, 2002: 12:

> [la competencia comunicativa es entendida...] como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.

El grandísimo esfuerzo que se toman día a día los promotores de lo políticamente correcto, se estrella cada vez con la porfiada realidad cotidiana que -afortunadamente- no se doblega ni puede

[1] El riesgo de que los alumnos adopten tal modo de comunicación nos lo aclara Ausubel, 1968, 283, indicando cómo lo aprendices incorporan poco a poco los nuevos términos que estudian. En una primera lectura los percibirán solo como significados virtuales que se harán más concretos a medida que los encuentren en otros contextos.

doblegarse ante cualquier moda que aparezca. Y es que de suyo, lo artificial de este engendro contiene dentro de sí el germen de su propia destrucción. La prueba se obtiene con un procedimiento lógico nada complicado; y es que por no tener una tradición que lo avale, funciona inductivamente girando sobre sí mismo y aplicándose en cada vuelta a las situaciones más heterogéneas. Así, a lo más, viene a ser una mera aproximación casuística del objeto que pretende abarcar. En este sentido, resultan utilísimas las palabras de Selvini P. et al., 1991: 65, quienes afirman:

> Influidos y condicionados, sin advertirlo por el método lingüístico, aceptamos [...] la noción de que el universo está organizado según una base lineal y por lo tanto según el modelo causa-efecto. [...] Bien pronto descubrimos [...] que no es posible encontrar un orden tan concretamente definido si no se le impone.

Justamente, la teoría reduccionista que aquí nos ocupa funciona a partir de tal imposición [2] . Y es que comprime las situaciones y contextos a solo una entidad, lo que reafirma el carácter artificial que señalábamos más arriba. Contrariamente, un programa de lengua extranjera bien calibrado ha de ponerse al servicio de una comunicación real, de modo que cada frase y ejercicio contenga datos que sean significativos y útiles para el que aprende; que no se usen meros ejemplos librescos ni menos rebuscados, sino que haya una verdadera conexión con la vida real

Respecto de cuáles sean las propuestas óptimas para un programa de lengua en términos de comunicación espontánea y natural, no solamente hemos de fijarnos en los elementos más concretos de la comunicación como son el vocabulario, las estructuras gramaticales y la pronunciación. Aquí deberían aflorar aquellos elementos que tradicionalmente no se evalúan o han tenido una baja ponderación en el contexto enseñanza/aprendizaje [3] . Proponemos tres con los que hemos experimentado en los últimos años y son:

a) entonación y fraseo adecuados a la situación comunicativa,
b) intensidad; y
c) naturalidad.

Con una entonación y fraseo adecuados, se le puede exigir al alumno que utilice un modo fluido de comunicarse; cuya contraparte, por la influencia de lo políticamente correcto, se traduce en que el discente se malacostumbre a silabear, al tratar de adecuar su decir a los requerimientos de ese esquema que se quiere imponer de manera solapada[4]. La intensidad, el hablar fuerte, por su parte, implica que el alumno se arriesgue a compartir lo que piensa con el grupo, lo invitará a comunicarse sin hacerse mayores cuestiones sobre si será juzgado por lo que exprese ante sus pares. Finalmente, la naturalidad promoverá un diálogo espontáneo: que no haya mera recitación de datos, adecuándose la situación comunicativa a su *aquí* y su *ahora*, libre de juegos[5] y manipulaciones, lo que constituye la marca de una interacción honesta y psicológicamente sana**.** Curiosamente, aunque los tres elementos señalados conlleven un menor grado de información, son tremendamente formativos. En este sentido, recordemos con Mc Luhan, 1973: 139 que "el medio es el mensaje", máxima que nos aclara cómo el

---

[2] Si nos mantenemos en un nivel lógico de análisis, nos damos cuenta también de que lo políticamente correcto peca de superficial. Como nos recuerda Vygostky, 1995: 149: "...los conceptos se elaboran por vías distintas de la elaboración deliberada y consciente de la experiencia en términos lógicos. el análisis de la realidad con ayuda de conceptos precede al análisis de los conceptos mismos".

[3] Indicábamos en Vásquez, 1996: 663: "Este modelo de evaluación es una amalgama de objetivos cognoscitivos, afectivos y sicomotrices que subyacen a la instrucción de la conversación". Tales objetivos son los que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* llama respectivamente: "saber", "saber ser" y "saber hacer".

[4] Recordemos con Volkoff, 2001: 169, algo que agrava más esta situación: "…todas estas ideas no están impuestas por un régimen autoritario, sino por la autocensura que toma dimensiones jamás vistas en la historia de la humanidad". (Traducción nuestra).

[5] Una excelente definición de "juego" la entrega Berne, 1991: 48: "... una serie de transacciones complementarias que progresan hacia un resultado bien definido, predecible [...] con una motivación oculta"... (Traducción nuestra).

modo espontáneo, natural y sincero en que comuniquemos algo valdrá tanto o más que las palabras con que lo digamos. Esto, vinculado al plano pragmático, ha de servirnos para proponer modos de rescatar el trabajo y la genuina participación de todos los implicados en el proceso educativo en un marco de tolerancia y sin ambigüedades. Que no ocurra lo que comenta Cecília Meireles en "Lo que se dice y lo que se entiende":

> Mas, lo que me asombra no es que las personas ignoren lo que [...]:
> mi asombro es que pensaran que yo siempre quiero decir otra cosa.
> ¡No! yo siempre quiero decir lo que digo[6].

Es de esperar que los docentes que sigan nuestros pasos no echen al olvido que tenemos el deber de educar para la libertad, la espontaneidad y la tolerancia, valores que han de trascender el mero estado de conceptos gravitando en un vocabulario de moda, para constituirse en actitudes vitales que permeen el quehacer pedagógico, de modo que efectivamente prediquemos con el ejemplo cuando estemos entregados a un aula de comunicación con nuestros alumnos.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (1968), *Educational Psychology. A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Berne, E. (1991), *Games people play*, 34ª. ed., New York, Ballantine Books.

Brislin, Richard W. (1986), "Prejudice and intergroup communication", en *Intergroup communication*, Baltimore, Edward Arnold, pp. 74-85.

Child, D. (1975), *Psicología para los docentes*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Criado de Val, M. (1980), *Estructura general del coloquio*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Lomas, C. (2002), "El aprendizaje de la comunicación en las aulas", en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, pp. 9-25.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ cvc_mer.pdf (ISBN: 84-690-1675-X).

Mc Luhan, M. (1964/1973), "The medium is the message", en *Basic Readings in Communication Theory*, New York. Harper & Row Publishers, pp.139-152.

Meireles, C. (1988), "O que se diz e o que se entende", en *O que se diz e o que se entende. Crônicas,* Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, pp. 57-58.

Montecinos, H. (1996), *Del pensamiento mágico al posmoderno*, Santiago de Chile, Editorial Pluma y Pincel.

Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1991). "La tiranía del condicionamiento lingüístico", *en Paradoja y contraparadoja. Un nuevo modelo en la terapia de la familia de transacción esquizofrénica*, 2ª. ed., Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, pp. 64-66.

Vásquez, C. (1996), "Evaluación de la conversación", en *Actas del Cuarto Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl, Asociación Asiática de Hispanistas, pp. 663-668.

_____. (2002), "Conversación y Gramática", en *Estudios Hispánicos*, N° 27, Osaka, Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka, pp. 15-29.

_____. (2002), "Español como lengua extranjera: Evaluación por ítems", *XIII Congreso Internacional de la ALFAL*, San José, Universidad de Costa Rica, (Formato CD. ISBN 9977-15-120-2).

_____. (2005), "Logro de un estilo espontáneo y natural en estudiantes de conversación de español como lengua extranjera*", XIV Congreso Internacional de la ALFAL*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, http://www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/portada.html

[6] Traducción nuestra.

Vigotsky, L. (1995), "Estudio experimental del desarrollo de los conceptos", en *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, pp. 118-151.

Volkoff, V. (2001), *Manuel du politiquement correct*, Monaco, Éditions du Rocher.

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES CHINOS (L1 CANTONÉS) DE ELE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS

Nicolás Arriaga Agrelo
The Chinese University of Hong Kong
narriaga@cuhk.edu.hk

Resumen

El aprendiz medio de ELE en Hong Kong tiene el perfil de universitario hablante de cantonés como lengua materna, para quien el español sería (tras el inglés y el chino mandarín), la cuarta lengua que se estudia. El español es una materia optativa que rara vez supera un total de 160 horas de clase, y en estas fases iniciales de aprendizaje podemos identificar con facilidad unos rasgos relativamente homogéneos.

El presente trabajo tiene como primer objetivo analizar la producción escrita de aprendices de E/LE en el contexto universitario hongkonés. Para ello se ha tomado un pequeño corpus de composiciones de un grupo de estudiantes realizadas en dos momentos del proceso de aprendizaje, entre los niveles A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. A partir del análisis de la interlengua podríamos identificar los errores y problemas más típicos, y así tratar de facilitar su remedio. En este punto, sería interesante comparar las conclusiones resultantes con datos sobre hablantes nativos de chino mandarín y otras lenguas no afines.

Al mismo tiempo, se pretende integrar este análisis con metodologías que favorezcan la superación de dichas dificultades, en concreto, con el diseño de instrumentos de evaluación y uso de códigos para facilitar la identificación y corrección de errores, ya sea autónomamente, por parejas o con ayuda más o menos directa del profesor.

1. Introducción

Presentamos un estudio, todavía en una fase preliminar, que examina los resultados parciales de un recién instaurado plan de estudios que se apoya activamente en los conocimientos previos de chino y de inglés de los estudiantes. Es la primera vez en la enseñanza superior en Hong Kong que se aprovecha el perfil bilingüe del estudiante y queremos explorar las virtudes y los efectos secundarios del diseño de un currículo y uso de explicaciones gramaticales que contrastan el chino y el inglés con el español. Es el momento de hacer un análisis de cómo ha sido el primer año, los primeros 6 créditos (80 horas de clase) de español de estos 300 primeros alumnos.

La enseñanza del español en Hong Kong tiene una historia breve y una intensidad relativamente débil a juzgar por el desarrollo de nuestra disciplina en lugares vecinos como Japón, Corea, Taiwán o la propia China continental. Hoy en Hong Kong hay oficialmente dos lenguas escritas (chino estándar e inglés) y tres orales (cantonés, mandarín e inglés). Fue precisamente su condición de colonia británica la que, por un lado, ha permitido a Hong Kong gozar de una posición privilegiada hasta hoy para las relaciones económicas internacionales, pero por otro, es la causa que ha orientado la demanda escolar hacia el inglés (que no es ni una típica L2 – como en Singapur- y tampoco es una lengua extranjera propiamente dicha –como sí sería en Japón). Desde hace diez años, con la reintegración de Hong Kong como una Región Administrativa Especial de China, el mandarín ha cogido mucha fuerza, y entre las dos producen una descompensación en el interés y al desarrollo de otras lenguas, especialmente otras distintas al japonés, francés y alemán, de mayor tradición escolar.

Hasta hace unos años aprender de verdad español en Hong Kong era un reto prácticamente inalcanzable. Retando las motivaciones principales para aprender español en la zona de Asia-Pacífico presentadas en el estudio de Otero (2004), a saber, la creciente conciencia de la difusión internacional del español y por lo tanto de su valor comunicativo; el factor "lengua de moda", por influencia norteamericana y su cultura de masas; la simpatía por algunos rasgos del carácter hispánico, tal como se perciben en esta zona; las perspectivas profesionales que abre, como consecuencia de las relaciones con España o América Latina (comercio, inversiones, turismo), el español en Hong Kong arranca con considerable retraso y hasta con cierta indiferencia que sólo ahora empieza a corregirse. En los últimos años la situación mejora sensiblemente, aunque todavía sigue siendo difícil llegar a un nivel avanzado en español.

2. Planteamiento

Nuestra motivación principal responde al interés en obtener datos que puedan contribuir a la mejora de la práctica docente y el aprendizaje del español en Hong Kong, concretamente, en el contexto universitario. El cantonés, lengua materna de los alumnos participantes en este estudio, comparte con el chino las características de ser una lengua sino-tibetana, aislante, tonal, sin flexión morfológica y de tipo "tópico-prominente", cuya estructura básica se apoya en la construcción tópico-comentario y en la que la mayor parte de las relaciones sintácticas están marcadas por el orden de las palabras. Tipológicamente la L1 de los alumnos contrasta fuertemente con la anteriormente estudiada L2, el inglés y la lengua meta: el español. Asumimos pues que el inglés será identificado por los alumnos como una lengua a mitad de camino que puede servir como referencia.

Citando el clásico de Selinker (1972), en la construcción de la interlengua la transferencia actúa como uno de los procesos en el desarrollo de la interlengua además de ser una mera estrategia de comunicación o aprendizaje. Que conste que actúa tanto para bien (facilitando el aprendizaje) como para mal (produciendo interferencias). En este trabajo nos viene bien asumir el concepto de transferencia de Odlin, (1989: 27) como la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se conoce o ha sido estudiada anteriormente (aunque sea de manera imperfecta) y nuestra pregunta básica es cómo se manifiesta dicha influencia de los conocimientos previos, en concreto del chino y del inglés, en la interlengua de los estudiantes hongkoneses en el estadio precedente al nivel A2. Además, vamos a tener en cuenta dos estudios

anteriores, uno dirigido por Alice Y. W. Chan (2004), que busca la evidencia de la interlengua en el inglés de los hongkoneses centrándose en determinadas estructuras, y también la investigación de de Virginia Yip (1995) que analiza también la interlengua de los chinos que aprenden inglés (también llamada afectuosamente "Chinglish") y cómo se va aprendiendo.

3. Metodología

a. Información de los sujetos

Al finalizar los dos cursos se pidió a los estudiantes permiso para participar en esta pequeña investigación y de los que aceptaron y enviaron copia de sus trabajos se eligió al azar a 30 (algo más del 40% del total del nivel), tomando una muestra significativa y proporcional de entre 4 clases distintas, representando a distintas licenciaturas, elegidos al azar.

La edad de los 30 informantes está entre los 18 y los 21, y cursan licenciaturas variadas (Hostelería y Turismo, Negocios, Inglés, Traducción, Económicas, Psicología, Educación Física, Química, Finanzas, Estudios Religiosos, Derecho, Periodismo). La vida universitaria es de 3 años, aunque puede prolongarse a un cuarto año. En algunos casos los estudiantes han estudiado otras lenguas antes además del inglés y el chino.

c. Naturaleza de los datos

Hemos preferido usar datos que encuadran dentro de lo que se conoce como *careful style* (Tarone, 1982) en oposición al "estilo vernáculo" o más descuidado, dado que es el estilo en el que se refleja el uso más formal, un uso de un lenguaje planificado y no tan espontáneo. No se han tomado datos mediante técnicas de elicitación de la traducción para no forzar resultados exagerados, pero sí se tiene la impresión de que hay alumnos que prefieren escribir notas al margen en inglés y en chino, a modo de borrador, a pesar de que se les ha intentado entrenar hacia lo contrario. También se detectó durante los cursos que los estudiantes más avispados hacían uso de traductores automáticos en Internet, produciendo en algunas ocasiones oraciones irrisorias.

La recogida de datos se hizo de la siguiente manera:

- **Redacción 1** tras las primeras treinta horas de clases de español se presenta un borrador más la versión final de una composición que lleva por título "una redacción sobre mi", que ha sido revisada y corregida por compañeros durante intercambios de redacciones en clase. El profesor las devuelve con feedback corrector sólo al final, sobre el borrador y la versión final, pero no durante los procesos de escritura.
- **Redacción 2** a las 70 horas de clase se presenta la segunda redacción que vamos a considerar. Se sigue el plan de trabajo de la primera redacción, pero se alarga el proceso de escritura e intercambio de redacciones dos semanas y se presenta al profesor dos borradores más versión final.
- **Redacción 3** a las 80 horas de clase, esta vez sin ningún tipo de ayuda, con tiempo controlado (30 minutos). Formato de examen. Esto nos permitirá contrastar diferencias entre las redacciones hechas con ayuda de la del examen. También tenemos acceso a ejercicios de vacíos de información para aislar problemas en el uso de *ser/estar/haber*) y con los pronombres de objeto directo e indirecto.

4. Análisis de los errores significativos

Asumimos en nuestra metodología que los mecanismos productivos basados en la lengua materna relacionados con la transferencia van a ser muy fuertes, como apunta Yip en un estudio de la Interlengua inglesa de los chinos, y que las fuerzas de la transferencia y del *input* de la L2 (en este

caso L3) están en una continua competición. (Yip, 1995:212).

Primeramente hemos seguido la metodología tradicional de Análisis de Errores que es, por orden: Recogida de datos, identificación, clasificación, cuantificación y análisis de la causa de los errores para finalmente proceder a encontrar fórmulas que permitan poner remedio a los problemas observados.

Como dice Ellis (1997:50), cuando las muestras se recogen en un solo punto del aprendizaje (transeccional), se hace difícil determinar con exactitud los diferentes errores que se producen en determinados estadios del desarrollo de la L2. Es por esto que nos hemos apoyado en datos tomados en otros momentos para poder comparar. Es evidente que para un estudio de estas características, los errores nos dan pistas sobre la competencia de dichos estudiantes, no obstante es necesario detenerse también a observar lo que saben hacer bien. A continuación describimos algunos de los problemas más relevantes.

a. Estructuras nominales: artículos, género, número y concordancia

Nos llama la atención la frecuencia de problemas con el artículo, no tanto por confusión entre determinado e indeterminado (ya superado en gran medida al estudiar inglés), sino principalmente por la falta de concordancia que en este nivel podríamos dar por bien sabido. Observamos problemas de generalización de finales "a" como femenino o "e" como masculino en "la* problema", "una* programa" o "el clase. La concordancia, a pesar de que los alumnos la consideran "materia ya asimilada", persiste notablemente. También se aprecian problemas combinados con el uso de los artículos en "Taiwán es una* condado* bella. Me gusta muchísimo (la) comida de Taiwán. (los) Taiwaneses son simpático(s) también". Por lo visto hasta ahora, llama la atención que los estudiantes que se licencian en estudios de la lengua inglesa tengan más apego a transferencias inspiradas por el inglés, e incluso, se podría decir que comparten ciertas características dignas de estudiar más detalladamente.

El problema de los géneros todavía persiste en este nivel. En algunos casos se generaliza la regla más allá de lo necesario "yo soy también un tutoro* privado" [por "private tutor"].

La combinación en el sintagma nominal de un sustantivo con un adjetivo produjo un índice de expresiones inaceptables del 30,3%. De estos errores, el 30,4% se produjeron en forma similar a "tengo clase [de] finanza".

En cuanto al genitivo, analizando la evolución de la interlengua, parece darse un itinerario que va de "voy a la inglés clase*", luego "clase* inglés" y por último se arregla lo del genitivo "clase de inglés". Tanto en inglés como en chino, el genitivo se marca tras del poseedor que antecede a lo poseído (Mum's book /媽媽的書) y esto podría ser la principal causa de la dificultad al adquirir esto.

b. Negación verbal

La influencia negativa de la L2 es más fuerte que la de la L1 en el calco de estructura del inglés "*to be* + not", que en chino coincidiría con el español (posible *facilitación*): Lo encontramos sobre todo en el primer nivel de toma de datos "soy no una persona inteligente pero soy diligente y optimista"; "mi casa es no grande";"yo tengo no novio, pero quiero uno" pero también a las 70 horas de instrucción: "(el) título académico es no* importante" . De forma similar encontramos en ocasiones expresiones del tipo "tengo* no dormitorio". La combinación de *ser* + verbo es muy típica de los hablantes cantoneses, incluso más que los nativos de mandarín como muestran estos ejemplos: "Es *estudia filosofía"; "Entonces, soy aprendo la operación del hotel" es un intento de usar un presente continuo que todavía no se ha enseñado, y en niveles iniciales, incluso parece reflejar una confusión con el sujeto "soy* ahora tengo 19 años".

c. Construcciones existenciales y sujetos indefinidos "hay"

Son varios los autores locales que han insistido en sus estudios sobre el inglés en Hong Kong, que la construccion "there is/there are" es un punto negro en la gramática de los hongkoneses, y de los chinos en general. Frases como "there are many varieties of cancers exist"* es un ejemplo de una de las malformaciones típicas. Aparentemente es un problema de la oración de, pero es una prueba de la inercia de la construcción "topic-prominent" con "有", como dice Yip (1995:176). Nos hemos detenido un poco más exhaustivamente en este tipo de construcciones con el fin de contrastar nuestros resultados con los ofrecidos por Yip (1995) y Chan (2004) para los chinos que escriben en inglés. Se llega a decir que en la organización de los constituyentes gramaticales de las oraciones chinas es más importante el tópico que el de sujeto, lo que la hace más sensible al orden sintáctico que el español. El tópico puede ser el sujeto, en cuyo caso mantendría una intensa relación semántica con el verbo, pero no siempre es así. Por otra parte, en muchos casos el sujeto en chino suele sobreentenderse y, por lo tanto, omitirse, lo que viene bien al español, si no al inglés, que requiere siempre de un sujeto explícito.

En otro estudio Schachter & Rutherford (1979) al que Yip (1995) hace referencias, los hablantes chinos producían una media superior por composición que nativos de otras lenguas y se llamaba la atención de construcciones agramaticales del tipo descrito anteriormente. En nuestro estudio no se observa un abuso de construcciones con "hay" en español y esto podría tener como posible explicación, principalmente, el hecho de que los informantes en este estudio sean una élite bilingüe (o quasi-bilingüe al menos en la lengua inglesa de estilo académico) que ya aceptó las normas del inglés y que, se autocensuran, conscientes o no, de que se trata de una zona delicada que quizás prefieren evitar también en español. Se puede decir también que el hecho de eludir una estructura forma parte de las estrategias de aprendizaje, influido también por la el fenómeno de la transferencia (en este caso, elusión -*avoidance*).

En todo caso, y pese a la escasa frecuencia de uso, que también podría estar en parte condicionado por el propio tema de las composiciones, encontramos en este nivel un 41% de usos no correctos de estructuras que implican el uso del verbo haber. Un 33% de las veces es por confusión con "tener" ("tiene otros supermercados"), lo cual sería un error generalizado en hablantes de chino (mandarín u otros). Curiosamente, en este nivel hay un 33% de ocasiones en las que "haber" se confunde con "hacer" ("hace clases*" o "hay práctica*" por "hacemos práctica"), y podría achacarse al carácter especial (impersonal) tanto del *haber* como el *hacer* en contextos ya estudiados como "hace calor". En este nivel no nos sorprende que uno de cada cuatro errores sea por combinar el verbo *haber* con artículos determinados, a pesar de que se puso especial atención a esto en las clases y en los materiales de enseñanza. ("Hay *las vacaciones del verano"). Por último, en un 8.3% de las producciones erróneas se optó por comunicar la idea de *hay* omitiendo el verbo ("*no lección"), lo que sería un calco de las expresiones inglesas del tipo "no lesson today".

d. Construcciones "ser" vs. "estar"

Este suele ser un problema muy frecuente entre los aprendientes de español. La confusión del uso de "ser" y "estar" en los hablantes chinos se pueden reducir presentando un cuadro contrastivo de los dos verbos con el inglés "to be" y, a su vez, con el chino, que también hace uso de dos verbos distintos en donde el inglés sólo emplea "to be". A pesar de que no todos lo llegan a dominar al mismo tiempo ni igual de bien, sí podemos decir que en el nivel más alto de recogida de datos los fallos achacables a problemas en estos dos verbos son marginales.

Problemas con el verbo "gustar"

Son también comunes a otras interlenguas en este nivel: Esto es un ejemplo del lío de una estudiante en una misma redacción: "yo me gustan las lenguas muchísimo"; "No me gusta matemáticas"; "ellas gusta viages"; Yo gusta leer" "A mi también me gusta cinematografía" "Me gusta de música moderna".

La construcción "creo (que)"

También da problemas tanto por la influencia de la estructura inglesa "I think (that)…" como por el chino 我觉得, cosa que también se da con los hablantes nativos de mandarín hasta en niveles bien avanzados. "Las vacaciones de verano son muy importantes, creo que*."; "Creo * mis planes para este verano…" son dos ejemplos típicos. Por otra parte, es necesario comentar el persistente y generalizado error en la escritura de "creo" por "cero" que parece ser un caso aparte "cero* que europea sois muy romántica y habladoras".

Pronombres dativos y acusativos

Una zona en la que parece ser que profesores y alumnos tenemos que poner un poco más de esfuerzo en este nivel es en el dominio de los pronombres de objeto directo e indirecto. En las composiciones libres no se aprecia la gravedad del problema pero fue en un ejercicio de rellenar espacios en el examen donde se reflejaron dificultades de varios tipos: "pronombre "mis compañeros de trabajo van *a me** decir (say to me)".

- Por la posición incorrecta del pronombre correcto "mis padres [las] quieren las* mucho".
- Por la confusión de un pronombre acusativo o dativo con uno nominativo, como en "nos gustan mucho las películas de ficción porque en las* hay muchas aventuras excitantes";"no me gustan le*".
- El problema más frecuente parece darse al combinarse dos pronombres (OI+OD) "puedo pagar los*te con tarjeta de crédito".
- En los pronombres reflexivos no se aprecia tanto problema, quizás debido al intensivo entrenamiento en construcciones del tipo "me levanto", "me acuesto", etc.

Las preposiciones

En general se sabe que presentan complicaciones para los estudiantes nativos de cantonés o mandarín. Incluso cuando ya han aprendido inglés bien, la transferencia del repertorio preposicional no siempre coincidente con el valor del español crea interferencias apreciables. Es común encontrar confusión entre "por" y "para", muy general para hablantes de otras lenguas "las vacaciones de verano por* [para] los estudiantes de la universidad". También observamos un calco de la estructura inglesa que permite la preposición al final de la oración como en "hay una cosa que me preocupo por*." Tampoco es raro encontrarnos (posiblemente por la transferencia de la estructura inglesa también) con la preposición "a" a modo del no siempre equivalente inglés "to": "tengo a ir una escuela secundaria" [influencia del inglés "I have to go to" e incluso, la elisión "Quiero ir * otros países".

El plano léxico: transferencia, calcos y creatividad

Parece evidente que los conocimientos previos del inglés en este nivel favorecen una rápida adquisición de vocabulario con bastante precisión, en especial, el vocabulario más técnico o académico (de origen latino o griego). No obstante, se producen confusiones por falsos amigos, como en cualquier otro contexto donde entre el inglés. En este nivel, sin embargo, a todos los profesores de lengua extranjera que trabajan con alumnos chinos les resultará familiar el problema de "jugar" (para referirse a "divertirse"). Es un error muy resistente, producto de la interferencia con el verbo 玩 [*wan*] de mayor cobertura, y que, además, se acentúa al generalizar también el "jugar" para referirse a "tocar un instrumento" que sería, en este caso, no una interferencia del chino, sino del inglés "play": "por qué yo escojo trabajar pero no jugar* aún después de exámenes" [jugar] .

Más calcos de estructuras del inglés se aprecian en "yo no gasto* (spend) el primer semestre de mi tercer año en la Universidad China de Hong Kong pero* (but) en la Escuela empresarial de Copenhague, que es la capital de Dinamarca, como un estudiante de intercambio".

No todo son interferencias o transferencias positivas, como en toda interlengua, también hay un espacio para la creatividad, y cada cual, quien más o quien menos, hace uso de ella a poco que comience a tener confianza con la gramática del español. La creatividad de los sistemas no nativos se pone de manifiesto en construcciones como "cafetería de ordenador" [por *Internet café*] o "soy capricorniano*" ejemplo de la producción de un sustantivo a través de un mecanismo creativo. También resulta curioso encontrar un uso tan confianzudo de un verbo creado, que resulta mucho más económico que la perífrasis "montar / ir en bicicleta": "tengo que aprender ciclistar* en verano porque necesito usar bicicleta por el transporte en Holanda siempre. Además, ciclistar en la brisa es muy cómodo* [舒服]. Por cierto, este último uso de "cómodo" también es interesante, pues en chino "shufu" da mucho más de sí y en español no parece haber un término tan apropiado y multiusos.

Resulta curioso observar construcciones dobles, en inglés y en español, como si entre las dos se ofreciera al lector mayores garantías de entender lo que se quiere decir. Como ejemplo podemos citar al alumno que escribió que iba a asistir a un "jamboree de scout mundo, que es un encuentro grandísimo de escultismo para jóvenes" o de la otra que dijo: "tengo ganas de "Pin-trading". Es una divertida tradición interactiva que es a coleccionar broches". Cabe pensar que este mecanismo tenga sentido en la vida hongkonesa, donde se da mucho lo del "code-switching" o el uso alterno de cantonés e inglés, en especial en los contextos educativos. En este efecto secundario de la educación superior, seguimos encontrando ejemplos de estrategias para no repetir palabras, aprendido del inglés (en chino no haría falta), como en este párrafo donde leemos de una alumna que vive muy lejos de su familia "falto* mucho mis padres" para en otro párrafo posterior decir "añoro a mis padres mucho".

Conclusiones y limitaciones del estudio

Los profesores que enseñaban a los estudiantes cuyos datos hemos analizado tenían la impresión general de que los estudiantes avanzaban según nuestras expectativas y ahora sabemos mejor lo que les falta y lo que necesitan reforzar en los siguientes niveles. Somos conscientes de que los resultados del análisis de una muestra de datos de este tamaño no garantizan conclusiones de entera confianza. También es necesario advertir sobre las limitaciones de los métodos usados en la investigación. En todo caso, este trabajo sí indica la influencia de la L1/L2 en la producción escrita del español como L3 en circunstancias como las descritas, y aporta un granito de arena en la investigación de ELE en un contexto como el de Hong Kong, en el que aun queda mucho por hacer y esperamos profundizar más en futuras investigaciones. Pendiente queda también un análisis longitudinal más detallado entre los diferentes momentos y tenemos intención de tomar más datos en el futuro, así como una comparación con la interlengua de los nativos de chino mandarín.

En este trabajo apenas se ha comenzado a examinar la interlengua de los hongkoneses y se confirma inicialmente la hipótesis de que, en los procesos iniciales de aprendizaje la existencia de transferencia de los conocimientos previos del chino y el inglés a la lengua meta, el español, se produce notablemente. Con esto admitimos que se producen transferencias negativas, que causarían

interferencias, como hemos visto en los ejemplos usados, pero también "facilitación" (más difícil de observar en ejemplos). Así, podríamos concluir que los conocimientos de la L1 y la L2 acortan espacio y tiempo en la adquisición del español como L3, y no lo es sólo por el léxico, que sería lógico, dadas las similitudes en el vocabulario de origen latino y griego que comparten el inglés y el español, sino también en la sintaxis, dando por hecho que el mero hecho de haber estudiado otras lenguas también repercute en la habilidad para hacer uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación, y por lo tanto, también en una mejor técnica a la hora de escribir en una lengua extranjera.

Bibliografía

Chan, A. Y. W. (2004), "Syntactic transfer: evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners". *The Modern Language Journal,* 88.1: 56-74.

Lin T-J. *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos,* Biblioteca Virtual Número 4. Segundo Semestre 2005.

Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press, 27, 72, 95.

Otero, J. (2004), *El español en Asia-Pacífico*, Anuario Asia-Pacífico 2004 www.anuarioasiapacifico.es/anuario2004/php/visit.php?docfile=ASIA_CID_413_424.pdf.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics 9*, 209-31.

Yip, V. (1995), *Interlanguage and Learnability: From Chinese to English.* Amsterdam: John Benjamins.

LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE ELE

Edith Aurrecoechea Montenegro
Las Lilas School
editham9@yahoo.es

Resumen

¿Por qué se interrumpe la comunicación si los enunciados que producen nuestros estudiantes en sus actos comunicativos son totalmente correctos?

La pronunciación es un componente más e igual de importante que el resto de los elementos de una lengua y, por lo tanto, no podemos descuidarla a la hora de planificar nuestras clases.

En esta exposición hablaremos, por una parte, del tratamiento de la pronunciación en clase y en los manuales de ELE y, por otra, haremos una propuesta de actividades comunicativas para llevar al aula.

Palabras clave: pronunciación, ELE, entonación, acentuación, sonidos

1. Estado de la cuestión

De una encuesta realizada para detectar cuál es la postura de los alumnos y profesores (en activo y en formación) ante la importancia de la pronunciación dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje se pueden sacar las siguientes conclusiones:

De **los estudiantes (62 personas)** (a) una gran mayoría considera muy importante ser inteligible y, por tanto, cree que la pronunciación es muy importante a la hora de comunicarse en español; (b) tanto un input por parte de nativos- ya sea en persona o a través de audiciones- como la corrección les sería de gran ayuda para mejorar su pronunciación.

De las respuestas de **los profesores** en activo (19 personas) y en formación (77 personas) podemos llegar a concluir lo siguiente: (a) para una gran mayoría de los encuestados la pronunciación es muy importante; (b) les preocupa que sus alumnos lleguen a ser inteligibles y, para ello, a la hora de proponer actividades para mejorar la pronunciación de los alumnos hacen hincapié en la importancia de la interacción y expresión oral así como de la comprensión oral, sin embargo, en las clases de los profesores en activo, la enseñanza y práctica de la pronunciación es poca o está ausente.

Tener **una buena comprensión oral** implica una discriminación o reconocimiento de las unidades significativas de la lengua (distinguir fonemas-pero/perro-, palabras según su acentuación -miro/miró-, intenciones según la entonación de las frases -¿Ha venido Juan?/Ha venido Juan/¡Ha venido Juan!-. Tener **una buena expresión oral** supone poder expresar esas unidades de una forma adecuada y, en todo este proceso, la pronunciación tiene gran importancia ya que una producción incorrecta entorpece la captación del mensaje y, por lo tanto, se interrumpe la comunicación.

Encontramos, pues, una **contradicción** entre la intención de llevar a los alumnos hacia la inteligibilidad y la falta de integración de la pronunciación en la planificación de las clases.

Algunas hipótesis que expliquen esta contradicción pueden ser entre otras: (a) las creencias de los profesores (es una lengua fácil de pronunciar, sólo algunos fonemas presentan dificultad,...); (b) el sistema de enseñanza de la escuela; (c) la falta de materiales y, por tanto, el desconocimiento del tema; (d) las creencias de los aprendientes.

Es curioso que, en su mayoría, tanto los profesores como los alumnos al hablar de pronunciación se refieran únicamente a los sonidos.

A partir del análisis de diferentes **manuales** utilizados en la enseñanza de ELE- desde principiantes a avanzado-, podemos apuntar una vez más que la pronunciación es el aspecto de la lengua que más descuidado queda.

Sin querer generalizar, observamos que en una gran mayoría las actividades referentes a la pronunciación se centran preferentemente en trabajar los sonidos mediante la **discriminación** (diferenciar fonemas dentro de una palabra- caro/carro, ¿Ha venido Juan?/Ha venido Juan/¡Ha venido Juan!, miro/miró-) y **repetición** (Escucha y repite: ¿Cómo te llamas?, casa/cinta) de los mismos, dejando a un lado la entonación y la acentuación así como las actividades de reflexión(¿La B y la V suenan igual en estas palabras?, ¿Podrías formular la regla de acentuación?) o explicaciones teóricas (Cuando la R va al principio de la palabra se pronuncia...).

¿Qué **conclusiones** podemos sacar de todo esto? Por un lado, parece que cuando se trabaja la pronunciación se hace según el enfoque de "bottom-up", es decir, de lo particular a lo general, lo cual es un enfoque estructural que choca con el enfoque comunicativo, que en teoría siguen los manuales analizados y que se centraría en el "top-down", o sea, de lo general a lo particular.

En el mismo análisis se observa:

(a) una disminución de actividades de pronunciación a medida que aumenta el nivel de los alumnos;

(b) en su mayoría, las actividades están descontextualizadas y no relacionadas con el tema de la clase;

(c) comparando la cantidad de actividades que plantean los manuales con las que corresponden a la práctica de la pronunciación, observaremos que esta se encuentra en clara desventaja.

¿Qué **consecuencias** podemos sacar de esto? A la pronunciación no se le da el protagonismo que se merece con lo cual, los profesores nos sentimos, a la vez, inseguros y desamparados a la hora de llevarla al aula.

2. Tipología de actividades

Las actividades de pronunciación se dividen en tres grupos: actividades para trabajar **la dimensión afectiva,** actividades para el **entrenamiento receptivo** y actividades para el **entrenamiento productivo.**

El orden de realización de las actividades será el mencionado anteriormente por los siguientes motivos:

Es importante reducir al máximo las inhibiciones y prejuicios de los alumnos y potenciar su confianza y predisposición hacia la L2, de ahí, trabajar en primer lugar el aspecto afectivo.

Cuando un aprendiz se enfrenta a una lengua extranjera es posible que desconozca aspectos referentes a su pronunciación, por lo tanto, las actividades de entrenamiento receptivo que le servirán de modelo y le ayudarán a reconocer y asimilar diferentes características de la L2. A partir de este momento estará en disposición de pasar a las actividades de producción.

Como se puede imaginar, estas actividades se trabajarán **integradas** dentro de la planificación de la clase, dentro de un **contexto** y no de forma aislada.

Corrección de las actividades de entrenamiento receptivo:

En esta fase entrenamos a los estudiantes para que se familiaricen y reconozcan diferentes aspectos de la LE, por lo tanto, debemos buscar formas de corrección que eviten la producción por parte de los alumnos. Podemos usar transparencias, la corrección por parte del profesor, el video.

Corrección de las actividades de entrenamiento productivo:

Sobra decir que el profesor no olvida la corrección de las actividades y está presente en la clase tanto para ayudar a los alumnos como para darles el feedback que les ayude a saber si van por buen camino en su proceso de aprendizaje.

3. Propuesta de actividades

3.1. Actividades para trabajar la dimensión afectiva

Cuestionarios

Cuando oigo hablar español:

1. a. Me recuerda el sonido de las olas
   b. Me recuerda el sonido de una cascada

2. a. Me recuerda el invierno
   b. Me recuerda el verano

3. a. Me apetece empezar a bailar
   b. Me apetece dormirme

4. a. Me parece que están comiendo una manzana
   b. Me parece que están comiendo un plátano

5. a. Huele a flores
   b. Huele a comida

6. a. Me parece perfecto para dar órdenes
   b. me parece perfecto para hablar de amor

Los alumnos marcan una opción y después comentan con sus compañeros.

Este tipo de actividad es muy útil tanto para el estudiante -ya que le permite hacer una reflexión sobre sus creencias y prejuicios hacia la lengua meta-, como para el profesor que puede obtener una valiosa información que contribuya a ayudar al alumno a superar las barreras afectivas y socioculturales que pueda tener y así mejorar el proceso de aprendizaje de la pronunciación de la lengua meta.

Los sonidos más fáciles y más difíciles del español

Pedimos a los alumnos que, individualmente, reflexionen sobre los cinco sonidos del español que le resultan más fáciles y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, comentan lo que han elegido. Finalmente, deberán elaborar una lista de clase que contenga los cinco sonidos más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sean conscientes de que la facilidad y la dificultad son conceptos relativos y que cada uno posee unas determinadas destrezas en las que debe confiar así como unos puntos débiles en los que debe trabajar para mejorarlos.

3. 2. Actividades de entrenamiento receptivo

Los humores del español

A partir de un video al que se le ha quitado la imagen, se propone a los estudiantes que, a través de lo que escuchan, intenten imaginar el estado de ánimo en el que se encuentran los protagonistas (triste, enfadado, contento). A continuación habrá una puesta en común para que expliquen cómo han llegado a sus conclusiones.

Esta actividad ayudará al alumno a diferenciar y adquirir la entonación adecuada para diferentes estados de ánimo a la vez que la asocia con el lenguaje corporal y la voz.

¿De qué grupo son?

A partir de una conversación, los alumnos deberán agrupar las palabras, por ejemplo de un mismo campo semántico como pueden ser los muebles, de acuerdo con la acentuación de la sílaba más fuerte y, después, intentar encontrar el patrón para cada grupo.

Creemos que es importante trabajar el acento ya que su incorrecta pronunciación cambia el significado una palabra (hablo/ habló) y porque hay palabras en otras lenguas cuya diferencia reside en el acento.

¡Bingo!

Se reparte a cada estudiante un cartón y una lista de palabras que contienen el o los sonidos que queremos trabajar para que cada uno complete su cartón. A continuación, el profesor irá diciendo palabras y el estudiante que logre tachar todas las palabras de su cartón gritará ¡Bingo!.

Ésta sería una forma de que el alumno se vaya familiarizando con esos sonidos que, por diferentes motivos, le van a resultar difíciles de pronunciar.

3. 3. Actividades de entrenamiento productivo

"¿Otra?"

Dos amigos están en el bar.
Juan: ¿Otra?
Andrés: Otra.
Juan: Otra.
Andrés: Otra.

Se representa el diálogo. A continuación, los alumnos lo reconstruyen y lo representan.

En esta actividad los alumnos ponen en práctica la entonación con la que expresarse en diferentes situaciones.

¿Dónde está el acento?

En pequeños grupos con fichas un tablero y dados, los estudiantes van a recorrer el tablero cumpliendo las condiciones establecidas. En algunas casillas aparecerán palabras y cuando el jugador caiga en ella deberá decir dos palabras con la misma acentuación que la que allí aparece. En las otras casillas estarán las típicas alternativas: un turno sin jugar, pasa a la casilla 15, vuelve a empezar, etcétera.

Los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la acentuación de diferentes palabras.

¿Qué falta?

Se pegan unas fotos en la pizarra –elegimos aquellas palabras cuyo sonido nos interesa practicar- y se pide a los alumnos que las pronuncien. Una vez que han controlado su pronunciación, se quitan algunas fotografías y los estudiantes deben adivinar las imágenes que faltan.

Los alumnos practican diferentes sonidos.

(Estas actividades han sido adaptadas de Pronunciation de Clement Laroy- OUP y propuestas de actividades de Elena Verdía y Roger Hunt)

4. Propuesta de plan de clase

Nivel: **B1** (Marco de Referencia Europeo)

Objetivo: Ser capaces de reconocer y expresar sentimientos

a) Presentación de vocabulario de sentimientos
b) Práctica de vocabulario
c) Comprensión lectora
d) Pronunciación (**entrenamiento receptivo**- a partir de video sin imágenes)

1ª audición: Tarea: Escucha la/s conversación/es y determina los sentimientos que se expresan.

2ª audición: Tarea: (a) Escucha y anota los elementos que te han dado la información anterior (lo pueden hacer en su LM y usar diccionarios)
(b) En grupos, discutid por qué habéis llegado a esas conclusiones.
(c) Mira la escena y comprueba tus hipótesis.

Se puede recoger en pizarra los sentimientos y los elementos que hayan propuesto los estudiantes y compararlos con los de su cultura.

e) Práctica de pronunciación (**entrenamiento productivo**): En grupos de dos o tres, levanta una tarjeta de sentimiento y otra de frase. Di la frase expresando el sentimiento que te indica y tus compañeros que lo adivinen.

f) Práctica de pronunciación (**entrenamiento productivo**): En grupos, cada alumno se identifica con un sentimiento. Elaboran un diálogo. Cada grupo representa su diálogo y los demás adivinan cuáles son los sentimientos que intervienen.

g) ... continuación de la planificación...

Bibliografía

Actas de Expolingua (2000), Madrid.
Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de* idiomas. Cambridge University Press.
Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libro.
Bowen, T. y Marks, J. (1993), *The Pronunciation Book: Student-centred activities for Pronunciation Work*. Pilgrims. Longman.
Brazil, D. "Designing an Integrated Pronunciation Course". *Speak Out* nº 17, pp. 5-9.
Celce-Murcia, M., Brinton, D. Y Goodwin, J. (1996), *Teaching Pronunciation. References for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994), *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
Ellis, R. (1998), *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996) *Profesor en acción* 2. Madrid. Edelsa.
González Hermoso, A y C. Romero Dueñas (2002), *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid. Edelsa.
Hancock, M. (1995), *Pronunciation games*. Cambridge. Cambridge University Press.
Haycraft, B. (1978), *The Teaching of Pronunciation: A classroom guide*. London. Longman.
IATEFL Pronunciation SIG (1996), *Changes in Pronunciation*. UK.
Kelly, G. (2000), *How to Teach Pronunciation*. Essex. Longman.
Kenworthy, J. (1999), *Teaching English Pronunciation*. UK. Longman.
Laroy, C. (1996), *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
Lleó, C. (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
Llisterri, J. (2003), "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes*, Revista del Instituto Cervantes en Italia.
McLaughlin, B. (1992), *Myths and Misconceptions about Second Language Learning*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
Morley, J. (1994), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
Moskowitz, G. (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston. Heinle & Heinle.
Muñoz Liceras, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid.Visor.
Navarro Tomás, T. (1918), *Manual de la pronunciación española*. Madrid. Espasa-Calpe.
Pennington, W. y Richards, J. (1994), "Recent research in L2 phonology: Implications for practice", en Morley, J. (1994), *Pronunciation pedagogy and theory: New Views, New Dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
Poch Olivé, D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid. Edinumen.
Quilis, A. (1993), *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid. Gredos.
Romero Dueñas, C. y A. González Hermoso (2002), *Tiempo para pronunciar*, Madrid. Edelsa.
Taylor, L. (1993), *Pronunciation in Action*. Hertfordshire. English Language Teaching Prentice Hall International.
Terrel, T. D. (1989), "Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach", en Bjarkman, P. y R. Hammond (1989), *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington. Georgetown University Press.
Valles Arandiga, A. (2000), *Fichas de recuperación de dislalias*. Madrid. CEPE.
Walqui, A. (2000), *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
Wong, R. (1987), *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Int*onation. New Jersey. Prentice Hall Regents.

EL SUBTITULADO DE VÍDEOS COMO HERRAMIENTA EN LAS CLASES DE ELE

José Miguel Blanco Pena
Universidad Tamkang
jmblanco@mail.tku.edu.tw

Resumen

Esta ponencia se inscribe dentro de una corriente de investigación muy reciente, que trata de buscar nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como nuevos modos de aprender y de enseñar. Concretamente, a través del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje del ELE. Se trata, por tanto, de una comunicación con una orientación eminentemente práctica y actual.

El objetivo de esta comunicación es, precisamente, mostrar las posibilidades que ofrece hoy día una de estas tecnologías, poco utilizada hasta el momento en el ámbito que nos ocupa: el subtitulado de vídeos. Para ello, se expondrán diferentes formas de sacar partido a este recurso con fines didácticos, a través de Internet y del ordenador en un aula multimedia. Además de presentar diferentes herramientas informáticas para el subtitulado de vídeos, se ofrece un ejemplo concreto de aprovechamiento de esta tecnología en la clase de ELE.

En las conclusiones se señalan algunas ventajas e inconvenientes de la utilización de los recursos que son objeto central de este trabajo, y pongo de relieve cómo éstos constituyen un medio atractivo tanto para los alumnos como el profesor, con el que pueden obtenerse unos resultados docentes positivos en las cuatro destrezas, tanto para las clases presenciales como para las no presenciales.

Palabras clave: vídeo, subtítulo, edición, Internet, archivo

Introducción

Poco se ha escrito hasta ahora acerca del aprovechamiento del subtitulado de vídeos en la enseñanza de ELE. Desde luego mucho menos que sobre el sobre el uso del vídeo en general. Tan sólo destacaré aquí un interesante artículo de J. Corpas (2004) sobre la utilización del vídeo en el aula de ELE. En él el autor dedica unas pocas líneas al doblaje y el subtitulado en tanto que recursos para realizar actividades en clase.

Este autor sugiere dos posibles ejercicios. El primero de ellos consiste en una actividad en grupo:

> Los alumnos escriben en grupos un texto posible para subtitular o doblar unos fragmentos determinados del programa. Esto puede realizarse habiendo visionado sin sonido el programa (e imaginan qué pueden estar diciendo) o con sonido (reconstruyen los que han oído en un primer visionado completo)[1].

Como segunda actividad, propone lo siguiente:

> Entregar a los alumnos una transcripción incompleta de los subtítulos. Los alumnos deben completarla tras uno o varios visionados, según el grado de dificultad del documento y de la tarea propuesta[2].

De manera que cabría hacerse aquí la siguiente pregunta: ¿Esto es todo o hay más posibilidades de aprovechamiento del subtitulado de vídeos? En los siguientes apartados voy a ofrecer, precisamente, un panorama de las opciones existentes en la actualidad en relación con este recurso, y presentaré un ejemplo concreto de actividad para la clase de ELE. De este modo, pretendo aportar algo más de información y análisis en relación con este tema.

Antes de continuar quisiera señalar que, dado que apenas se usan en la actualidad, no entraré a considerar el uso de cintas de video subtituladas. Así mismo, a lo largo de todo este artículo se da por supuesto que el aula de ELE es de tipo "multimedia", es decir, que dispone de todos los medios necesarios para proyectar en pantalla grande deuvedés o archivos de vídeo con subtítulos, ya sea mediante un reproductor de DVD, o a través de un ordenador con conexión a Internet; y en este segundo caso, que la máquina cuenta con el soporte físico y lógico necesario para reproducir cualquier archivo de audio, vídeo o subtitulado.

Subtitulado de vídeos en Internet

En este apartado voy a destacar dos posibilidades que ofrece actualmente la Red para el aprovechamiento de vídeos en las clases de ELE. La primera de ellas consiste en acudir a sitios web que contienen secuencias de películas preparadas para subtitular. La segunda opción es utilizar herramientas, accesibles desde la propia Internet, para el subtitulado de videos colgados en ella.

Por un lado, en clase podemos utilizar los servicios de entretenimiento que ofrecen algunas webs. En www.grapheine.com, por ejemplo, podemos encontrar dos interesantes proyectos de subtitulado de vídeos. Uno de ellos se denomina "Bombay TV"[3], y el otro, Classik TV. Aunque en principio están ideados para el simple divertimento del internauta, pueden dar bastante juego en clase de ELE.

El primero (http://www.grapheine.com/bombaytv/index.php) nos ofrece la posibilidad de subtitular fragmentos cortos de películas indias antiguas, creando pequeños diálogos relacionados con una determinada situación. Como prestación añadida, el vídeo resultante puede ser enviado a otra persona a través del correo electrónico. Las instrucciones de la página están en español, entre otros idiomas, y la selección de las escenas cambia con frecuencia. Sobre la explotación de este recurso, pueden consultarse las orientaciones preparadas por la profesora Isabel Leal Valladares (2006).

---

[1] Corpas, 2004.

[2] Ib.

[3] El sitio no tiene nada que ver con la televisión de Bombay.

El segundo (http://www.grapheine.com/classiktv/) es un proyecto de subtitulado similar al anterior, basado en secuencias breves de películas antiguas en blanco y negro. En este caso se nos ofrece la posibilidad de montar nosotros mismos las secuencias, seleccionando diferentes extractos, subtitular directamente los diálogos, y enviar el vídeo a los amigos por correo electrónico. Las instrucciones están en francés y en inglés.

Los dos recursos a los que acabo de referirme tienen, como principal ventaja, la comodidad, ya que su manejo es fácil y rápido: todo está preparado para el subtitulado y el envío de vídeos por correo electrónico. Una pequeña desventaja es que las secuencias quizá son demasiado cortas para su explotación en clase de ELE, aunque esto dependerá del nivel de los alumnos y del tipo de actividad que se pretenda realizar. Otro inconveniente puede ser la propia Internet, que no siempre funciona con la fiabilidad y rapidez requeridas. A esto podría añadirse lo limitado del banco de vídeos sobre los que puede trabajarse: al tratarse de secuencias de antiguas películas en blanco y negro, a algunos alumnos la actividad les podría parecer poco atractiva.

De manera que llegados a este punto podríamos de nuevo preguntarnos: ¿Y por qué no elegir nosotros mismos, o los propios alumnos, el vídeo que queremos subtitular y emplear en clase? ¿Cabría la posibilidad de usar con este fin didáctico alguno de los numerosos vídeos colgados en la Red? De hecho, en Internet podemos encontrar actualmente una gran cantidad de proveedores de vídeos muy interesantes en este sentido, como YouTube, Google Videos, Metacafe, IFilm... La respuesta a estas preguntas es que sí, que podemos usar esos vídeos en las clases de ELE personalizándolos previamente, no sólo añadiendo textos, sino también destacando algún elemento de las imágenes. Para ello, disponemos de herramientas en la propia Red para el subtitulado de videos colgados en ella. Esto es posible hacerlo desde diferentes webs, entre las que destacan www.bubbleply.com y www.mojiti.com.

Bubbleply es una herramienta que nos permite incorporar bocadillos en los vídeos, al modo de los tebeos. Mojiti ofrece más posibilidades, pues nos permite crear también subtítulos, sincronizándolos con el vídeo, y llamadas dentro de las imágenes a modo de señalar algo que se desea resaltar[4]. En ambos sistemas, lo que se hace es insertar las direcciones de Internet donde se encuentran los vídeos, para después editarlos donde deseemos mediante pasos bastante intuitivos[5].

Noemí Martínes resume de la siguiente manera las posibilidades que ofrece Mojiti para las clases de ELE:

> Permite incorporar diferentes tipos de "spots", subtítulos, textos en bocadillos, encuadrados o animados, también se pueden incorporar hipervínculos y círculos o marcos para resaltar algún elemento de la imagen. Estos elementos nos permitirían incorporar información para ayudar a la comprensión del vídeo o poner preguntas relacionadas con la tarea que tengan que realizar en el momento adecuado, sin olvidar que en alguna ocasión nos podría interesar subtitular partes (en una canción, por ejemplo). Es posible crear diferentes conjuntos de "spots" para un mismo vídeo. Esto nos permitiría que los alumnos trabajasen sobre un mismo vídeo pero que pudieran poner diferentes elementos. Además podemos decidir si queremos que los elementos que hemos creado sólo podamos modificarlos nosotros (lock) o que cualquiera pueda hacerlo, lo que de nuevo nos permitiría una elaboración cooperativa[6].

En definitiva, esta herramienta resulta muy interesante para hacer karaoke o cualquier cosa que se nos ocurra. Para tener una idea más clara de las posibilidades que ofrece este recurso, he aquí algunas direcciones de Internet que contienen ejemplos de edición de vídeos en el contexto de la enseñanza de ELE mediante el uso de Mojiti:

---

[4] Los sistemas de vídeo que soporta Mojiti son muy variados: YouTube, MetaCafe, MySpace, Google Video, IFilm, Revver, MojoFlix, Veoh, 6 Rooms, Tudou, AOL Uncut Video, vSocial.

[5] En http://mojiti.com/kan/941/1204 puede verse una demostración de las posibilidades que ofrece el programa.

[6] Martínes (2007).

- http://www.espacioblog.com/profesores-ele (Subtitulado de la canción "Para que tú no llores", cantada por Antonio Carmona y Alejandro Sanz, creado por "Charo").
- http://eclecticedu.blogspot.com/search/label/v%C3%ADdeo%20mojiti (Escena familiar subtitulada durante la emisión de un sorteo de la Lotería Nacional de Navidad, creado por Noemí Martínez; también en http://bazaarele.blogspot.com/ 2007/01/aadir-texto-un-vdeo.html).
- http://aspegr.blogspot.com/2007/02/mojiti-una-herramienta-para-subtitular.html (Subtitulado de una canción de Juan Luis Guerra, creado por Gonzalo Abio).
- http://www.espacioblog.com/profesores-ele/post/2007/02/28/video-subtitulado ("Paseo por Sevilla", creado por "Charo").
- http://kontarini.blogspot.com/2007/02/y-cmo-es-l-en-mojiti.html (Subtitulado de una canción de José Luis Perales, "¿Y cómo es él?", como propuesta para practicar el uso de los pronombres interrogativos; creado por Leonor Quintana).
- http://www.espacioblog.com/profesores-ele/posts/index/1 (Subtitulado de una canción, "Agua", cantada por Jarabe de Palo y Jorge Drexler, creado por "Charo").

Subtitulado de archivos de vídeo

En el apartado anterior he señalado diferentes posibilidades de subtitular vídeos en Internet para explotarlos en clase de ELE. Aunque en la actualidad disponemos de cientos de miles de vídeos en este medio, otra opción es aprovechar el subtitulado que viene con los deuvedés, y de esta manera no depender del funcionamiento de la Red. Si bien esto resulta en principio bastante cómodo, a mi modo de ver presenta también algunas desventajas. Así, por un lado, no es posible la manipulación (edición) de los subtítulos para adaptarlos a nuestras necesidades y crear diferentes tipos de actividades. Por otro lado, en el caso de los DVD en español, muchas veces no hay una correspondencia exacta entre el audio y el subtitulado, lo cual resulta bastante lamentable en general, especialmente para los profesores y alumnos de ELE, cuando no contraproducente para las clases. Incluso no son nada raros los errores ortográficos y gramaticales en la escritura de los subtítulos.

En definitiva, como recurso didáctico, los deuvedés con subtítulos en español ofrecen claras ventajas, pero su explotación es bastante limitada y en ocasiones carecen de fiabilidad.

Como alternativa, existe también la posibilidad de utilizar en el ordenador archivos de vídeo conjuntamente con archivos de subtítulos. Tres son las opciones disponibles: 1.ª) extraer y reeditar el vídeo y los subtítulos de un DVD; 2.ª) crear nosotros mismos los subtítulos para un determinado vídeo de que dispongamos; 3.ª) personalizar el subtitulado ya dado en un determinado archivo de subtítulos.

La primera opción consiste en extraer, por un lado, los subtítulos de un DVD, y por otro, el correspondiente archivo de vídeo. A continuación, se puede editar tanto el vídeo, por ejemplo, recortando una escena que nos interese, como los subtítulos. De manera que las herramientas necesarias serían: por un lado, un programa para extraer el archivo con los subtítulos, como por ejemplo SubRip; y por otro lado, un programa "ripeador", para extraer el archivo de video, como puede ser DVD2AVI. Sin duda, esta es la opción más compleja, ya que se necesitan conocimientos sobre el manejo de estos dos tipos de aplicaciones.

La segunda opción señalada es el uso de aplicaciones de subtitulado de vídeos, a fin de crear nosotros mismos los subtítulos correspondientes a un archivo de vídeo que ya tengamos. Para ello disponemos de diversos programas de subtitulado, algunos muy populares, como por ejemplo Subtitle Workshop, y uno de ellos ideado exclusivamente para la enseñanza de ELE: EmicSys Sailex[7]. De manera que lo que necesitamos es, por un lado, disponer de un archivo de vídeo (con extensión avi, mpg, divX, etc.), y por otro lado, hacernos con un programa subtitulador, y saberlo manejar, por supuesto[8].

La tercera opción consiste en la edición de subtítulos ya dados para personalizarlos. Se trataría de

[7] Véase en www.emicsys.com.

[8] En este sentido, la aplicación EmicSys Sailex destaca por su sencillez frente a otras similares.

abrir un archivo de subtítulos (se pueden encontrar en Internet), correspondiente a un determinado vídeo que también tengamos, y editarlo (se puede hacer con Notepad o Word). O bien podemos abrir aquél y editarlo usando alguna aplicación de subtitulado de vídeos. De manera que, en este caso, los requisitos apenas serían, por un lado, contar con un archivo de vídeo, y por otro, disponer de un archivo de subtítulos. Desde luego, esta es la opción más cómoda, porque prácticamente no requiere del conocimiento y manejo de ninguna aplicación informática especializada.

Como botón de muestra, y para tener una idea más clara de lo que estoy hablando, presentaré a continuación una actividad basada en un fragmento del subtitulado de El laberinto del fauno (2006), correspondiente al principio narrativo de la película (dura poco más de un minuto), con el texto manipulado, esto es, editado con fines didácticos. Concretamente he elegido un ejercicio del tipo "rellenar los huecos con ayudas", a fin de que los alumnos practiquen la diferencia entre el imperfecto y el indefinido:

1
00:01:17,612 --> 00:01:21,890
Cuentan que hace mucho,
mucho tiempo,
2
00:01:23,452 --> 00:01:25,329
en el reino subterráneo,
3
00:01:25,492 --> 00:01:28,290
donde no existe la mentira
ni el dolor,
4
00:01:28,452 --> 00:01:32,764
… (1. VIVIR) una princesa que soñaba
con el mundo de los humanos.
5
00:01:34,652 --> 00:01:36,608
… (2. SOÑAR) con el cielo azul,
6
00:01:36,772 --> 00:01:40,003
la brisa suave
y el brillante sol.
7
00:01:44,572 --> 00:01:46,210
Un día,
8
00:01:46,372 --> 00:01:50,047
burlando toda vigilancia,
la princesa … (3. ESCAPAR).
9
00:01:54,652 --> 00:01:57,644
Una vez en el exterior,
la luz del sol la … (4. CEGAR)
10
00:01:57,812 --> 00:02:01,202
y … (5. BORRAR)de su memoria
cualquier indicio del pasado.
11
00:02:04,412 --> 00:02:07,484

La princesa … (6. OLVIDAR) quién era
y de dónde … (7. VENIR).
12
00:02:07,652 --> 00:02:11,201
Su cuerpo … (8. SUFRIR) frío,
enfermedad y dolor.
13
00:02:11,372 --> 00:02:14,045
Y, al correr de los años,
.
… (9. MORIR).
14
00:02:14,212 --> 00:02:16,680
Sin embargo,
su padre, el rey,
15
00:02:16,852 --> 00:02:19,446
… (10. SABER) que el alma de la princesa
regresaría,
16
00:02:19,612 --> 00:02:21,603
quizá en otro cuerpo,
17
00:02:21,772 --> 00:02:24,684
en otro tiempo,
y en otro lugar.
18
00:02:24,852 --> 00:02:28,765
Y él la esperaría
hasta su último aliento,
19
00:02:28,932 --> 00:02:32,368
hasta que el mundo
dejara de girar...

La posible secuencia de trabajo sería: 1.º) visionado de la escena sin subtítulos; 2.º) intentar completar las formas verbales, o bien en una hoja de papel con el texto del ejercicio, o bien en el ordenador, sobre el propio archivo de vídeo; 3.º) segundo visionado, con ayudas en los subtítulos, para comprobar el ejercicio y comentarlo en grupo; 4.º) último visionado, esta vez con subtítulos originales, para la comprobación final. Naturalmente, esta actividad se debería complementar con otras de previsionado o "precalentamiento" y de posvisionado. Así mismo, dependiendo del nivel de los alumnos, podrían añadirse otro tipo de ayudas (o bien quitar todas ellas), como por ejemplo la traducción de algunas palabras.

Como se puede intuir, entre las diferentes actividades que se pueden plantear en clase, dependiendo del nivel de los alumnos y de los fines deseados, podríamos señalar las siguientes:

a) escuchar primero sin subtítulos y luego con ellos para leerlos y comprender mejor;
b) escuchar e identificar las palabras resaltadas, por ejemplo en mayúsculas;
c) en una hoja o en el propio archivo, completar los huecos de los subtítulos sin ayudas;
d) completar los huecos con ayudas (se da la traducción de algunas palabras, los infinitivos de los verbos, etc.);
e) ordenar las palabras de una determinada frase o un diálogo;

f) en el archivo de subtitulado, reescribir o inventar un diálogo, una narración o una descripción que acompañe a una escena concreta, para luego visionarlo junto con el vídeo.

Conclusión

La introducción del subtitulado de vídeos en la clase de ELE ofrece, sin duda, importantes ventajas. Éstas vienen dadas, en primer lugar, por el propio uso del vídeo en el aula, tal y como destaca Corpas (2004): se trata de un recurso que introduce variedad, permite trabajar elementos no verbales, combinados con orales y textuales; desarrolla la comprensión; es un soporte muy cercano y atractivo para los alumnos; permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos; es una forma de llevar la vida real al aula; permite plantear actividades muy motivadoras y divertidas para la clase.

Algo parecido puede decirse de sus desventajas, como también recuerda el propio Corpas: el uso del vídeo en clase corre el riesgo de que la complejidad lingüística pueda exceder el nivel de comprensión del alumno; algunos recursos suponen mucho trabajo de preparación para el profesor; puede crear pasividad en el alumno; hay que disponer de los recursos tecnológicos necesarios, y algunos de ellos son complicados de usar; el uso de algunos recursos depende del correcto funcionamiento de Internet (de los servidores, de la banda ancha…).

En cuanto a los recursos informáticos presentados en este artículo, podemos establecer también las siguientes conclusiones. En primer lugar, los servicios de entretenimiento de algunas webs, que ofrecen proyectos de subtitulado de vídeo, tienen como principal ventaja la comodidad de su manejo; pero presentan ciertas desventajas: las secuencias de vídeo son demasiado cortas para su explotación en clase de ELE, hay una total dependencia de Internet, y los vídeos que contienen resultan poco atractivos.

En segundo lugar, con respecto a las herramientas disponibles en la propia Red para el subtitulado de videos colgados en ella, como Bubbleply o Mojiti, su ventaja es la comodidad, mientras que su desventaja es, de nuevo, que su uso depende funcionamiento de la propia Internet, así como la imposibilidad de editar vídeos que no se encuentren alojados en este medio.

En tercer lugar, en relación con el uso de DVD en clase, estos soportes tienen el inconveniente de que no es posible la manipulación de los subtítulos para adaptarlos a nuestras necesidades y crear diferentes tipos de actividades. A esto se añade el hecho de que, a veces, no existe una correspondencia exacta entre el audio y el subtitulado, e incluso es bastante frecuente la presencia de errores ortográficos y gramaticales en la escritura de los subtítulos. En definitiva, como recurso didáctico, los deuvedés con subtítulos en español ofrecen innegables ventajas, pero su explotación es bastante limitada y en ocasiones carecen de fiabilidad.

Por último, en lo que se refiere a la posibilidad de manejar en el ordenador archivos de vídeo, conjuntamente con archivos de subtítulos, la primera de las opciones analizadas, la de de extraer y reeditar el vídeo y los subtítulos de un DVD, es la más compleja: se necesitan conocimientos técnicos sobre el manejo de diferentes aplicaciones informáticas. La posibilidad de crear nosotros mismos los subtítulos para un determinado vídeo de que dispongamos, también tiene como principal inconveniente la necesidad de saber manejar un determinado programa subtitulador. Pero en el caso de que deseemos tan sólo personalizar un archivo de subtitulado ya dado, correspondiente a un archivo de vídeo que ya tengamos, se trata de la opción más cómoda, porque no requiere del conocimiento y manejo de ninguna aplicación informática especializada, tan sólo contar con los archivos en cuestión y con un ordenador con el soporte físico y lógico adecuado.

En cualquier caso, si se disponen de los medios técnicos y conocimientos necesarios, no hay duda de que estas tecnologías amplían las perspectivas de uso del subtitulado de vídeos en clase de ELE. Constituyen, además, un medio atractivo tanto para los alumnos como el profesor, con el que pueden obtenerse unos resultados docentes positivos en las cuatro destrezas, tanto para las clases presenciales como para las no presenciales.

Bibliografía

Corpas J. (2004), "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural", *redELE*, núm. 1, http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml
Leal, I. (2006), http://eletics.blogspot.com/2006/06/subtitulado-de-pelculas-en-internet.html
Martínes, N. (2007), http://eclecticedu.blogspot.com/2007/01/poner-texto-en-los-vdeos.html
http://mojiti.com/kan/941/1204
http://www.grapheine.com/bombaytv/index.php
http://www.grapheine.com/classiktv/
www.bubbleply.com
www.mojiti.com
http://www.espacioblog.com/profesores-ele
http://eclecticedu.blogspot.com/search/label/v%C3%ADdeo%20mojiti
http://bazaarele.blogspot.com/2007/01/aadir-texto-un-vdeo.html).
http://aspegr.blogspot.com/2007/02/mojiti-una-herramienta-para-subtitular.html
http://www.espacioblog.com/profesores-ele/post/2007/02/28/video-subtitulado
http://kontarini.blogspot.com/2007/02/y-cmo-es-l-en-mojiti.html
http://www.espacioblog.com/profesores-ele/posts/index/1

LA APARICIÓN DEL ESPAÑOL EN LA PUBLICIDAD TAIWANESA Y SU APLICACIÓN EN EL CÓDIGO MEZCLADO[1]

Mauh-Tsun Chang
Universidad Tamkang
maochang@mail.tku.edu.tw

Resumen

Al observar las marcas comerciales que aparecen por las calles de Taiwán es fácil que se descubra un fenómeno de alteración en la presencia de palabras comerciales occidentales: antes las marcas en lengua inglesa encabezaban el mercado de consumo, mientras que hoy en día se observa fácilmente marcas de lenguas españolas por doquier. Podemos decir que paulatinamente el español ha penetrado en la vida Taiwán esa, sin apenas notarse.

Tal fenómeno cultural es muy valioso pues, a diferencia del pasado, muestra un nuevo ambiente en Taiwán que puede servir para aprender el español, aprovechando estas marcas que forman parte de nuestra vida. Un momento reciente que refleja lo dicho ocurrió cuando en el primer segundo del año 2007 apareció estampada en la fachada del edificio "Taipei 101" (el todavía más alto del mundo) la marca ***BRAVIA***, palabra que nos evoca la española de "bravía", o "bravura". El presente texto se dedica a investigar cómo usar los nombres de estas marcas, aplicando la didáctica del código mezclado, para conducir a los aprendices de español con más eficacia.

Palabras clave: la marca, el código mezclado, la didáctica

[1] El autor agradece el respaldo financiero brindado por el Consejo Nacional de Ciencias, de la República de China en Taiwán, a través del proyecto 【NSC 95-2411-H-032-009】.

1. La posibilidad de aprender español mediante las marcas comerciales

El fenómeno de asimilación de palabras extranjeras en una lengua no es nuevo, y, en cierto modo, podemos observarlo a través del estudio etimológico de topónimos Taiwaneses. Aplicando los métodos homófonos, se puede descubrir posibles contenidos semánticos de palabras extranjeras en palabras aceptadas como Taiwaneses. Efectivamente, algunos de ellos representan la fusión entre la cultura Taiwanesa (amalgamada a su vez por diversas oleadas multirraciales) y la extranjera. Por ejemplo, tras una indagación etimológica podemos ver cómo la expresión "Sandiao Qiao", que en la actualidad designa un cabo muy prominente en la parte nororiental de Taiwán, tiene su origen en la palabra "Santiago", nombre dado por los españoles al llegar a la isla en 1626.[2] En los mapas franceses e ingleses se tradujo el nombre a Sant Jacques, Saint Jacob, etc., pero en realidad el originario nombre español permaneció entre aborígenes y chinos, de modo que incluso en los primeros mapas hechos por los japoneses podemos ver como el nombre ha seguido sin alterarse. Lo mismo se puede decir de la promimencia al norte de la isla conocida actualmente como Yewliou, y que sin duda también viene del nombre de Punta Diablo, con que la bautizaron los españoles. De hecho, la pronunciación de Yewliou en minnanhua[3] es my parecida a Diablo. De estas palabras notamos que reflexionando etimológicamente somos capaces de descubrir, además de la sintaxis, el significado histórico y cultural de los términos. Eso prueba que la vida cotidiana ofrece muchos elementos, que analizados por el código mezclado, pueden aportarnos ciertos valores que enriquezcan el aprendizaje de idiomas.

Por otra parte, las culturas extranjeras ocupan un sitio cada vez más influyente en la moderna y globalizada sociedad de Taiwán. De entre ellas sobresale la cultura norteamericana, y así podemos aprovechar muchísimas ocasiones del día para ver, y sobre todo oir palabras inglesas, que nos remiten al castellano: tomamos "coffee" por la mañana, cogemos el "bus" para ir a escuela o a oficina, tomamos "pizza" al mediodía, y finalmente algo de chocolate. Las palabras inglesas citadas han sido en realidad fonéticamente traducidas, y así se da el caso curioso de que mucha gente en Taiwán asocia algunas de estas palabras al inglés –coffee, pizza—, pero su origen no es anglosajon. Pero, en cualquier caso, son palabras que penetran rápidamente en nuestra vida.

Esto se puede aplicar también al fenómeno de adqusición de la lengua por parte de inmigrantes, e incluso se podría aplicar al caso de los imigrantes chinos que llegan a Taiwán y se disponen a aprender el Taiwanés. Este fenómeno fue registrado por Sung (1992), quien señaló que entre los anuncios de televisión de cualquier género existe una multitud de ellos en donde se mezcla el Taiwanés y el chino, hecho que muestra la frontera en la que ambas lenguas se disputan la presencia. Además, Lee (2004) señala tanto el fenómeno por el que chino y el inglés se mezclan en los periódicos de lengua china, como en el uso de noticias originales chinas o inglesas que han sido traducidas y vertidas en los periódicos.

Los ejemplos citados nos muestran el hecho innegable de que las sociedades multiculturales en las que vivimos, y es el caso de Taiwán , ofrecen muchas ventajas al método homófono para aprender una lengua extranjera.[4] Sin embargo, sólo este aprendizaje no es suficiente. Un segundo paso puede darse usando la aplicación de traducción homófona y libre con la teoría del código mezclado.

Describimos a continuación algunas marcas en lengua española, o asociadas a dicha lengua, más frecuentes en el mercado de Taiwán que ejemplifican el código mezclado y la demostración de las traducciones aplicadas.[5]

---

[2] Cfr. Borao (2002).

[3] Minnanhua, o taiwanés, es el dialecto más hablado en Taiwán, y por ende, considerado como un excelso atributo del localismo taiwanés.

[4] Poner ejemplo de Monica que en taiwanés quiere decir tócate tu pié. Otro ejemplo de facil recordacion para aprender la dificil gramatica, es el caso del verbo conjugado en la tercera persona singular del Preterito Indefinido, Pensó, que es un homófono de "servicios" en taiwanés.

[5] Un caso de la aplicación didáctica del español con la traducción libre y la homófona, es cuando se utilizan diferentes marcas, que sería mejor clasificar y usarlas que aparecen frecuentemente como el auxilio que destaca la eficacia. En este estudio se asociarán las marcas frecuentes en español, propuestas por Chang (2003, 2004 y 2005) como el auxilio, y se añadirán más marcas nuevas como referencia dedicada a la instrucción e

Una primera presentación es la de marcas que incorporan elementos gramaticales, a saber "La" de ***LA NEW*** (la marca de zapatos) y de ***LA PAUSE*** (la marca de galletas) que incorporar un artículo femenino. La palabra "de" de ***DE MON*** (una serie de productos de tratamiento cosmético dermatológico) incorpora una preposición de pertenencia. La palabra "ir" de ***IR CHINA*** (nueva gastronomía sichuana) incorpora el infinitivo "dirigirse", en español. Podríamos mostrar más ejemplos, pero no es fácil debido a que se su uso es menos frecuente en las marcas que en la función expresiva.

Una segunda presentación sería la de las marcas traducidas homófonicamente. Existen muchas muy conocidas y fáciles de recordar como ***APPLE SIDRA*** ("Sidra" es en español la bebida de manzana), o ***CASANOVA*** (un gel de ducha), que incorpora la palabra "casa", o ***NESCAFÉ***, la marca conocida mundial, que a su vez presenta la palabra "café" del español. Es ésta, el hecho de que sea homófona a la inglesa "coffee", potencia la fácil memorización de los aprendices.

2. La aplicación del código mezclado en la enseñaza del español

De acuerdo con el estudio de Martín (2005) sobre el vocabulario de marcas comerciales, no siempre es fácil aprovechar dichas marcas para el aprendizaje, debido a la variación del tipo de producto, del consumidor posible, del mensaje publicitario, de la clasificación de medio de comunicación, y de otros factores. Trasladando esto al caso de Taiwán, entendemos que a veces es imposible que prosperen las marcas publicitarias que sean difíciles de pronunciar, salvo aquellas que están consolidadas internacionalmente o que sean símbolo de una imagen y calidad formidable como ***MANGO***. Como una marca ha logrado una aceptación internacional, apenas cambia el nombre de marca para facilitar la pronunciación por los consumidores.

Es decir, la nueva marca necesita un nombre que pueda ser leído fácil y rápidamente. A su vez, es excesivamente monótono el uso del inglés en una sociedad que precisa de cambios, novedades y variedad como en Taiwán. Por lo tanto, el español es una opción. Entonces, el motivo originariamente de orientación comercial, mediante nuestra aplicación didáctica del código mezclado, ofrece más recursos de aprendizaje a los estudiantes.

Celik (2003) presentó un resultado experimental estimulante sobre la aplicación didáctica de la teoría del código mezclado. Por ejemplo, cuando se relata un cuento, se sustituyen las palabras paralelas después de proponer las maternas, y luego los estudiantes conseguirán la efectividad con éxito en la redacción y el trabajo después de la clase. En la primera clasificación de dicha parte, tal didáctica como las marcas las que son palabras gramaticales, no sólo se pueden aplicar ellas mismas para profundizar la impresión de los aprendices sobre el género de las lenguas europeas, a saber "la" de la marca de galleta ***LA PAUSE***, el artículo para los nombres femeninos. Eso se puede ultilizar por el docente "pasta, ***LA PAUSE***", sino también se parece a "etiqueta-cambiada" (tag-switching) semejante al código mezclado, el que fue propuesto por Bhatia y Ritchie (1996).

Esa teoría señala que en una oración en que unas palabras cuyos significados escasos que son palabras auxiliares como "la" en chino. De modo que hayan diferentes lenguas introducidas entre las gramáticas internacionales, unos sustituyen las principales del tema, y otras aparecen el fenómeno de "etiqueta-cambiada". En otras palabra, esas lenguas se ocupan en la gramática. Por eso, cuando se aplique la didáctica del código mezclado, se facilita a los aprendices a memorizar una palabra funcional con una marca, por ejemplo, "ir" en español significa "Chi" (dirigirse) de ***IR CHINA*** (nueva gastronomía sichuana), el instructor demuestra que "Chi" China, "ir gastronomía sichuana", y los recientes instruidos sabrán qué palabra corresponde a la anterior, así que se prolifera una serie de palabras.

En cuanto a las marcas españolas traducidas homófonas de la segunda clasificación, la aplicación es más amplia. Por ejemplo, la marca ***APPLE SIDRA*** en la que "sidra" es una bebida hecha de manzana básicamente conocida por los estudiantes, de manera que el instructor puede lanzar la pregunta del código mezclado como "Pin-Kuo-Si-Da" es ***APPLE SIDRA***, entonces ¿ *Si-Da* es *Sidra* ? para llegar al estado desequilibrado que presentó Piaget (1980).

---

investigación.

En cambio, el docente les hace recuperar el equilibrio a los estudiantes mediante la explicación, eso resulta que se proliferan más palabras vinculadas a la comida. Aparte de aquello, el docente también puede clasificar los productos comerciales a una variedad de clase para provocar la asociación de los aprendices a profundizar la memoria. Por ejemplo, la palabra "casa" de ***CASANOVA*** (gel de ducha) en español significa "hogar" que se propone "Jia-Li-Si". ***CASANOVA*** (en casa se ducha con ***CASANOVA***), de modo que se considera dar motivo antes de que se enseñe las palabras de la comodidad del hogar en clase; la palabra "café" de ***NESCAFÉ*** significa lo mismo en español, , así se puede aplicar ambas en la enseñanza clasificando según la característica de los productos.

Conclusión

Los métodos didácticos son variables, y los que se presentan en este estudio son los más representativos. En el desarollo de la enseñanza se ha llevado a cabo muchos años la estrategia didáctica aplicada a las marcas inglesas para ampliar el vocabulario de los estudiantes, y creemos que ya se está a punto de comenzarla en el caso del español.

Se aprueba más con el código mezclado a qué punto los instructores pueden llenar la necesidad de los aprendices, y hace que ellos puedan encontrar soluciones de las palabras del código mezclado mediante una manera auto-construida, en vez de la memorística tradicional, así que se estima el motivo de aprender el vocabulario, y también se supera la dificultad más importante que es la memorización.

Las marcas expuestas en el presente estudio manifiestan la venida de una nueva era del aprendizaje del castellano, con más nivel del inglés que los estudiantes tienen, y recursos que los docentes aplican. La tendencia de seleccionar las marcas españolas que se encuentran por casualidad abre una ventana más para los aprendices de esta generación.

Bibliografía

Bhatia and Ritchie (1996), "Bilingual language mixing, universal grammar, and second language acquisition", in *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press.

Borao, E. (2002), *Spaniards in Taiwan*, Taipei, SMC Books.

Celik, M. (2003), "Teaching vocabulary through code-mixing", *ELT Journal* 57(4):361-369.

Chang, M.T. (2003), "Análisis de unas marcas de coche que llevan términos hispanos", *Encuentros en Catay* 2003, pp. 317-323. (NSC92-2411-H-032-005).

Chang, M.T. (2004), "España y el español en Taiwán", *Arbor* CLXXIX, 705, pp. 173-191. (NSC 91-2411-H-032-011 y NSC 92-2411-H-032-005). 【A&HCI】

Chang, M.T. (2005), "La presencia del español en la vida diaria en Taiwán", *Círculo de lingüistca aplicada a la comunicación*, núm. 21, febrero 2005, <http://www.ucm.es/info/circulo/no21/Taiwán.htm>, 2005. (NSC 91-2411-H-032-011 y NSC 92-2411-H-032-005).

Lee, S.Y. (2004), *A Sociolinguistic Study on Taiwanese-Mandarin and English-Mandarin Code Mixing in Taiwan Newspapers*, Tesina de Master, NKFUST.

Martin, E. A. (2005), "Global Advertising a la Francaise: Designing Ads that "Speak" to French Consumers", *Journal of Language for Internacional Business* 1, 76-95.

Piaget, J. (1980), *Language and learning : the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, edited by Massimo Piatelli-Palmarini. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

Sung, M. H. (1992), *A Sociolinguistic Study on the Mixing of Taiwanese in Newspaper Headlines*, Tesina de Master, NTNU.


La new
La new


iR China
川滇食尚


MANGO


APPLE SIDRA


妙管家
Casanova
卡薩諾瓦洗手乳


NESCAFÉ

TALLERES DE TEATRO: FACILITANDO EL APRENDIZAJE DE ELE

María J. Sánchez Portuondo
Universidad Providencia
maria@pu.edu.tw

Introducción y objetivos

En este trabajo nos proponemos mostrar la validez de los talleres de teatro para el aprendizaje de ELE, proporcionando a los alumnos una experiencia real de práctica y convirtiéndose por ello en una actividad gratificante y motivadora para querer aprender más.

Nos basamos principalmente en las teorías de Claire Kramsch en su libro *Context and Culture in Language Teaching,* subrayando la importancia del contexto para la práctica de diversas funciones comunicativas; de James Asher, en *Learning Another Language through Actions*, quien enfatiza la eficacia de la acción para involucrarse en el aprendizaje de la lengua; de Litlewood en *La enseñanza comunicativa de idiomas* con su acertada síntesis sobre el enfoque comunicativo; de Nunan, en el diseño de tareas y de Arnold por su compilación de estudios sobre la afectividad como factor importante para el diseño de un plan basado en el alumno.

1. Los talleres de teatro facilitan el aprendizaje de la destreza oral

1.1. Necesidad de un contexto

Se necesita tener un ambiente que ayude a pensar en español y también un contexto para las conversaciones que tenemos. En nuestra experiencia las clases de teatro y los talleres de teatro ayudan a conseguir este contexto. Si nos falta un ambiente, un contexto para practicar ciertas funciones de la lengua, tenemos que crearlo, simularlo. Cuando el estudiante se mete en un personaje consigue aprender fácilmente muchas expresiones y muchos tonos de la lengua.

Pero ¿qué es exactamente el contexto? Kramsch dedica un libro a este tema, *Context and Culture in Language Teaching*, recogiendo las principales investigaciones sobre los componentes del contexto, desde Jakobson hasta Hymes o Berns. Lo hace por la preocupación de que los profesores de lengua hablamos mucho de contextualizar los diálogos y los ejercicios de gramática, pero no siempre queda claro lo que queremos decir Kramsch, (Kramsch, 34). Kramsch es consciente de que los alumnos, sobre todo en el nivel inicial, no son capaces de percibir el diferente significado que el uso de una forma implica, pero aún así considera una responsabilidad del profesor el ayudar al alumno a notar la diferencia, que puede depender de factores internos tales como las intenciones, los prejuicios o los sentimientos, o de factores externos como el espacio físico, la hora o día, los participantes en la conversación, el género, el rango del interlocutor, el tono, y lo dicho anteriormente en la conversación. De hecho, considera que esa diferenciación de significados "es exactamente lo que un enfoque funcional de enseñanza de lengua debe hacer." (Kramsch, 35-37)

Esta diferenciación de significados, sin duda puede hacerse de múltiples modos, pero vamos a ver la ayuda que supone el hacerlo a través del teatro. Esto no significa que en todas las clases se hagan actividades teatrales, pero en todas las ocasiones posibles. En las clases de conversación solemos preocuparnos principalmente de los objetivos comunicativos pero también son importantes los objetivos propiamente pedagógicos como el de que cada alumno sea consciente de sus necesidades, sus errores, sea capaz de ponerse sus propias metas y busque caminos para conseguirlas. (Nunan, 1998, 50). Si no tenemos en cuenta los objetivos pedagógicos podemos fracasar. Aunque tengamos unos objetivos geniales para la clase, si el alumno no hace suyos esos objetivos no podremos cumplirlos. Por tanto, motivar, ayudar a aprender, es tan necesario como enseñar. A este querer aprender, contribuye en gran medida el mantener una atmósfera agradable en la clase y una experiencia que quieran repetir. Esta atmósfera agradable implica confianza, atracción por las actividades, mantenerse activos e involucrados de forma que pase el tiempo sin darse cuenta.

1.2. El papel del profesor

El papel del profesor es muy importante en cuanto a mantener este ambiente agradable en la clase. Primeramente, el profesor es el que motiva y ayuda a aprender, se le llama mediador en *Psicología para profesores de idiomas* con unas características que combinan el psicólogo con el lingüísta

(Williams y Burden, 76-77); es el árbitro que controla las reglas que se siguen en las actividades; es el seleccionador de los programas a seguir y de las tareas a realizar; es el que tiene que dar las instrucciones claras para que las tareas sean eficaces para el aprendizaje. Además, es quien prepara estrategias para motivar a los alumnos y mantenerlos motivados; y es el que tiene que cambiar de actividades a menudo para que estas sean variadas y no muy largas; es el promotor de la participación, al mismo tiempo, es el observador de cómo afecta cada actividad, y finalmente es el evaluador del nivel adquirido por los alumnos tras sus esfuerzos.

Al planificar los contenidos de todo el semestre, también pensamos, al mismo tiempo, en las actividades y estrategias para cada contenido, de esta forma surgen de forma integrada, siguiendo el criterio de Nunan para el diseño de tareas, de no separar programas y metodologías, sino de conseguir "que contenidos y tareas se desarrollen conjuntamente" (Nunan, 1998, 16). Este es el momento de seleccionar en qué clases conviene usar el teatro.

Necesitamos usar las primeras clases para conocer las necesidades de los alumnos y ver cómo combinarlas con los objetivos y contenidos de ese nivel. En la clase de conversación es muy importante contar con un ambiente de confianza para la interacción con otros compañeros en público, sin inhibirse por miedo, por ansiedad, o por un carácter introvertido.

En este punto encontramos una gran ayuda en el estudio de Arnold en su libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* en el que nos presenta un mapa muy apropiado para los profesores de idiomas sobre los factores de motivación, ansiedad, autoestima, extraversión-introversión, empatía, ... etc. que forman parte de los procesos interculturales y de interacción a lo largo del aprendizaje de cualquier lengua (Arnold, 26-40) Este estudio incluye un estudio de Schumann quien nos presenta los diferentes componentes neurológicos de cada cerebro, que lo hacen único, y lo aplica al debate sobre el mejor método de enseñanza, para concluir que no puede haber un método que sea el mejor. (Schumann en Arnold, 59)

> "El profesor puede proporcionar directrices generales, pero no un enfoque garantizado. Los cerebros responden de manera distinta, y este fenómeno puede estar relacionado con lo que los psicólogos han identificado como diferencias en los estilos de aprendizaje." (Schumann en Arnold, 60)

Los diferentes manuales que usamos ofrecen ideas para usar simulaciones en parejas o en grupos, juegos de roles e improvisaciones, pero, a menudo, los alumnos siguen sentados y hacen los diálogos sin gestos y sin cambios de entonación, concentrándose en la gramática. Depende de los profesores, el mantenerlos más activos y pedirles que se levanten y que creen con otros materiales y elementos reales el supermercado o el aeropuerto, y que se metan en un determinado personaje, con un símbolo que sea lo más cercano al disfraz, (por ejemplo, colocarse un tipo de sombrero de policía, o un delantal de camarero, o unas corbatas de directores de empresas, … etc.) para que puedan trasladarse más fácilmente a esa situación y vivir el diálogo.

1.3. Ventajas de los talleres de teatro

Hemos realizado talleres de teatro en las clases de conversación, en las clases de teatro español, en las clases de literatura y fuera de la clase en los concursos de teatro del Departamento y en las obras de graduación. En todos los casos, los alumnos han salido motivados a aprender más y a buscar más información sobre lo que estas experiencias de práctica real les han proporcionado. Estos talleres han creado un ambiente que, aunque saben que es ficticio, se asemeja al real y ayudan por el sentido lúdico de la actividad.

Por todas estas razones vemos muy conveniente el uso de las actividades teatrales para el aprendizaje de la lengua extranjera. Las ventajas principales de su uso en la clase o fuera de la clase son: 1) Eleva la motivación de los estudiantes para aprender, manteniéndolos atentos a lo que pasa en la clase. 2) Se consigue crear un contexto para el uso de determinadas funciones y de muchas frases y palabras. 3) Consideran más fácil vencer la timidez de hablar en público cuando están representando un papel, al estar disfrazados y metidos en otro personaje.

Aún se mantiene el viejo debate sobre si este tipo de representaciones constituyen un ambiente real o una imagen de la realidad. Jones, ya apuntó al malentendido que la palabra "simulatión" podía traer a la experiencia, y defendió que los elementos que la hacen real son la realidad de función en un ambiente simulado y que los hechos a representar les vienen dados a los alumnos por el profesor (Jones, 4-6). Cuando Nunan se pregunta si es auténtico el ambiente de la clase, afirma que lo considera "mundo real" y la actividades de clase como "ensayo" para el mundo real. (Nunan, 60-61)

Heathcote y Bolton nos previenen sobre algunos aspectos del uso del teatro para el aprendizaje de la lengua extranjera cuando comentan las actividades de improvisación y de juegos de roles que se hacen en las prácticas de conversación:

> "…incluso en esta práctica contextual, es posible que el tipo de lenguaje utilizado pertenezca más al libro de texto que a la vida misma, porque a veces la improvisación no ofrece más que la imagen de un contexto, dando como resultado una "imagen" del lenguaje en vez de un verdadero intercambio lingüístico. Una manera de animar el proceso es otorgándole al camarero un adjetivo- está "cansado" u "olvidadizo" o "respetuoso". Otra estrategia es la de convertir el juego de roles en algo que parezca el teatro "verídico": puede que existan limitaciones a la expresión de pensamientos o sentimientos verdaderos: puede que nuestro camarero tenga que atender a una ex-novia y a su nuevo compañero". (Heathcote y Bolton, "La enseñanza de la cultura a través del teatro" en Byram y Fleming, 165)

1.4. Aspectos de la práctica de teatro

Importancia de **la expresión de los sentimientos**. Generalmente no somos conscientes de nuestros sentimientos ni de nuestras emociones, pero los tenemos y nos influyen aunque no seamos conscientes de ello. Esto mismo sucede a los que aprenden cualquier lengua extranjera. Si nos preguntan ¿Cómo te sientes? Es posible que contestemos fácilmente "Bien", "regular", "mal",... pero si nos preguntan ¿que sientes? es fácil que nos quedemos en blanco, es mucho más difícil de contestar; no es problema de vocabulario en español, o de cualquiera que sea la lengua meta, sino por no ser consciente de ello ni en la lengua propia. Para subsanar este hueco es conveniente dedicar alguna sesión a hacer una lista de sentimientos y tratar de dar expresión a cada uno de esos sentimientos, con los gestos, las palabras, el tono de voz, con la entonación... hay dos preguntas clave:1) ¿Qué se siente cuando se dice ...? y 2) ¿Qué se dice cuando sentimos .....? Ante estas preguntas, podemos explicar los usos de diferentes formas según el contexto.

La primera pregunta suelen hacerla para preparar una representación con un texto ya escrito. Por ejemplo quieren saber qué gestos usar o qué cara poner al decir ciertas frases. Por ejemplo ¿Qué se siente cuando se dice "ya está bien"? Depende del contexto. Es decir. ¿En qué contexto se usa? Ejemplos:

a. - Ya he repetido mi ejercicio, creo que ahora ya está bien.
   - Déjame verlo. Sí, ya está bien. Ya puedes ver la televisión.

En este ejemplo "a" la expresión "ya está bien" expresa la satisfacción de un trabajo bien hecho, y su aprobación. Es más sencillo de expresar para nuestros alumnos que el enfado que hay que expresar en la ironía del ejemplo "b" en que la misma expresión significa todo lo contrario de la satisfacción y la aprobación .

b. - Ya voy
   - (10 minutos después) ¡Ya está bien! No te espero más.

2. La segunda pregunta es más propia de un contexto de aprendizaje pero no tan frecuente porque no siempre somos conscientes de los sentimientos. Es más fácil comunicarse a nivel funcional, sin

mostrar o sin pensar en los sentimientos, pero éstos existen siempre y muchos matices de entonación, muchas palabras, aparecen para ponerlo de manifiesto. No podemos interpretar esos matices sin haberlos experimentado. ¿Qué se dice en español cuando sentimos ..(ira, felicidad, ansiedad, miedo, vergüenza, etc. y queremos expresar esos sentimientos?

Precisamente el teatro viene a responder a esta necesidad de poder dar expresión al sentimiento, aunque sea de forma exagerada, para experimentarlo mejor. Los alumnos tienen que estudiar reglas de gramática y ejemplos en que intervienen los sentimientos. Por ejemplo, usos del subjuntivo con verbos de deseo, de temor,... y sin embargo aún no están familiarizados con el significado de las frases y ejemplos que usan. El representarlas es una forma más fácil de recordarlas, por lo menos de reconocer dichos sentimientos. Por supuesto que es necesario estudiar gramática, como dice Nunan en *El diseño de tareas para la clase comunicativa* "la gramática es un recurso esencial para utilizar la lengua de manera comunicativa". (Nunan, 1998, 13) Nuestro reto es ayudar al alumno a que pueda captar los matices y connotaciones de cada frase y expresión hasta poder llegar a la habilidad que menciona Litlewood "el estudiante ha de desarrollar la habilidad de manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intente transmitir". (Litlewood, 6). Si primeramente lo experimenta en un texto dado, luego estará en condiciones de articularlo y manipularlo a voluntad.

Importancia de los gestos. Estos talleres han facilitado la práctica de las situaciones que requieren gestos y movimientos para su mejor comprensión. Los gestos son una gran ayuda para dar a entender el mensaje y una prioridad en teatro es saber dirigir la mirada hacia el objeto que se menciona y el mirar a la cara a quien se habla, de esta forma se crea una corriente comunicativa que facilita la comunicación, no sólo entre actores, sino entre los actores y el público.

Los gestos son un gran reto del teatro para tratar de expresar en el rostro, con las manos, los sentimientos predominantes de las frases que se dicen. El teatro nos hace más conscientes de estos aspectos tan importantes de la comunicación no verbal. El libro de Sanz Pinyol, aunque no está orientado a la enseñanza de idiomas sino a la comunicación profesor-alumno en el aula, tiene varios puntos de interés para estas actividades en que los gestos ayudan a comprender las palabras y ponen de manifiesto las actitudes y los sentimientos del hablante. Vamos a fijarnos en los tipos de gestos.

En toda comunicación mostramos signos visuales, posturas, movimientos y gestos que comunican, mejor que las palabras, nuestros estados de ánimo, nuestras reacciones, nuestro interés o rechazo. Son tres tipos de gestos:

1. Los gestos ilustradores enfatizan lo que decimos (negar o consentir con la cabeza, movimientos de manos para indicar tamaño…) y ayudan a captar la atención de la audiencia.
2. Los gestos reguladores, afectan la interacción, dando la palabra, pidiendo la vez para intervenir, afirmando lo que se dice con la cabeza.
3. Los gestos adaptadores ayudan a darse tiempo a uno mismo para contestar o a controlar el enfado o la impaciencia. (limpiarse la gafas, o colocárselas bien, …)

(Sanz Pinyol, 54-57)

Junto a los gestos, es necesario prestar atención a la **importancia de la entonación**. La misma frase dicha en situaciones diferentes tiene diversas cadencias, énfasis y matices de entonación que añaden otros niveles de significado en cada caso, transmitiendo un sentido diferente. Además, la edad, la profesión, la salud e incluso el género, influyen en la situación. Por ejemplo, un simple saludo como "buenos días" puede comunicar muchos aspectos de la actitud y el estado de ánimo del que habla:

1. ¡Buenos días! (Con entusiasmo)
2. ¡Buenos días! (Con distancia y desinterés, sin mirar a los ojos del interlocutor)
3. ¡Buenos días! (Con calor cordial y mirando a los ojos)
4. ¡Buenos días! (En medio de una depresión)

Otra serie de ejemplos, sobre la diferente entonación de una frase la tenemos partiendo de la situación de la frase "¿qué haces?" Cuando es dicha por una madre a su hijo pequeño con la intención de que se dé cuenta de lo que debe hacer, es muy diferente que si la dice un hermano otro consentido recriminatorio, "¡Qué haces!" O un amigo a otro con la intención de saber como le va, "¿Qué haces?".

Son matices comunicativos que, para su mejor captación necesitan un ambiente de representación, sea en la clase o fuera de la clase.

Otras situaciones piden un cambio en el tono, un cambio en el volumen, un cambio en la velocidad y en muchos casos, pausas, cortes y suspense. Pongamos el caso de la frase:

1."Son las tres" Puede ser una respuesta a la pregunta ¿qué hora es?

2."¡Son las tres!" Indicando que ya es tarde, que ya ha pasado el tiempo muy rápidamente, tiene que salir...

3."¿Son las tres?" Puede ser una forma de confirmar la hora o dependiendo de la situación, los gestos y la entonación que no transcribo aquí, puede darse tras indagar la hora, cuando cuesta creer que ya sea esa hora.

4."¡Son... las tres!"

Y a todos estos sentidos podemos añadir el sentido irónico que suele ser muy difícil de captar por nuestros alumnos.

1.¡Vaya día! Tiene sentido positivo, si es dicho cuando hace buen tiempo y se puede ir a la playa a pasar un día maravilloso o en un día en que recibo sorpresas agradables.

2.¡Vaya día! Dicho en un día de tormenta o en que nos sale todo mal tiene el sentido contrario.

Problemas que vemos en este tema de la improvisación de los alumnos:

- Se sienten más seguros **escribiendo el diálogo** antes de decirlo... pero tienen el reto de pasar de escribirlo a expresarlo sin leer, mirando al interlocutor y de producirlo con naturalidad; no como una máquina parlante. Se suele notar que memorizan sin pensar cuando están mirando a un punto fijo (un papel imaginario) y mueven ligeramente la vista de izquierda a derecha, (la suya), como leyendo.
- El problema de aprenderse un texto mal escrito es que los errores penetran y se perpetúan. Por lo menos, si el texto que memorizan es correcto, tienen más ventajas.
- No les ayuda entrar en una dificultad muy superior a su capacidad y preparación. Por ello, cuando tienen que improvisar, necesitan tener una situación en la que hayan pensado antes y hacer ejercicios preparatorios, tener modelos que al principio copian hasta que se sienten seguros y se lanzan a hacer los cambios. Son muy creativos cuando se lo proponen pero no lo intentan en una clase en que no les estimula a ello.
- No basta con copiar modelos, necesitan improvisar y producir su propia respuesta. Aquí esta la meta de la clase, llegar a ser competentes en comprender lo que dice la otra persona y producir una respuesta desde sí mismos.

2. Los talleres de teatro fomentan el interés por la literatura y la cultura

Esta parte del trabajo muestra un uso diferente del teatro para la clase de Literatura. Si al estudiar la lengua, usamos las actividades teatrales para dar contexto a las funciones a practicar, en las clases de literatura, leemos y representamos algunas escenas para tratar de entender el mensaje del autor, además de captar el fondo cultual y el contexto creado por el autor. A través de estas representaciones se entienden las actitudes propias de cada personaje, las emociones expresadas y las diferencias culturales entre el país del autor estudiado y el propio; hemos constatado, que sin entrar en la representación, estas diferencias suelen pasar desapercibidas. Mostraremos ejemplos de obras de Federico García Lorca, de A. Buero Vallejo y de M. Mihura.

Tenemos clases de Literatura por sí misma. Idealmente las clases de literatura tienen el objetivo de llegar a disfrutar del texto por sí mismo y encontrarse dialogando con él. Esto es lo que puede esperar un autor al lanzar su mensajes, que algún lector los recoja y reaccione. De acuerdo con Brumfit en su libro *Language and Literature Teaching:from Practice to Principle*, "difícilmente se puede llegar a dar una respuesta literaria si falta la comprensión real del texto literario" (Brumfit, 1985, 120). Conseguir que comprendan el texto, es un éxito desde todas las áreas. Ahora bien, dada la

reacción negativa que la palabra Literatura genera en nuestros alumnos, como ya comentamos en nuestro encuentro anterior en Manila, es importante comenzar a interesarlos por lo que puede atraerles a través de una actividad que les gusta, como es el teatro.

Hay ciertos aspectos culturales que se aprenden mejor a través de las representaciones teatrales para captar la diferencia y poder reflexionar sobre la propia cultura en comparación con la lengua estudiada.

- Al asistir a una cena formal, ¿Cuál es el protocolo en la cultura de cada uno? ¿Dónde deben sentarse?
- Al asistir a un funeral. ¿Cómo comunicarlo?
- Para reconciliarse con alguien con quien ha tenido un malentendido. ¿Piden perdón? O ¿vuelven a relacionarse como si no hubiera pasado nada?
- Para asistir a una boda, ¿se necesita una invitación? ¿Qué necesitan llevar a la boda?

Teniendo en cuenta la facilidad de los alumnos chinos memorizan textos y diálogos, también hemos aplicado este tipo de práctica con representaciones de obras literarias largas, no sólo con escenas. Esta experiencia ayuda a apreciar la literatura y a quitar el miedo hacia dicho arte; al mismo tiempo ofrece múltiples posibilidades para aprender la lengua en el contexto.

El siguiente texto puede usarse para estudiar las condicionales pero hay muchos otros elementos culturales sobre el juego de la lotería y la relación entre vecinos mostrando desacuerdo, e insistiendo hasta obtener una respuesta. Los alumnos pueden captar y comparar con los usos de la propia cultura.

SILVERIO. -¿Y usted qué haría si le tocase, doña Balbina?
DOÑA BALBINA.- ¡Si no va a tocar!
TOMASA- ¡Y dale! ¡No nos amargue la existencia! Suponga que le toca.
DOÑA BALBINA.- Pues… (Risita) No lo tengo pensado.
¿Y usted, don Silverio?
SILVERIO.- Viviría como siempre… Sólo juego dos o tres pesetillas. (Vuelve a su trabajo.)
(Buero Vallejo, *Hoy es fiesta,* 90)

En las clases de teatro, por una parte nos dedicamos a explicar y entender las obras desde los textos escritos pero es nuestro objetivo subrayar todo lo que se puede aprender de español a través de esas obras y tras comprenderlas, disfrutarlas. La literatura tiene como valor es un lenguaje muy bien usado para expresar experiencias y sentimientos que nosotros también hemos tenido pero no sabíamos expresar. El mérito de los escritores es que supieron expresar lo inexpresable y de una forma bella. Además el intentar entrar en ello y reproducirlo proporciona una experiencia positiva que los motiva a querer conocer otras obras.

Hemos apreciado la afición de los alumnos chinos a las representaciones teatrales y hemos tenido en cuenta su facilidad para memorizar textos y diálogos, por ello no nos hemos limitado a escenas sino que hemos acudido a las representaciones de obras largas, que nos ayudaban a apreciar la literatura y a quitar el miedo hacia este arte. En clases de literatura, o de teatro, al estudiar diversos autores, leemos y representamos algunas escenas. En este caso, en vez de crear el contexto que necesitamos a través de la representación, tratamos de entender el fondo cultural y el contexto creado por el autor. Traigo como ejemplo, la obra de Buero Vallejo, *Hoy es fiesta*. Se trata de representar la escena en que Daniela, hija de la viuda Doña Balbina, confiesa a Fidel que cuando dicen que van invitadas a las bodas, en realidad, van a comer. En este pasaje, existe una diferencia cultural que imposibilita la comprensión y necesita una explicación por ser diferente de la costumbre de Taiwán en cuanto a las invitaciones a las bodas:

FIDEL.- ¿Qué es lo que [tu madre] te manda callar?
DANIELA.- Son tantas cosas…Tú nos ves salir algunos días muy arregladas y ella dice a los vecinos que vamos a una boda, o a un bautizo…Y ellos luego se ríen,

porque creen que miente. Pero es verdad…Sólo que … nadie nos ha invitado.

FIDEL.-¿Cómo?

DANIELA.- Ella se entera de muchos modos, y entonces vamos…¡a comer! Si alguien nos pregunta, ella sabe contestar con mucho desparpajo: <Nosotros somos las de Ramírez>, o cualquier otra cosa. Pero ya nos han echado de más de un sitio….(*Breve pausa.*) Y hoy, a las ocho, tenemos que ir a una de esas cosas. ¡Y yo ya no vivo de vergüenza!

Baja la cabeza.

(Buero Vallejo, *Hoy es fiesta,* 79)

En Taiwán, al llegar al banquete se entrega un sobre rojo con una cantidad de dinero que debe ser número par como señal de buen augurio. La cantidad es muy superior al coste de la comida y con ello se contribuye a hacer un regalo a los recién casados. Aceptar la invitación a la boda, incluye aceptar esta costumbre que se transmite oralmente. Cómo en su experiencia, no es imaginable que entren personas sin pagar, les resulta difícil, entender lo que sucede a Daniela realmente, aunque entiendan todas las palabras.

Sobre el lenguaje del color y el fondo cultural, tenemos el ejemplo de *La casa de Bernarda Alba*. Aunque Lorca, usa el color blanco para las paredes encaladas, y sobre este blanco, destaca el negro del luto de todos los personajes de la casa, los alumnos, suelen elegir el blanco para comunicar la idea de luto al público receptor de su representación. ¿Qué color comunica mejor el luto? Depende de la cultura en qué se representa. Distintas audiencias entenderán uno mejor que el otro. Si Lorca hubiera estado en China quizá hubiera elegido el color blanco.

En el caso de *Tres sombreros de copa* de Mihura, varios cambios con respecto a la obra original reflejaron la necesidad de comunicarse con el público de una forma diferente a la que ideó el autor. Al principio, los profesores nos preguntamos si realmente entendían lo que se proponía el autor, pero comprobamos que sí lo comprendían pero que no lo aceptaban y querían seguir su idea. En vez de terminar con una Paula que está acostumbrada a la eventualidad de su mundo y lanza el "hoop" alegre de la pista. Prefirieron terminar con una Paula melodramática que no acepta que se marche Dionisio.

Conclusiones

Sin duda, los talleres de teatro proporcionan una experiencia de usar satisfactoriamente la lengua extranjera de forma activa y ello constituye una novedad que saca de la rutina. Tras los ejercicios realizados en clase, se sienten con confianza en el uso de la lengua y tras captar lo que se quiere decir en cada caso, los alumnos ven que progresan rápidamente en comprender a los interlocutores y en producir una respuesta. Sienten satisfacción y el clima de la clase se hace atractivo y les motiva a querer saber más. Además, esta interacción les afianza en la lengua adquirida y les ofrece una posibilidad de mejorar la destreza oral, en fluidez, comprensión y corrección. Finalmente, podemos decir que los estudiantes de ELE tienen en el teatro, una posibilidad de comprender mejor las obras de teatro y tras comprenderlas, disfrutarlas

Una última cuestión sobre el criterio de selección de obras de teatro o de escenas o trozos de escenas, según los objetivos del contenido lingüístico, ello debe depender necesariamente de los objetivos de cada ejercicio según las funciones elegidas. Si los objetivos están relacionados con la adquisición de fluidez en la expresión oral, el texto elegido debe incluir diálogos de términos conocidos junto con términos nuevos, con posibilidades de diferente entonación y de dramatización. En lo posible, procuramos usar obras con la lengua más usada hoy día.

Bibliografía

Arnold, Jane (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.

Asher, James J. (1982), *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook,* Sky Oaks Productions.

Brumfit, Christopher (1994), *Communicative Methodology in Language Teaching,* Melbourne, Cambridge University Press.

_____ (1985) *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle,* London, Pergamon Press.

Buero Vallejo, Antonio (1978), *Hoy es fiesta,* Salamanca, Almar.

Byram, Michael y Fleming, Michael (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía,* Cambridge, Cambridge University Press.

Clark, John L. (1987), "Cu*rriculum Renewal in School Foreign Language Learning"*, Oxford University Press.

Dougill, John (1987), *Drama Activities for Language Learning,* London and Basungstoke, Modern English Publications.

Gelabert, Mª José y otros (2002), *"Producción de materiales para la enseñanza de español*", Madrid, Arco/Libros.

Hess, Natalie (1990), "Teaching a Play through the Integration of Language Skills". *Practical English Teaching*, Vol.11, n.1, September, 29-30.

Jones, Ken (1982), *Simulations in Languages Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kramsch, Claire (1993), *Context and Culture In Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Littlewood, William (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, Cambridge University Press.

Mihura, Miguel (1998), *Tres sombreros de copa*. Barcelona, Vicens Vives.

_____ (1993), *Maribel y la extraña familia*. Madrid, Espasa Calpe.

Maley, Alan (1994), "The Anatomy of Atmosphere". *Practical English Teaching*, Vol. 14, n.3, March, 67-68.

Maley, Alan y Alan Duff (1982), *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge, University Cambridge Press.

Nunan, David (2004), *"Task-Based Language Teaching*", Cambridge University Press.

_____ (1998), *El diseño de tareas para la clase comunicativa,* Madrid, Cambridge University Press.

Pérez Gutiérrez, Manuel (2004), "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas*"*, *Glosas didácticas: Revista Electrónica Internacional,* N° 12, 70-80.

Pinilla, Raquel y Rosana Acquaroni (2000) *"¡Bien dicho!"*, Madrid, SGEL.

Sánchez, María (1996), "El teatro en la didáctica del español como lengua extranjera". *Journal of Humanities, Providence Universit*y, Vol.8, 171-190.

Sanz Pinyol, Gloria (2005), *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes,* Barcelona, Graó.

Williams, Marion y Robert L. Burden (1999), *"Psicología para profesores de idiomas"*, Cambridge, Cambridge University Press.

EL USO DE CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Jae-Chul Choi
Universidad Nacional de Chonbuk
cjc@chonbuk.ac.kr

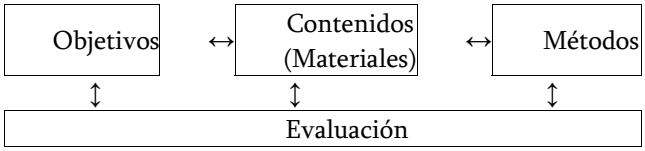
Resumen

El primer capítulo investiga los estudios anteriores sobre las funciones y los valores de las canciones en el ámbito docente y nos dice que las canciones son materiales valiosos para el aprendizaje y la enseñanza de E/LE. Los materiales deben ser considerados dentro del currículo de E/LE en estrecha relación con los otros elementos del currículo: objetivos, métodos y evaluación. En el segundo capítulo con el enfoque comunicativo se formularon y introdujeron 8 clases de tareas/actividades interesantes usando la canción de "Guantanamera". Todas las tareas convergen en la comunicación entre los participantes. En la clase real los estudiantes participaron, de una manera positiva, en las actividades comunicativas, mostrando mucho interés por el idioma español y la cultura cubana. Como conclusión, podemos decir que merece la pena usar canciones como materiales valiosos para E/LE puesto que la canción fuciona eficazmente como instrumento didáctico en el aula del idioma. Se necesitan más materiales de tareas para la didáctica del español como lengua extranjera con el uso de canciones en el aula.

Palabras clave: canción, enfoque comunicativo, didáctica, E/LE

1. Canciones como materiales didácticos en el currículo

Para ver la relación entre el currículo y los materiales de lenguas extranjeras es necesario observar el esquema del currículo de cualquier asignatura que consta de cuatro componentes: objetivos, contenidos, métodos y evaluación. He aquí su esquema:



Los cuatro componentes se enlazan y relacionan entre sí en el currículo de E/LE. "Si tomamos como base que el objetivo del aprendizaje de E/LE es desarrollar la facultad comunicativa del español, todos los componentes del currículo necesitan girar alrededor de este eje. Si el enfoque comunicativo es adoptado para un progrma de lengua, el currículo debe reflejar sus características. Se pone énfasis en la comunicación y la comunicación se produce naturalmente por la necesidad de los estudiantes cuando participan en las actividades o tareas. Por eso, se orienta hacia las actividades/ tareas."(Choi, 2004). La canción es un tipo de material didáctico y forma parte de los materiales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Seo(2006) investiga varios estudios anteriores sobre las funciones y los valores de las canciones, por ejemplo: Murphy(1992), Huy Lé(1999), Graham(1999), Brewster y Girard(1991), Peter y Hirst(1970), Glazner(1976), Baddock(1983), Jolly(1975), etc.; y resume de la siguiente manera: la canción nos ayuda a promover el desarrollo cognitivo y afectivo, y el aprendizaje del idioma. También nos aumenta la motivación del aprendizaje y el interés. Con respecto al uso de canciones en el aprendizaje/la enseñanza del idioma también hay varios estudios: Murphy(1992), Rhoo(1994), Chung(2002), Chun(2003), etc. Seo(2006) nos presenta unas ventajas que se han mencionado en estos estudios como sigue: 1) adquisión del idoma, 2) motivación del aprendizaje, 3) crecimiento del interés, 4) actitud positiva, menos tensión, 5) memoria a largo plazo, 6) desarrollo del idioma. Así el uso de canciones tiene muchas ventajas en la enseñanza del E/LE.

Este trabajo acepta el enfoque comunicativo como marco teórico. En el enfoque comunicativo las actividades o tareas son muy importantes ya que trabajar con éstas facilita la comunicación. Por lo tanto, las actividades deben promover la comunicación entre los estudiantes (objetivos) mediante materiales(contenidos) que satisfagan el objetivo, reflejando cierto método de aprendizaje/enseñanza (métodos) en su estructura y deben ser evaluadas (evaluación) antes y después de ser usadas en una clase de español. El siguiente capítulo describe cómo se puede usar la canción "Guntanamera" en la clase de español con una base en el enfoque comunicativo.

2. El uso de “Guantanamera” en el aula

2.1. Objetivos de la clase

La clase de español puede tener varios objetivos. En general se describen brevemente estos objetivos en el índice de cada capítulo de los libros de texto. Describimos nuestros objetivos de la clase de español como sigue enfocándonos en la canción “Guantanamera”. Respecto a la función comunicativa que se aprenderá en la clase, será introducida la función de 'presentar'. Respecto al exponente funcional, serán presentados dos exponentes funcionales: *¿Cómo te llamas?* y *¿De dónde eres?* Respecto a la gramática, verbos como *llamarse, dedicarse, gustar* serán tratados en la clase. Respecto a la cultura, se introducirán ciertas informaciones sobre Guantánamo y José Martí. Respecto al vocabulario, algunas palabras, por ejemplo, *guantanamera, guajira, palma, carmín* se estudiarán.

- Función comumicativa : presentar
- Exponentes funcionales:

¿Cómo te llamas?
¿De dónde eres?

- Gramática: *llamarse, dedicarse, gustar*
- Cultura : Guantánamo, José Martí
- Vocabulario: *guantanamera, guajira*

2.2. Materiales de la clase

La canciones españolas pueden ser buenos materiales para la enseñanza de E/LE. Para escuchar la música "Guantanamera" se necesita un radiocasete o reproductor de CD/MP3 o un ordenador conectado con internet. Para entender su contenido hacen falta, por lo menos, un mapa de Guantánamo (o Cuba), una foto de José Martí y unas hojas de las actividades/tareas docentes. Estos materiales didácticos se pueden adquirir muy fácilmente en internet.

2.3. Métodos

El método de aprendizaje/enseñanza es una guía en el aula. Si el objetivo de la clase está decidido y si un método concreto es adoptado como una guía didáctica de la clase, los meteriales didácticos deben ser seleccionados, y reformulados por este método. En nuestro trabajo adoptamos el enfoque comunicativo como método principal. Por eso, las actividades o tareas deben reflejar los principios y características de este método.

A continuación se presentarán y describirán una serie de actividades/tareas que están formulados en base al enfoque comunicativo. Estas actividades/tareas se introducirán en la clase de español para promover la comunicación entre los compañeros que participan en la clase.

2.3.1. Brainstorming: 'presentar'

El primer paso de la clase empieza con la idea "brainstorming". En nuestra mente surgen muchas ideas relaciondas con el tema o con la función comunicativa o con la gramática que se tratará en la clase. Para la función de presentación pueden surgir los siguientes exponentes funcionales:

- *¿Cómo te llamas? / Me llamo Paco.*
- *¿A qué te dedicas? / Me dedico a estudiar. Soy estudiante de español.*
- *¿De dónde eres? / Soy de Seúl. Pero mis padres son de Busan.*
- *¿Cuándo es tu cumpleaños? / (Mi cumpleaños es) el 5 de mayo.*
- *¿Cuántos años tienes? / Tengo 18 años.*
- *¿Cuántos hermanos tienes?/ Tengo dos hermanos: un hermano mayor, una hermana menor.*
- *¿Qué te gusta hacer? / ¿(Me gusta) ir al cine.*
- *¿Cómo eres? / Soy alta y delgada. Tengo ojos marrones y pelo negro. Soy morena, guapa, simpática y atractiva.*

Los exponentes funcionales son expresiones lingüísticas que contiene estructuras gramaticales y funciones comuinicativas. A los estudiantes no hace falta aprender sbore función comunicativa ya que los estudiantes la han usado en su lengua meterna, pero no sabe cómo se expresa en el español. Ellos necesitan aprender y usar exponentes funcionales del español para su comunicación. Por lo tanto, ciertos exponentes funcionales de arriba se deben entender y usar en las actividades/tareas de la clase. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender cómo se usan los verbos como *llamarse, dedicarse, gustar.*

2.3.2. Letras de “Guantanamera”

Para escuchar y entender correctamente la canción cubana “Guantanamera”, hace falta tener la letra de esta canción. Hoy en día se puede conseguir muy fácilmente gracias a la tecnología de internet. He aquí una hoja con la letra para la didáctica del español:

Guantanamera morena guajira, Guantanamera morena (X2)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)

2.3.3. Dictado de “Guantanamera”

Antes de entrar en la tarea de dictado los alumnos deben escuchar varias veces “Gunatanamera” para captar el contido y las letras de la canción. Para verificar su facultad de escuchar y comprender la canción se introduce una tarea de dictado. A los estudiantes se les provee de una hoja de actividad como la siguiente. Cada alumno debe escribir una palabra en el hueco del texto escuchando esta canción.

Guantanamera (morena) guajira, Guantanamera (morena) (X2)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Yo soy un hombre (sincero)
De donde crece la (palma)
Yo soy un hombre (sincero)
De donde crece la (palma)
Y antes de morirme (quiero)
Echar mis versos del (alma)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Mi verso es de un verde (claro)
Y de un carmín (encendido)
Mi verso es de un verde (claro)
Y de un carmín (encendido)
Mi verso es un ciervo (herido)
Que busca en el monte (amparo)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)

Después de hacer esta actividad cada alumno comparte sus respuestas con su compañero como actividad de pareja. Cada grupo tiene oportunidad de cambiar las letras escuchando la canción otra vez. Ahora se les da la hoja siguiente con la letra:

Guantanamera (morena) guajira, Guantanamera (morena) (X2)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Yo soy un hombre (sincero)
De donde crece la (palma)
Yo soy un hombre (sincero)
De donde crece la (palma)
Y antes de morirme (quiero)
Echar mis versos del (alma)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)
Mi verso es de un verde (claro)
Y de un carmín (encendido)
Mi verso es de un verde (claro)
Y de un carmín (encendido)
Mi verso es un ciervo (herido)
Que busca en el monte (amparo)
Guantanamera, guajira Guantanamera (X4)

Se puede dar un regalo a aquellos grupos que tengan todas las respuestas correctas. A veces el regalo funciona bien para que cada grupo participe activamente en las actividades/tareas de la clase.

2.3.4. Vocabulario para la comprensión lectora

Todos los estudiantes ya tienen en su mano la hoja con la letra que se les ha dado en la tarea anterior. Ahora es la hora de comprender el contenido de "Guantanamera". Se pueden introducir ciertas palabras para la comprensión lectora. Por ejemplo, se les ofrecen unas palabras con su significado propio y se añaden otras palabras para la extensión del vocabulario. La comprensión del vocabulario y de la cultura es esenciamente necesaria para captar el contenido de "Guantanamera". La comprensión cultural se tratará en la última parte de este capítulo.

- *guantanamero/a* ... 'hombre/mujer de Guantánamo'
- *guajiro/-a* ... 'campesino/-a de Cuba'
- *palma*… 1) 'palmera (una especie de árboles) o familia de las plantas de este nombre'
  2) 'parte inferior y algo cóncava de la mano'

Cfr. *palmar* ... ' terreno poblado de palmas'
palmada… 'golpe de la palma de la mano'
Las Palmas, Palma de Mallorca ... topónimos (nombres del lugar).

- *carmín* ... 1) 'color rojo encendido'
  2) 'rosal silvestre cuyas flores son de color carmín'

2.3.5. Tarea de entrevista para cada grupo formado por tres estudiantes

La canción de "Guantanamera" explica quién es el cantante o el poeta. Es decir, el cantante se presenta a sí mismo a una campesina de Guantánamo diciendo su caracter, su pueblo y su anhelo. La función comunicativa más importante que se ha usado en esta canción es la función de presentación. Para el aprendizaje y ejercicio de esta función se introduce ahora una tarea de entrevista para cada grupo formado por tres estudiantes. Cada estudiante recibe la hoja de entrevista que viene a continuación. Según la hoja de entrevista el estudiante A tiene el rol de preguntar con siete preguntas y el estudiante B tiene el rol de contestar a estas preguntas. El estudiante C tiene el rol de escribir quién es cada estudiante escuchando la entrevista entre los dos estudiantes y también el de presentar a cada uno de su grupo ante todos los estudiantes. Por medio de esta tarea los estudiantes llegan a

conocerse mejor uno a otro. Todos los participantes tienen una experiencia comunicativa escuchando y hablando en español.

A: preguntar		B: contestar	
	¿Cómo te llamas?		
	¿A qué te dedicas?		
	¿De dónde eres?		
	¿Tienes hermanos?		
	¿Qué te gusta hacer?		
	¿Cuándo es tu cupleaños?		
	¿Cómo eres?		

* A: preguntar B: contestar C: describir quién es A o B

2.3.6. Juego de adivinanza sobre ¿Quién *es X?"*

Una tarea más se intoduce en el aula para el crecimiento del interés y de la motivación de la comunicación entre los estudiantes. El profesor o el estudiante describe algo sobre una persona concreta ante todos los estudiantes. Un estudiante levanta la mano y contesta quién es. Los demás estudiantes verifican si su respuesta es correcta o no. Si se le da un regalo al alunmo que tiene la respuesta correcta se puede esperar un ambiente más activo y positivo de la clase. He aquí un ejemplo del juego de adivinanza.

A: Preguntar

¿ Quién es esta persona?
Es estudiante de español.
Es de Seúl.
Tiene solo un hermano.
Le gusta jugar con su gato
También le gusta nadar.
Es morena y simpática...

B: Contestar

Sumi

C: Verificar

¡Bingo!

2.3.7. Tarea de imitación para escribir un poema sobre "¿Quién soy yo?"

Hasta ahora los participantes en las tareas/actividades han empleado todas las destrezas lingüísticas para la comunicación. En general el lenguaje oral se ha usado más que el lenguaje escrito. Si nos enfocamos en este lenguaje, podemos introducir la tarea de escribir un poema sobre "¿Quién soy yo?". Sabido que la canción de "Guantanamera" es del poema de José Martí, se puede introducir una actividad de imitación para la creación de un poema. He aquí un ejemplo.

A. Busca la parte de "Guantanamera" que indica quién es el poeta.

Yo soy un hombre _____
de donde _____.
Y antes de morirme quiero
_____.

B. Lee dos poemas ejemplares.

Casa
Hogar sencillo
Necesita pintura, reparo
Llena de tantos recuerdos
Refugio

Yo
Mujer sincera
Necesito vigor, libertad
Llena de tanta juventud
Rosa

C. Escribe tu popio poema imitando los poemas anteriores.

"¿Quién soy yo?"
Yo
Hombre _____
Necesito _____ , _____
Lleno de _____
_____

Después de escribir el poema los estudiantes lo comparten con sus compañeros de la clase. Los estudiantes pueden identificarse más fácilmente con el poeta cubano ya que han creado su propio poema. Ahora entienden que el poema es un medio de comunicación muy eficaz. También están orgullosos de sí mismos por su creación.

2.3.8. Notas culturales

Ya se ha mencionado en el párrafo 3.3.4. la importancia de la comprensión cultural para captar el contenido de la canción cubana. La información cultural se puede adquirir fácil y rápidamente en internet. Esta información se puede explicar en la clase o los alumnos pueden buscarla después de la clase como una tarea. He aquí unas notas culturales.

---

1) ¿ Qué es Guantanamera?

Guantanamera ("mujer de Guantánamo") es una canción cubana, quizás la más conocida de ese país. La letra más conocida, adaptada por Julián Orbón, está basada en las primeras estrofas de los Versos Sencillos, del poeta cubano José Martí. La composición musical se atribuye oficialmente a José Fernández Díaz, más conocido como Joseíto. La canción ha sido adaptada y grabada en muchas versiones.

(http://es.wikipedia.org/wiki/guantanamera)

2) ¿ Quién es José Martí ?



José Julián Martí Pérez (La Habana, * 28 de enero de 1853 - + 19 de mayo de 1895), también conocido por los cubanos como «El apóstol», fue un político, pensador, periodista, filósofo, poeta y masón cubano, creador del Partido Revolucionario Cubano (PRC) y organizador de la Guerra del 95 o Guerra necesaria. Su pensamiento trascendió las fronteras de su Cuba natal para adquirir un carácter universal.

(http://es.wikipedia.org/wiki/Jose_Marti)

3) ¿Dónde está Guantánamo?



(http://www.cubamapa.com/index.htm)

4) ¿Cómo es el Guantánamo de hoy?



(http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Gitmo_Aerial.jpg)

5) Bahía de Guantánamo



(http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Guantanamo_Bay_map.png)

La Bahía de Guantánamo es un enclave en la isla de Cuba controlado por Estados Unidos. Se localiza al extremo sureste de Cuba, en la provincia de Guantánamo en las coordenadas 19°54'42.95" N 75°09'11.75" O y contiene una base naval estadounidense de aproximadamente 116 km² (45 mi²) bien conocida en la actualidad por su campo de detención militar para prisioneros supuestamente vinculados al grupo terrorista Al-Qaeda.

(http://es.wikipedia.org/wiki/guantanamo)

2.4. Evaluación

Este trabajo ha tomado el enfoque comunicativo como marco teórico para el método didáctico en el aula. El objetivo principal de este método es promover la comunicación entre los estudiantes para que desarrollen su facultad comunicativa dentro y fuera de la clase. Varias tareas o actividades que se han presentado en este estudio convergen en la comunicación entre los participantes. Sus contenidos son adecuados para aprender el español y la cultura cubana. Los estudiantes han mostrado una actitud positiva para trabajar con el español en el aula. Los profesores y los estudiantes se han sentido cómodos en la clase de español ya que tienen una sensación de comunicación verdadera. Los estudiantes han mostrado más interés por su conocimiento después de la clase. Especialmente las notas culturales que se han sacado de internet aumentan el conocimiento estudiantil durante la clase. Los alumnos siguien buscando más información en internet después de la clase. La evaluación por parte de los estudiantes ha sido positiva para el uso de “Guantanamera” en el aula.

3. Conclusión

Este estudio nos dice que las canciones son materiales valiosos para el aprendizaje y la enseñanza de E/LE. Los materiales deben ser considerados dentro del currículo de E/LE en estrecha relación con los otros elementos del currículo: objetivos, métodos y evaluación. Con el enfoque comunicativo que se ha adoptado en el estudio se formularon ciertas tareas/actividades interesantes usando “Guantanamera”. Todas las tareas o actividades convergen en la comunicación entre los estudiantes. En la clase real los estudiantes participaron, de una manera positiva, en las actividades comunicativas, mostrando mucho interés por el idioma español y la cultura cubana. Basándonos en la teoría de estudios anteriores y en la experiencia del uso de “Guantanamera” en el aula, podemos decir que merece la pena usar canciones como materiales valiosos para E/LE puesto que la canción fuciona eficazmente como instrumento didáctico. Se necesitarán más materiales de tareas para la didáctica del español como lengua extranjera con el uso de canciones en el aula. En cuanto al uso de canciones inglesas hay unos libros que contienen meteriales didácticos interesantes. Por ejemplo, el libro de

Murhpey(1992) nos muestra muchos materiales didácticos de canciones. Se espera que un día se publicará este tipo de libros respecto al uso de canciones españolas en el aula.

Bibliografía

Choi, J. C. (2004), "Contribución al desarrollo de materiales literarios para E/LE", en Álvarez Martínez, Mª.A., y Villarrubia Zúñiga, Mª.S. (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas,* Madrid, Universidad de Alcalá.

Murphey, T. (1992), *Music & Song*, Oxford, Oxford University Press.

Seo, Y. (2006), *Estudio sobre la enseñanza del español mediante el uso de canciones españolas,* Tesina, Jeonju, Chonbuk National University.

Páginas web: http://www.wikipedia.org ; http://www.cubamapa.com

EXPOSICIONES EN SOPORTE VISUAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Emilio Gallego Zambrano
Universidad de Rikkyo
tatsuya51@yahoo.com

Resumen

El marco de estudio del que trata este artículo constituye un enfoque completamente nuevo en la práctica de la docencia de lenguas extranjeras. Su origen se halla en estudios de lingüística aplicada en el aprendizaje de inglés. Broady (1995) sugería que el uso de cámaras de vídeo en clases de L2 podrían ser un método muy eficaz para que los estudiantes pudieran expresarse en una lengua extranjera. Más tarde, Cotton (2001) utilizaría dicho medio para evaluar a sus estudiantes, pero Murphey y Kenny (1996) ya habían optado por estimular a sus educandos para examinar la lógica y gramática de su producción oral. La denominación original es *video journal*, para la que hemos escogido como traducción al castellano, *exposición en soporte visual*. Como tal, definimos toda aquella muestra de producción lingüística en L2, grabada por estudiantes de la misma, en cualquier medio en el que se deje impresa la imagen y la voz, como puede ser una cámara de vídeo, digital o incluso un teléfono móvil, gracias a la reciente tecnología 3gp.

Para la realización de este trabajo, nos hemos basado en el taller que a tal efecto realizó Colin Skeates, profesor de la Universidad de Seisen en Japón, durante el curso de la decimocuarta conferencia de Kotesol (Korea Tesol) celebrada en la Universidad Femenina Sookmyung de Seúl los días 28 y 29 de noviembre de 2006. Sin embargo, en esta ocasión, se aplicaron dichos conocimientos no al aprendizaje del inglés, sino que hemos adaptado dichos principios para la enseñanza del español, encontrándonos con diversas dificultades y grandes posibilidades para el desarrollo de esta metodología en el futuro.

Enfoques

Dentro de su teoría, Skeates deja entrever que las exposiciones en soporte visual realizadas por los alumnos de una L2 pueden tener distintos enfoques según las pretensiones del profesor. Por una parte, las grabaciones de los alumnos pueden usarse para que el profesor directamente, o los alumnos en un primer momento, analicen el contenido desde estos varios puntos de vista, pero siempre, el docente habrá de dar una última expresión explicativa y objetiva versada en la producción oral del educando, centrándose en la medida de lo posible en el menor número de aspectos, pues de lo contrario, el potencial de aprendizaje de este medio quedaría altamente menguado. Las orientaciones principales y formas de uso son las siguientes:

-Pronunciación
-Producción (fluidez del discurso)
-Entonación
-Vocabulario
-Corrección gramatical
-Habilidades para hacer presentaciones (estructura) y factores paralingüísticos

Para decantarse sobre el área en la que centrarse, hace falta comprender las necesidades del alumnado, así como juzgar qué se puede hacer en relación al número de alumnos de la clase. A este fin, alumnos de primero en especialidad de español, podrían necesitar un mayor apoyo en pronunciación y entonación en primer lugar, y producción en otro plano, para que vayan tomando confianza en la práctica del idioma que están aprendiendo.

Para cada enfoque, es necesario elaborar una metodología singular que magnifique al máximo las posibilidades de desarrollo del objetivo de la clase, no obstante, consideramos que no es adecuado abarcar todas las áreas posibles en una misma asignatura. De esta forma, teniendo en cuenta muchos factores, principalmente que la clase en la que se iba a llevar a cabo la experiencia era de estudiantes de segundo curso de filología hispánica, nos decantamos por centrarnos en la corrección gramatical y el uso apropiado del vocabulario, para lo que llevamos a cabo clases centradas en el análisis de errores.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo a lo largo de todo un semestre, en un total de doce clases. La clase estaba compuesta por diez alumnos cursando el segundo cuatrimestre del segundo año de la licenciatura de español, entre septiembre de 2006 y enero de 2007. La clase estaba dividida exactamente en cinco chicos y cinco chicas, y el perfil general de los alumnos era el de educandos que había recibido año y medio de clases universitarias en distintas disciplinas (gramática, conversación, redacción, cultura, etc) y abarcado un contenido lingüístico que llegaba hasta el uso del imperfecto de subjuntivo, pasando por todas las formas verbales del indicativo, un nivel que, unido a las demás asignaturas que nutrían el vocabulario de los alumnos, en teoría, era suficientemente alto para poder ser capaces de mantener una conversación de temática cotidiana. Sin embargo, el alto número de estudiantes en varias de las clases, no permite realizar suficiente exposición oral en el aula. Esto, unido a que Japón es un país de remarcado caracter monolingüe, reduce extremadamente las ocasiones que un alumno tiene para emplear el conocimiento adquirido de lengua extranjera, en este caso, español.

En el primer encuentro con los alumnos al principio del período lectivo, expliqué exhaustivamente lo que íbamos a hacer a lo largo del curso, cómo realizarlo (soporte, temas, longitud y fechas límite), el enfoque y su porqué, y por último pero no menos importante, como profesor encargado de esa clase, qué quería exactamente de ellos.

Primero introduje el concepto de exposición en soporte visual, para lo que reproduje en clase dos ejemplos realizados anteriormente por alumnos de otros centros académicos de los que previamente había obtenido permiso de exhibir sus exposiciones con fines académicos. Una vez comprendían el

concepto pasé a hablar sobre la longitud requerida para cada grabación y los soportes en los que podía aceptar sus exposiciones. A este último respecto, di completa libertad, siempre que se cumplieran una serie de requerimientos. Con esto, quería evitar fijar un soporte estándar, pues no todos los alumnos lo podrían tener disponible, y en el caso de cámara de vídeo, la tenían que pedir prestada en la universidad de estudio, lo que dificultaba el cumplimiento de las fechas de entrega de vídeos más abajo descritas, pues no siempre estaría disponible. La entrega se haría exclusivamente en formato de datos por correo electrónico. Por otra parte, no puse restricciones en cuanto a la resolución de grabación siempre que se pudiera apreciar quién hablaba, y la calidad de sonido fuera suficiente para comprender la producción oral sin esforzarse demasiado para un nativo, y naturalmente, también audible para educandos del idioma. Finalmente, el medio más común que se utilizó fue el teléfono móvil, gracias a la facilidad de grabación en cualquier lugar y momento, y el reducido tamaño de los archivos (gracias al formato 3gp). Sólo dos alumnos optaron por realizar sus exposiciones en cámara dígital. La duración de cada grabación debía de tener una longitud situada entre dos y dos minutos y medio, para no agobiar al estudiante con demasiado trabajo, lo que repercutiría la calidad de cada entrega. Las clases tenían lugar todos los viernes, por tanto, fijé el miércoles como día de entrega de los ficheros. De esta forma, había suficiente tiempo para descargar todos los ficheros, notificar a los alumnos en el caso de no recibir los datos o no poder reproducir la grabación, y examinarlos antes de la clase. Para que todo quedara más claro y unívoco, repartí en papel una serie de directrices enfocadas a lo que debían hacer antes de cada grabación (pensar en el tema, usar palabras guía que les recuerden la lógica de su discurso, practicar la pronunciación de vocablos especialmente difíciles desde el punto de vista de la fonética de su lengua materna, como aquellas que contengan l, r, z, f en español, desde el japonés), durante la misma (usar la velocidad adecuada, hablar con ritmo y alegría en la medida de lo posible, tener muy en cuenta la entonación, usar frases simples) y una vez terminado (cambiar el nombre del archivo para ajustarlo a un estándar de toda la clase, asegurarse de que la longitud cumple los requisitos, etc.). En ningún caso permití que el alumno leyera su exposición. Les puse como requisito esencial que toda la producción oral en sí fuera improvisada dentro de unos parámetros premeditados, como son el tema y la estructura del discurso. Aparte, también aprobé el uso de palabras sueltas escritas de antemano en una hoja, en su mayoría de menor uso y especializadas, y frases o porciones de ellas para que guiaran al alumno a mantener la estructura de la exposición.

En un principio, el tema a exponer era exactamente igual al punto de partida de los video journals en lengua inglesa: eventos de la vida cotidiana. Esto tiene sus pros y sus contras, de los que hablaré más abajo.

Desarrollo de la clase

Durante cada una de las sesiones semanales, me decanté por centrarme en visionar todos y cada uno de los vídeos remitidos por los alumnos y hacer un análisis exhausto de los errores, tanto gramaticales como de naturaleza idiomática – al realizar frecuentemente traducciones literales del japonés –, haciendo conscientemente incisos puntuales para mencionar aspectos relacionados con la pronunciación o entonación. Durante el visionado de cada exposición, conminé a los estudiantes a que escucharan muy atentamente las palabras de sus compañeros (y las suyas propias) del vídeo, en busca de errores, y tras ver cada vídeo, ocasionalmente preguntaba la opinión de lo visto al autor, que hacía una crítica constructiva y en esta ocasión, objetiva. Paso seguido, me dirigía al resto de estudiantes para que me dijeran errores de los que se habían dado cuenta. Dependiendo de la necesidad (número de errores, claridad...), veíamos otra vez el vídeo completo o sólo algunas partes que incluían los errores más graves. Al final de cada clase, recomendaba a los alumnos que volvieran a ver en sus casas sus propios vídeos para tomar consciencia de sus errores.

El reiterado uso de tomar la vida cotidiana como tema, aburrió tanto a ellos mismos, como al profesor, por lo que reaccioné introduciendo variaciones en dos peldaños para motivar al estudiante. Desde la semana cinco, les pedí que hicieran las grabaciones en parejas, hablando sobre un tema normal de su vida, y ya en la semana siete, le di una vuelta de tuerca más a las tareas, y les pedí que

en los diálogos, hablaran sobre un tema más objetivo y dieran su opinión sobre él. De entre ellos, aparecieron los siguientes: ¿Por qué estudias español? ¿Por qué estudias en esta universidad? ¿Te gustaría vivir en España? ¿Es importante desayunar?.

Aparte de mejorar su competencia lingüística a través del análisis de sus discursos, los alumnos debían aprender por sí mismos cómo producir un discurso interesante, sub-objetivo también de esta metodología. El profesor daba sugerencias en ocasiones, pero los protagonistas de los vídeos tenían completa libertad en la elaboración de los contenidos. Algunos optaban por ponerse simplemente delante de la cámara y hablar, otros usaban apoyos visuales, como libros, fotos o CDs de música, y alguno que otro se decidió por no aparecer delante de la cámara y presentar a los oyentes su casa, su familia o su perro. Cada forma tiene sus pros y sus contras, en todos los casos, me aseguré de que los estudiantes no leyeran durante la grabación, pero en el tercer caso es algo difícil de comprobar. No obstante, este factor relativo a la forma de la presentación, no podía tener mucha importancia en la evaluación, pues equivaldría a, en cierto modo, valorar subjetivamente las personalidades de cada uno de los estudiantes, sin embargo, es indicativo de la cantidad de formas hábiles para hacer una grabación en una lengua extranjera y constituye un estímulo innovador que aleja a los alumnos de la monotonía de los deberes escritos y la enseñanza tradicional.

Esta mecánica la repetí hasta la décima semana, y de cara a la última clase, les pedí que hicieran algo radicalmente diferente. En la undécima semana, se efectuaron exposiciones en parejas sobre un tema, que grabamos en soporte visual. En la exposición visual requerida para la última clase, les pedí que analizaran por sí solos esta grabación, y cualquiera de las otras en que aparecieron solos, y reflejaran su opinión oralmente. Para ello les di instrucciones de que hicieran el trabajo dividido en dos vertientes, en primer lugar, una transcripción completa de alguno de sus discursos a analizar que les permitiera examinar sus errores y hacer una lista de ellos. Por otro lado, dejé cuatro preguntas a contestar, que serían sobre las que tendrían que discurrir en la grabación destinada a ser visionada en la última clase:

1. ¿Qué te gusta de lo que has visto?
2. ¿Qué apreciaste sobre tu forma de hablar en español?
3. ¿Qué te ha parecido la estructura?
4. ¿Cómo cambiarías tu forma de hablar español y comunicarte?

Este último vídeo me proporcionó multitud de datos sobre la perspectiva del alumnado sobre esta actividad, así como de su percepción de lo hecho, que sin duda será útil para realizar experiencia similares en el futuro. Además, revelaron varios problemas sobre los que aún no había reflexionado, y que se hallan expuestos más abajo.

A lo largo de todo el semestre, a menudo me aseguraba de que los alumnos comprendieran el objetivo de la clase y fueran conscientes de las habilidades que estaban adquiriendo gracias al uso de esta metodología. Para ello, empleaba entre diez y quince minutos en un intervalo de tres o cuatro clases, para preguntarles directamente qué estabamos aprendiendo, y en el caso de que hubiera algún concepto que no hubiera quedado claro, lo volvía a explicar.

Evaluación

Éste constituyó uno de los puntos más complicados en esta clase. Evaluar la producción oral de los alumnos a través de un criterio cuantitativo y numérico es extremadamente difícil (Skeates, 2006). En esta clase, dado que el enfoque estaba centrado en la corrección, y no la producción, aparecían una serie de dificultades añadidas. Dividí la calificación en los siguientes factores:

Entonación – Fluidez (20%)
Corrección gramatical y de vocabulario (50%)
Estructura del discurso (30%)

En el primer apartado, establecí un baremo de cuatro peldaños, al que otorgué un 5% por cada uno. En el segundo, me decanté por dividir los errores en tres: muy graves (fallos en preposiciones simples, conjugaciones básicas, orden de las palabras), normales (uso incorrecto del vocabulario, errores en conjugaciones de verbos irregulares, subjuntivos, etc), ligeros (errores en gramática avanzada, sobre la que estudian en estos momentos, subjuntivos, artículos, uso del plural singular, etc). A cada uno asignaba una reducción de puntos en tres valores, 5, 3 y 1 sobre 100. Por último, en estructura, necesitaba identificar las partes del discurso muy claramente, ya fuera en el formato que fuera, el japonés con el kishotenketsu（起承転結）, introducción, cuerpo y conclusión, o la típica de los textos en inglés sobre los que los estudiantes suelen recibir una instrucción muy detallada en la universidad en la que se realizó esta investigación.

Problemas

A lo largo de las experiencias que llevé a cabo para la consecución de este trabajo, noté varios puntos de extrema importancia. Como ya hemos dicho, los alumnos objetos del estudio fueron japoneses. Como ya es sabido, la cultura nipona es famosa en el mundo entero por el máximo respeto al ponente, en este caso, los mismos alumnos, y la vergüenza les impide expresarse delante de gente, incluso en el contexto de una clase de universidad. No obstante, al proporcionar a los estudiantes una forma de expresarse completamente privada, en la que se encuentran solos delante de una cámara, máxime cuando se trata del teléfono móvil, aparato que perciben como una herramienta de su mundo interior, incluso los alumnos más reacios a hablar durante una clase normal, eran capaces de realizar intervenciones fluidas y suficientemente correctas (= el contenido era perfectamente comprensible). Este descubrimiento supone un avance de grandes proporciones dentro de la práctica de la enseñanza de la comunicación de una lengua extranjera en Japón, dado que durante largos años se ha debatido la necesidad de centrar la docencia de los idiomas no en los métodos tradicionales de aprendizaje de gramática y lectura de textos, que no dejaban mucho margen para la práctica, sino en medios para comunicar mensajes y hacer ver a un oyente nuestras intenciones (referencial, fática, expresiva, etc), en resumen, para un propósito concreto.

A lo largo del curso, detecté una serie de problemas a través de la docencia semanal, y gracias a los comentarios de los alumnos en el último vídeo de presentación o en forma escrita en la evaluación de la clase. Éstos fueron los siguientes:

En primer lugar, el conocimiento de los alumnos del uso de internet era intermedio bajo, lo que me obligó a emplear bastante tiempo para explicar cómo se mandaban ficheros por correo electrónico, los problemas que pueden surgir al enviarlos y temas similares. Esto me hizo ponerme en alerta y reflexionar de la necesidad de una educación enfocada en el uso de las tecnologías en el contexto de la universidad. Por otro lado, hubo grandes problemas inicialmente con el formato de fichero, pues cada alumno realizaba la grabación con un soporte distinto. Unos usaban cámara digital que utilizaba el formato WMV o Quicktime, y la inmensa mayoría, el 3gp, formato utilizado por los móviles. Dentro de este apartado, algunos alumnos tenían el problema de que sólo podían filmar segmentos de treinta segundos, lo que les obligaba a dividir en varios ficheros el trabajo semanal, y hacía bastante engorroso para ambas partes, profesor y alumno, el envío y bajada de los ficheros. Con respecto al formato de ficheros, opté por dejarlo completamente libre, y adaptarme a lo que me mandaban, para lo que tuve que instalar en el ordenador utilizado para el visionado distintos reproductores y decodificadores de compresión de video (codecs). Para el fraccionamiento de ficheros no logré encontrar una solución a tiempo, pero recomiendo que los alumnos que no dispongan de móvil capaz de grabar durante varios minutos, empleen una cámara digital o dispositivo similar y dejar terminantemente dicho en la primera clase que sólo se aceptarán las grabaciones en un solo fichero.

El alumno también debe de ser consciente de lo que el profesor necesita, y dirigir sus enfuerzos

en esa línea de trabajo, pues cualquier otra cosa dificultaría el discurrir de la clase. Con relación a esto, también surgieron problemas sobre la nomenclatura de los ficheros. Ésta debe de ser clara, pues si el profesor recibe los datos con el nombre que asigna automáticamente el móvil o la cámara digital, siempre una ristra de números y letras o sólo números (20061003224711, MOL006 o similares), es imposible saber a primera vista, en el contexto de una carpeta del sistema operativo, quién ha enviado el fichero, y a qué fragmento de su discurso pertenece. En este aspecto hay que ser claro desde el primer día y establecer una nomenclatua inequívoca para los ficheros. En mi caso, me decanté por el formato nombre-fecha-porción. Por tanto, alguien llamado Taro que entregara la presentación del día 10 de diciembre en 3 fragmentos, debería renombrar los archivos originales de la siguiente manera:

Taro-1012-1
Taro-1012-2
Taro-1012-3

No obstante, y a pesar de remarcar la necesidad de renombrar los ficheros, una gran parte de los alumnos no supo realizar esto, lo cual dificultó bastante el visionado coherente de las exposiciones y se tradujo en una mayor carga de trabajo para el docente y pérdida de tiempo durante las clases para buscar el fichero de visionado correspondiente en algún caso.

El tamaño de los ficheros también podría representar un problema si la cuenta destinataria de los ficheros no admite ficheros adjuntos de gran longitud, para ello lo mejor es asegurarse de habilitar una cuenta suficientemente potente para este fin. Afortunadamente, en los últimos años, servidores de correo internacionales, como yahoo, gmail o hotmail, ofrecen a sus clientes ya desde el inicio, cuentas con más de cien megas de capacidad y la posibilidad de recibir y enviar fichero adjuntos superiores a diez megas.

Resulta esencial hacer comentarios semanales de las grabaciones, y en el caso de que por razones de cualquier índole, no tenga lugar la clase una semana en particular, conviene suprimir la realización de la grabación esa semana, pues el transcurso de la clase y los comentarios de los alumnos demuestran que en cuanto las puntualizaciones del profesor dejan de ser constantes, los estudiantes muestran inquietud sobre su español, y titubean a la hora de realizar la grabación, a su vez, por la monotonía que puede llegar a causar hablar de temas cotidianos todas las semanas.

El profesor actúa como corrector, comentarista de las grabaciones y además, guía a los alumnos a los largo del semestre para que el contenido de los vídeos gane en interés para todos. Además, estimula el uso de apoyos visuales (mostrar la casa donde vive uno, hablar sobre la familia, describir un lugar en el que está o sus libros preferidos, etc.), sugiere temas interesantes sobre los que hablar en la grabación, etc. Esto evita que los alumnos caigan en la costumbre de usar verbos de acciones cotidianas muy resabidos por todos y que no contribuyan apenas al desarrollo lingüístico, y que la reducida dificultad y monotonía se convierta en un factor relacionado con la disminución del interés por la clase. No hay que tener miedo a introducir cambios, incluso drásticos en los temas a exponer, todo obedece a la necesidad de encontrar contenidos que motiven a hablar a los alumnos. A menudo, estos son temas de su vida cotidiana, como puede ser el jugador de béisbol de moda, el lugar más interesante para ellos, la televisión, o incluso asuntos más serios, como sus planes de futuro, etc.

Conclusión

Como hemos visto, a la hora de adoptar exposiciones en soporte gráfico como metodología en la enseñanza comunicativa del idioma, nos enfrentamos con obstáculos de diversa índole, como técnicas (el soporte a escoger, el formato de los ficheros), de conocimiento (había alumnos que no sabían mandar un correo electrónico), la monotonía en que puede caer la presentación del mismo tema semana tras semana y la tendencia a usar siempre las mismas estructuras y vocabulario entre otros. Sin embargo, son problemas lógicos surgidos en parte dada la novedad de la introducción de nuevas tecnologías en el entorno educacional y la poca familiarización de algunos alumnos con ellas. En un

futuro, prevemos que esta falta de conocimiento del uso de máquinas, manejo de ficheros y formatos, y las restricciones de tiempo de grabación que aún tienen muchos móviles, serán historia con el avance de la ciencia aplicada y el abarate de costes de los productos más avanzados gracias al crecimiento de mercados y usuarios potenciales y reales. Por ello, tras esta experiencia, hemos comprobado que todas estas dificultades, superadas con una explicación a tiempo, puede llevar a conseguir que nada disrumpa el ritmo de la clase. Por otro lado, en el plano educacional, en esta ocasión no impartimos un pre-test y un post-test para cuantificar la mejora de los estudiantes, pues es muy complicado dar puntuación numérica objetiva a una pieza de discurso y eso sería objeto de otra investigación, pero el seguimiento de los estudiantes ha demostrado que su confianza en la comunicación a través de una lengua extranjera ha recibido un impulso muy grande, aun no habiendo sido este el objetivo de esta investigación. En cuanto a la calidad del español, los alumnos han podido identificar errores básicos que siempre habían cometido, para subsanarlos, de modo que en las últimas grabaciones, el número de errores disminuyó claramente. Aparte, también desarrollaron su espíritu crítico y percepción de errores, tanto propios, como de otros hablantes similares a ellos. También veo la necesidad de establecer ftps para compartir los ficheros y que todos los alumnos vean los fallos de todos y puedan reflexionar individualmente sobre el contenido de la clase.

A partir de ahora, habría que desarrollar distintos tipos de metodología orientadas a un objetivo en especial (entonación, pronunciación, estructura...) para hacer estas exposiciones en soporte gráfico un instrumento ampliamente usado por la población docente de cualquier idioma, y tengan una eficacia perceptible, y cuando sea posible, cuantificable.

Bibliografía

Bachman, L. F. y A. S. Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Longman.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge: CUP.

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: CUP.

Low, L. (2006). "Connections: Social and mobile tools for enhancing learning". Consultado el 5 de diciembre de 2006 en: http://kt.flexiblelearning.net.au/edition-12-editorial-2/connections-social-and-mobile-tools-for-enhancing-learning-by-leonard-low/

Skeates, C. (2006). "A practical guide to video journaling", Taller especial en la décimocuarta Conferencia de Kotesol (Korea Tesol), Universidad Femenina Sookmyung, Seúl, 28 y 29 de noviembre.

LA LITERATURA FILHISPANA EN EL AULA E/LE: DIRECTRICES PRÁCTICAS

Luis Roger Rodríguez Paniagua
Instituto Cervantes de Manila
Luisroger@gmail.com

Resumen

En esta breve comunicación el autor pretende dar a conocer la problemática cultural a que se enfrentan los estudiantes filipinos en el proceso de aprendizaje y estudio de las obras literarias filipinas escritas en español: la decadencia del poder político de España y de las elites nacionales del archipiélago educadas en español culminó con la desaparición del idioma de Cervantes en los medios oficiales, la instrucción pública y la vida social en general. Tal circunstancia ha creado una suerte de paradoja cultural, que obliga a los jóvenes filipinos a acerarse a las obras tradicionales de su literatura nacional sólo mediante versiones traducidas. A través de unas simples muestras de tipo práctico, el autor propone una recuperación del estudio de estas obras en su idioma original, en el contexto de la clase de español como lengua extranjera.

Palabras clave: literatura filipina, español, ejercicios prácticos

1. Introducción

La enseñanza de una lengua, de toda lengua, puede ser entendida ante todo como un proceso gradual de aprendizaje de habilidades comunicativas y pragmáticas integradas en un marco conceptual, cultural y humano determinado, que el aprendiz evalúa desde el universo propio de referencias de este tipo. Dicho en palabras simples y llanas, todo aprendiz de una lengua es susceptible de adquirir o aprender la lengua meta contextualizada en un conjunto de hábitos, ritos y esquemas de pensamiento que acompañan a dicha lengua, que le dan forma, y que condicionan su evolución. El intento de aprendizaje/enseñanza de un idioma extranjero absolutamente desvinculado de su medio cultural y antropológico se convierte en un experimento de laboratorio que genera hablantes con conocimientos poco funcionales y, en consecuencia, poco creíbles y escasamente eficaces como agentes en un acto de comunicación.

El estatus internacional de una lengua está normalmente subordinado a factores económicos, sociales y migratorios, políticos y de otra índole. Estos factores, que pueden y suelen interrelacionarse, a menudo engendran situaciones curiosas, inverosímiles, y en ocasiones aparentemente casi absurdas, que en un espacio relativamente breve de tiempo –sobre todo hoy en día, dada la *inmediatez de la Historia* que experimenta nuestra sociedad de la información de finales del s. XX y comienzos del XXI– pueden revelarse como afortunadas o, por el contrario, como nefastas.

El razonamiento surge del análisis de la historia lingüística de Filipinas en el s. XX, pues es probable que nunca antes en la Historia un pueblo se desprendiera con mayor rapidez de una parte tan considerable de su patrimonio cultural. Es un hecho conocido que el español como idioma nunca fue la lengua de todos en el archipiélago filipino, pero desde luego fue mucho más que una herramienta puramente administrativa o un vehículo de autoafirmación de las elites coloniales[1].

Oficiosamente empleado por una minoría desde el inicio mismo de la colonización española de las Filipinas, el español se convirtió en lengua oficial y de instrucción pública en 1863, por decreto de la reina Isabel II, pasando luego a ser el idioma empleado por los independentistas filipinos y por la clase dirigente republicana surgida tras la independencia de 1898. Sin embargo, el feroz conflicto desatado por los EEUU contra la recién nacida República Filipina, y posteriormente la invasión japonesa, acabarán por desbandar a la clase administrativa y política indígena que había forzado la independencia empleando el español como seña de identidad nacional. El resultado es el rápido declive de nuestro idioma desde la década de 1920 en adelante, hasta que en 1986, mediante decreto oficial de la República, la presidenta Corazón Aquino certifica la defunción del español en Filipinas suprimiendo la obligatoriedad de su estudio en el sistema educativo nacional, y equiparándolo en importancia histórica y cultural para los filipinos al árabe (!) o el chino.

Con todo, la gravedad de esa situación en el caso de Filipinas no se circunscribe al ámbito de la mera comunicación en español; la supresión del español como materia obligada de los planes de estudio de todo el país no sólo ha tenido un efecto negativo sobre la capacidad de los nacionales para relacionarse con el resto del mundo –toda renuncia al aprendizaje de una lengua viva y bien presente en el ámbito internacional supone un paso atrás en este sentido– , o sobre las potenciales oportunidades de negocio que se asocian a los idiomas; el declive del español en el archipiélago filipino, y la definitiva renuncia política al mismo como objeto de estudio y herramienta de formación de los trabajadores y de los cuadros del país ha venido a afectar, de hecho, a la propia concepción que el ciudadano filipino tiene de su propia nación, de su cultura y, por añadidura, de su identidad colectiva e individual.

En las páginas que siguen aclararé los aspectos específicos de esta problemática, al tiempo que los pongo en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas.

[1] Cfr. Lodares, J.R. (2005), *El porvenir del español*, Madrid, Taurus, pp. 195 y sig.

2. La enseñanza de lenguas extranjeras y la habilidad lectora

A muy grandes rasgos puede afirmarse que los procesos de enseñanza de una lengua extranjera se basan en buena medida en el desarrollo y reforzamiento de las capacidades autónomas del aprendiz en relación con las destrezas propias de la lengua, concebida ésta como herramienta de comunicación. Esto quiere decir que aspectos como la comprensión y la expresión oral gozan de una prioridad aparente sobre otros como el conocimiento formal del sistema –lo que ha venido en llamarse "la gramática"–, la capacidad lectora o la expresión por escrito.

No obstante, las investigaciones desarrolladas en los últimos diez o doce años ponen de relieve un hecho significativo dentro del proceso de aprendizaje y de desarrollo de interlengua en los estudiantes de idiomas extranjeros: la lectura es una fuente muy significativa de *input*, cuya utilidad para reforzar el conocimiento de la lengua es muy estimable; tanto quizás como otras actividades y recursos considerados tradicionalmente muy positivos, tales como ver la televisión en el idioma meta o escuchar la radio[2]. De hecho, la lectura interrelaciona tres mecanismos que deben actuar de modo simultáneo en el proceso cognitivo: el estudiante activa mediante este ejercicio su conocimiento del código lingüístico, pone en funcionamiento sus estrategias de aprendizaje, y trabaja al mismo tiempo con el conocimiento que tiene en general del mundo.

Resulta una obviedad recordar que la capacidad lectora se refuerza fundamental-mente a partir de la práctica de la lectura; no lo es tanto considerar que las lecturas deben estar graduadas de acuerdo con las aptitudes del público a que van dirigidas; y lo es mucho menos determinar cuáles son las habilidades y estrategias específicas que se pretende reforzar en cada ejercicio de lectura que un profesor plantea a sus alumnos en el aula. Y desde una perspectiva mucho más amplia puede llegarse a un interrogante de calado aún mayor: ¿qué lecturas deben plantearse a qué alumnos?

El primero de los factores que ayuda a determinar una posible respuesta es el puramente didáctico-metodológico, al que aludiré brevemente: es imprescindible tener claros los criterios pedagógicos o metodológicos básicos cuando elaboramos o utilizamos un ejercicio de lectura; esto es, qué tipo de lectura queremos reforzar, en qué técnica lectora estamos intentando entrenar al aprendiz, qué mecanismos cognitivos implica cada modelo de ejercicio, o qué objetivos persigue la actividad lectora.

Por ejemplo, si nuestro objetivo es formar a los estudiantes de español en el aprendizaje del *scanning* o escaneado, será por lo general contraproducente emplear un ensayo, o un pasaje de contenido fuertemente metafórico de una novela; será, por el contrario, mucho más útil realizar ejercicios a partir de prensa, por ejemplo con textos de viajes, noticias, etc. Los textos acompañados de preguntas puntuales sobre aspectos o datos concretos responden a esta destreza lectora.

Si nuestra intención es reforzar la capacidad del aprendiz para captar lo esencial del contenido (*skimming*), debemos saber que estamos ante un cometido mucho más complejo, pues no se trata sólo de desarrollar en el alumno la habilidad de captar e interpretar datos, sino de poner en relación unas partes del texto con otras, de adquirir información en un plano más abstracto, y de percibir la cohesión del texto en su totalidad. Para esto será necesario percibir conscientemente cuál es la estructura semántica y sintáctica del texto. En este sentido, un texto de contenido cultural o literario pueden ser especialmente útiles. Dichos textos son muy útiles no sólo para entrenar las habilidades lectoras del aprendiz, sino también como herramienta para suscitar el debate y, por tanto, como paso previo a la práctica comunicativa. Los ejercicios consistentes en textos acompañados de preguntas de comprensión general o de aspectos específicos (no de datos) persiguen el reforzamiento de este tipo de lectura.

Por último, cuando el objetivo del enseñante es instruir en la comprensión holística y pormenorizada del texto (*browsing*), además de en su crítica, estamos presuponiendo que el estudiante ha comprendido previamente los planos léxico y sintáctico del mismo, y por tanto, no vamos a detenernos en construir ítems destinados a reforzar dichas destrezas: no habrá preguntas sobre léxico, ni tampoco enfocadas en la sintaxis textual, sino en la intención del autor, en la

[2] A este respecto, cfr. Nutall, C. (1996): *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford, Heinemann, pp. 128 y sgts.

comparación con otros textos anteriores del mismo autor –o de otros– , o en la síntesis del texto. El hecho es que esta labor servirá para que los alumnos desarrollen pensamiento crítico y capacidad creativa, y son, en general, muy indicados para cualquier aprendiz de cualquier disciplina de humanidades, y también y muy especialmente en la de lengua, no sólo en la de literatura, que es donde por lo general suelen emplearse.

Así, el factor técnico de la enseñanza de las lenguas debe estar obviamente muy presente en la elección de los textos con los que deseamos trabajar: es totalmente inadecuado elegir, por ejemplo, un texto de Góngora o de Quevedo para confeccionar un ejercicio de *scanning* (e incluso de *skimming*), esto es una obviedad.

Sin embargo, existe otra variante importante a la que debe atenderse en la elección del material de lectura adecuado para los aprendices de E/LE: la variable histórico-cultural.

La variable histórico-cultural es un parámetro complejo, pues no se atiene a unas normas teóricas científicamente establecidas, sino que atiende a criterios culturales, sociales e incluso políticos. En ese sentido, resulta especialmente interesante –a fuer de grave desde un punto de vista cultural– la situación de Filipinas, un país donde los estudiantes en general, y los aprendices de español en particular, aprenden la literatura filipina clásica, su literatura nacional, en una lengua que no es la lengua original en que dichos textos fueron escritos. El joven filipino que se acerca a sus textos literarios clásicos, a los textos constitutivos de su identidad histórica y cultural como individuo y como ciudadano integrante de una nación, carece del elemento básico para la comprensión del texto: la lengua española. Por lo tanto, tiene solamente una alternativa: la traducción al filipino – o aún peor, al inglés– de la obra original, con el consiguiente menoscabo en la recepción y la comprensión tanto del texto como de sus ideas.

La definitiva desaparición del español de los planes de estudio en Filipinas, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria y en la universitaria, ha acabado por privar a los nacionales del país de la herramienta necesaria para la comprensión directa y precisa de una parte vital de su acervo cultural e histórico. Esta circunstancia, en el mejor de los casos relega la recepción, la comprensión y la interpretación de los textos clásicos de la literatura filipina al mero ámbito de la especulación histórica; en el peor de ellos, esta dificultad simplemente acaba arrinconando la obra literaria, que se considera consciente o inconscientemente algo desfasado: tan desfasado que ni siquiera está escrita en un idioma "actual" de la sociedad y del individuo filipino; esto es, en un idioma susceptible de ser empleado con regularidad en ningún lugar ni circunstancia de la vida e un filipino medio hoy.

Así por ejemplo, para quienes son conocedores de la literatura y la cultura filipinas, no pasará desapercibido el nombre de José Rizal, adalid de la independencia nacional y padre de las letras filipinas, que escribió la práctica totalidad de su obra en español[3]. Lo mismo puede decirse de Pedro Paterno, artífice en buena medida de la primera constitución o carta fundacional de la República y autor literario con desigual fortuna[4]; y en el caso de muchos autores filhispanos anteriores y posteriores a la independencia, el resultado del particular devenir lingüístico del país ha sido, simplemente, la ignorancia total: José Felipe del Pan[5], Antonio Vázquez de Aldana, Patricio Montojo o Rafael de Palma son hoy perfectos desconocidos, a pesar de que algunos de ellos –me estoy refiriendo sobre todo a Del Pan– escribió no menos de catorce novelas de temática filipina, tras residir la mayor parte de su vida en el archipiélago y considerarse finalmente y a todas luces *hijos del*

[3] O al menos lo más significativo de ella: sus celebradas novelas *Noli me Tangere*, y *El Filibusterismo,* así como abundantes versos y unas memorias de juventud. Paradójicamente, todas las aproximaciones que los jóvenes estudiantes filipinos han de hacer a su obra, deben emplear la lengua inglesa o tagala como cauce habitual, pues el español ya no está contemplado de manera obligatoria en los planes de estudio del sistema educativo.

[4] Es la conocida como *Declaración de Malolos*, redactada en la lengua de Cervantes, por supuesto. El resto de su obra abarca los géneros poético, novelístico y ensayístico, además de su faceta como historiador. Paterno fue un plagiario pertinaz, con algunas respetables salvedades tales como *Ninay,* una hermosa novelita costumbrista en la que el autor volcó su genio, y que vio la luz antes que las obras de Rizal, a pesar de lo cual fue editada una única vez, a finales del s. XIX.

[5] Periodista español convertido en la práctica en un filipino de adopción, al vivir largos años en el archipiélago y asumir como suyos buena parte de los problemas que la sociedad filipina de finales del s. XIX planteaba. Dirigió periódicos y fue quizás el más prolijo de los autores del país en lengua española.

país. La circunstancia es tan peculiar que en una nación como España, verdadera potencia editorial, no existe una sola antología sobre la literatura filipina en español digna de tal título

En relación con esta compleja circunstancia, podría argumentarse que los estudiantes chinos tampoco pueden acceder fácilmente a los textos clásicos en su propia lengua, dada la extrema dificultad del mandarín; o que para muchos estudiantes árabes no es fácil entender lo que escriben sus autores medievales –ya que la lengua árabe de la edad clásica y del medioevo son bastante distantes de los dialectos actuales de los países árabes–; podría incluso afirmarse que los jóvenes españoles tienen que realizar un esfuerzo cognitivo inmenso para comprender El Quijote (cosa que a menudo no consiguen, por cierto), pero cualquiera de estos ejemplos constituye en sí el planteamiento de un grado variable de dificultad por parte del lector para acometer la tarea de la lectura, comprensión e interiorización del texto. Por el contrario, el caso de las obras de la literatura filipina escritas en español no implica un grado medio, ni alto, ni muy alto de dificultad en su comprensión, sino simplemente la imposibilidad de acceso a las mismas en su lengua original.

Con todo, el problema más grave que plantea esta situación no es la práctica imposibilidad de acceso a las obras por parte del público filipino, sino la *voluntaria imposibilidad de acceso a las obras por parte del público filipino*. Una parte muy significativa del alumnado y del profesorado, y de quienes tienen responsabilidad en el diseño de la política educativa y de los planes curriculares de la escuela primaria y secundaria, e incluso de la universidad filipina, perciben la enseñanza de la literatura clásica filipina como un saber inservible, por cuanto está basado en la lectura de unos textos que originalmente ni siquiera se escribieron en la lengua de los aprendices ("el español no es una lengua nacional, en definitiva"). Este pensamiento, que convierte en general las Humanidades en un artilugio relativamente inservible per se, fomenta el abandono total del ámbito literario, máxime si éste está dominado en determinada época por una lengua que se percibe equivocadamente como extranjera.

En este sentido, los profesores de E/LE podrían contribuir, en la medida de sus relativamente modestas posibilidades, a la difusión de la cultura hispano-filipina entre los propios aprendices filipinos de español. El camino obviamente deberá ser la incorporación de los textos originales de la literatura filhispana a las clases de lengua de los centros docentes, en caso de que no cuenten con cursos específicos y especiales de literatura. Con ese propósito, y a simple título de muestra, propondremos a continuación unos ejercicios.

Debe tenerse en cuenta, siempre desde las variables que constituyen los tres tipos de lectura mencionados al principio de esta exposición, que de lo que se trata es de desarrollar y reforzar en el aprendiz las diferentes estrategias de comprensión lectora; para ello, y partiendo de textos de la literatura filhispana, el profesor podrá optar por simplificar los textos empleados, eliminar los pasajes o fragmentos más complejos, o sustituirlos por giros o paráfrasis más accesibles; estas técnicas deberán evitarse en niveles a partir del llamado B2, conforme a la nomenclatura del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas.

Los ejercicios que se proponen a continuación son de una simpleza notoria; su única originalidad radica precisamente en el empleo de obras de la literatura filhispana como medio de aprendizaje, y su valor reside más en su calidad de muestra metodológica acerca de cómo puede adaptarse un material de este tipo a las necesidades de los aprendices de español; el primero de ellos es un ejercicio típico de "clozes", consistente en eliminar una palabra de cada varias, de forma regular, e involucrando siempre palabras de la misma categoría gramatical (es más exigente el ejercicio que se enfoca en palabras de una misma categoría), vgr.:

La cena

Jele-jele-bago-quiere

Fray Sibyla _____ muy satisfecho; _____ tranquilamente y en sus contraídos y finos labios no _____ ya el desdén; hasta _____ hablar con el cojo doctor de Espadaña, que _____ por monosílabos, pues era algo tartamudo. El franciscano _____ de un humor espantoso, _____ puntapiés a las sillas que le _____ el camino, y hasta dio

un cabezazo a un cadete. El teniente, serio; los otros _____ con mucha animación y _____ la magnificencia de la mesa. Doña Victorina, sin embargo, arrugó con desprecio la nariz, pero inmediatamente se volvió, furiosa como una serpiente pisoteada; en efecto, el teniente le había puesto el pie sobre la cola del vestido.

Andaba – se reflejaba — respondía –se dignaba – pegaba – hablaban – alababan – obstruían – parecía – estaba

Así modificado, este pequeño fragmento literario (tomado del *Noli me tangere* de José Rizal, concretamente del capítulo tercero), exige del aprendiz de nivel intermedio que se concentre en dos aspectos simultáneos: el aspecto léxico y la comprensión de las estructuras sintáctico-gramaticales, y más concretamente de la variable de concordancias género/número. Esta técnica es de las que se denominan "de reconstrucción", y su objetivo no es otro que el de formar al aprendiz en una destreza muy específica de comprensión de la estructura textual, desde un punto de vista más o menos gramatical-tradicional. Hinkel (2001) ya recuerda la utilidad de este tipo de ejercicios, al afirmar que "La enseñanza contextualizada de la gramática expone a los aprendices a un medio real de uso de la lengua, y refuerza la conciencia que éstos tienen sobre su complejidad y sus convenciones".

Otro tipo de ejercicio bastante útil, y que puede obtenerse con relativa sencillez a partir de textos literarios –en este caso a partir de textos literarios filhispanos– es aquel destinado a reconstruir la progresión temática de un pasaje. El siguiente fragmento, tomado de *Ninay*, obra del ya citado Pedro Paterno, sirve como sencilla muestra de este modelo de ejercicio, en el que los párrafos de un fragmento determinado se ofrecen desordenados:

Don Evaristo se enamoró apasionadamente de aquella singular hermosura, y a los siete meses de relaciones, se unieron en feliz matrimonio.

Sus padres don Evaristo y doña Carmen, rodeábanla de satisfacciones, complaciéndola en sus más insignificantes caprichos, con la solicitud de dos almas que ha diecinueve años se unieron y cuya luna de miel aún no se había ocultado, pues ni el más ligero soplo de disgusto han sentido, ni nubecilla alguna que les velara un instante la dicha ha pasado por el cielo de su hogar. Todos sus deseos se cumplían, a no contar con el de tener un hijo varón, que acompañara a Nínay y perpetuase el nombre de la casa.

A la margen derecha del Pasig, cerca de tres kilómetros de Manila, levántase el pintoresco pueblo de Santa Ana; en él vivía Antonina Milo y Buísan, llamada por su familia Nínay, joven de dieciocho años acariciada por la belleza y la fortuna, cuya frente purísima besaban dos seres como único altar de sus amores.

En uno de los viajes a sus posesiones de Nueva Écija, vio a doña Carmen Buísan, o, como la llamaban sus convecinos, la estrella de Mapisong, joven india de escultural figura y arrebatadora mirada, nacida a orillas del aurífero Gapang.

Desde entonces, aquella joven modelo, cuidada en las soledades de un pueblo, fue también modelo de esposas entre las agitaciones de una ciudad; orgullosa de habese casado con don Evaristo, estudiaba continuamente el modo de agradarle. ¡Cuántos sacrificios y caricias por cuidar aquella flor nacida al primer murmullo del himno de sus amores: Nínay!

Don Evaristo había nacido en el laborioso arrabal de Santa Cruz; y era hombre instruido y perito en el comercio. Su padre, don Enrique, le había infundido amor al trabajo. Así, aunque generoso y lleno de caudales, gustaba de administrar por sí mismo sus bienes y de proseguir las tareas comerciales que había planteado con tanto éxito su antecesor.

Este típico ejercicio puede reforzarse, para los niveles intermedios bajos (B1), pidiendo por ejemplo a los aprendices que describan a uno de los personajes (en este caso a Carmen Buisan).

Por último, vamos a detenernos en un tipo de ejercicio muy útil para potenciar el tercer tipo de lectura al que aludíamos al principio: el *browsing* o lectura comprensiva integral. El ejercicio habitual a este respecto suele ser el resumen del texto leído; el resumen es una habilidad difícil, que exige una notable familiaridad con los diferentes tipos de textos conforme a sus intenciones comunicativas, su estructura interna, su contexto, etc. Subrayar y/o reconstruir las ideas principales de un texto es una habilidad adquirida –no es espontánea en absoluto, ni siquiera en nuestra lengua materna–. En general, el aprendiz filipino (y asiático) se inclina por la paráfrasis, en parte debido a sus carencias en materia de léxico, y en parte quizás por la interiorización consciente de la distancia respecto de la lengua meta. Para evitar esto, con aprendices de niveles avanzados (B2, C), pueden plantearse ejercicios como el siguiente, construido a partir de dos textos de Rafael Palma, *Alma Nueva* y *Declaración*. Una manera simple y efectiva de plantear un ejercicio de lectura y conversación a partir de estas pequeñas muestras de la literatura filhispana sería proponer al aprendiz la lectura de los siguientes textos, acompañada de la batería de preguntas que los sigue:

Texto 1:

Declaración
Rafael Palma

El pobre Vicente no sabía cómo declararse.

Repetidas veces había encontrado a Rosalía sola en el salón, leyendo, cosiendo o arreglando los muebles, y el hombre, que había empeñado consigo mismo formal promesa de declararse a la primera oportunidad, no encontraba la primera palabra de su discurso.

Rosalía era preciosa. Linda, inquieta, nerviosa como la onda, iba y venía del salón, sin estar quieta en su asiento más que breves minutos. Y hablando con su visitante, moviéndose a todas partes, de la ventana al piano, a tocar algunas tandas, de aquí a la mesa a hojear los títulos de algún periódico, y, curiosa siempre, preguntando de mil cosas y en mil formas al desgraciado Vicente, que tenía todas sus facultades puestas en lo que debía decir.

Y lo que debía decir no se le ocurría.

–¿Sabes, Vicente, que hacéis mal los hombres en murmurar eternamente de las mujeres?

–¡No, pardiez, yo no he murmurado...! –protestó el interpelado.

–Digo, los que murmuran de entre vosotros. Que las mujeres somos así, en general, o asá, que no hay una mujer digna, que todas las mujeres somos parecidas, implacables cuando no aman, facilitonas cuando sí.

Vicente vio abiertas las puertas del cielo. Hablaba de amor. Por ahí se podía atacar.

–¿Tú no serías implacable ni facilitona, por lo visto? –preguntó tímidamente. Rosalía no atendió la pregunta, pues seguía sus reflexiones.

–Y dale siempre... y dale vueltas a la noria de sus tonterías. Mira este periódico; aquí hay un cuento en que una mujer se prenda de un hombre de talento, le ama, y en cambio éste, después de algún tiempo, caprichoso o cansado, abandona a aquélla. Y no obstante, porque la mujer aceptó otro novio inmediatamente después de la ruptura con el primero, aquella mujer era traidora, coqueta, superficial. Pues, ¿qué son los hombres? ¿Unos virtuosos, por ventura, ejemplos de lealtad y de consecuencia en el amor?

–¡Qué severa eres en tus juicios, Rosalía! Me parece que eres de las implacables. ¡Infeliz del que caiga en tus manos! Le destrozas...

–Le destrozo, sí... ¡pues no faltaba más! Como se porte mal...

Vicente vio de nuevo el cielo.

–¿Y si se portase bien?

–De eso hay que juzgar; hay muy mansos de ustedes que sólo se valen de su mansedumbre para enmascarar mejor su felonía y ardid: los menos malos guardan dentro unos instintos perversos y unas

intenciones todavía peores...

–Eso es murmurar, Rosalía, contra los hombres... quisiera que los conocieras de cerca para que los juzgaras más benévolamente. Si yo, por ejemplo...

El hombre se acortó y no pudo continuar.

Rosalía estuvo esperando la conclusión del pensamiento, pero viendo que no concluía, volvió de nuevo a la carga:

–Estos autores son unos estúpidos. Pintan a la mujer seductora que engaña con sus gracias, cuando somos en realidad las seducidas y engañadas, o suponen, por ejemplo, que esclavizamos o traicionamos a los hombres, cuando son nuestros déspotas no ya en el hogar, sino aun de amantes... ¡qué necios!

Entre tanto, el pobre Vicente hacía esfuerzos por dominar su emoción. Rosalía le parecía subyugadora, imponente, majestuosa, con aquella cólera ficticia contra el sexo masculino. Estaba encendida y hermosa, como una musa en hora de inspiración.

Una idea alegre cruzó la mente del atribulado mancebo.

–¿Crees que está en mejores condiciones el hombre, que nunca sabe el momento cuando le amará o le dejará de amar una mujer, que ésta que sabe y posee el secreto de hacerse adorar siempre por sus encantos y gracias? Continuando mi suposición de antes, si hoy me llegaras a amar, ¿podría saber si al día siguiente mudarías de propósito?

–Vaya, tú también estás contagiado con las preocupaciones de tu sexo... ¡sois todos unos...! Crees a las mujeres voltáreas y tornadizas, que rechazan mañana lo que ayer amaron. Nos juzgáis por vuestro propio espejo.

–No me riñas, Rosalía; no era esa mi intención. Digo, si yo te amara, por ejemplo, ¿no me amarías un poco?

El brusco salto del pensamiento, acompañado de un acento meloso y una mirada ardiente, significativa, hicieron comprender a Rosalía la declaración de Vicente.

Sorprendida, pero serena, rechazó el ataque en forma muy clara y abierta, como su carácter:

–Hombre, Vicente, no lo digas de veras. ¡Estoy comprometida!... Pues, ¿no lo sabías?

La descarga era mortal. Un mazazo de hierro sobre el cerebro. Una puñalada en medio del corazón.

El pobre Vicente sólo tuvo valor para levantarse y huir.

El Nuevo Día
Manila, 18 de mayo de 1901

Texto 2:

Alma nueva
Rafael Palma

¿Qué es lo que deseáis saber?¿Cómo trasforma el amor las almas? Ved.

Alejandro se enamoró de la bella Nisia. Bella, como todas las mujeres que pintan los novelistas. Tenía un corazón muy hermoso, como sus ojos y cabellos. Carácter dulce, paloma sin hiel ¡Todo lo mismo que dicen los novelistas! Pero tenia una cosa propia, una cosa que la distinguía de las heroínas de novela: no amaba.

¿Lo dudáis? No quería amar a nadie. Si se le hablaba de amor, se reía. Una risa fría, sarcástica, tranquila, que envolvía un soberano desdén. Muchos que la asediaban se cansaron. ¿Amar?¡Qué tontería! Exclamaba ella riendo siempre.

–Para decir que es tontería, es menester haber probado a amar –contestó uno de los jóvenes que ella despidió.

Alejandro lo sabía todo. Aquella alma era invulnerable, era una organización inanimada, un busto, una estatua de museo. La vida es amor y sentimiento. El que no ama tiene algo de inanimado en su

ser. Pero Alejandro la amaba porque sí, porque le encantaba. Sabía las dificultades de vencer, pero no pensaba en ello. Consultaba su corazón, y éste le decía: la amas.

Efectivamente, Nisia le interrumpió las primeras frases:

–No se moleste, es inútil. Yo no pienso amar ni casarme en toda mi vida. Hay mil mujeres que le aceptarán.

Alejandro no insistía, pero firme en su propósito volvía otro día. Era Alejandro un carácter, terco y tenaz como una roca. La batalla se libraba entre dos temperamentos iguales, enérgicos y consistentes. Era difícil predecir el resultado.

***

La tarde era deleitosa.

Nisia estaba asomada contemplando con suma atención las escenas que se desarrollaban en la calle.

Una joven campesina pasó: iba sola. En su mirada vagaba indefinible pesar. Su andar era precipitado, como de quien temía algún peligro. Nisia sintió hacia la desconocida una profunda lástima.

–¿Será huérfana esa mujer? –Pensó ella.

Al propio tiempo pasaba una alegre pareja. Ella, corpachona y bien vestida; él, mocetón robusto y sano, que llevaba en la diestra un nudoso bastón. Ella estaba cogida ligeramente del brazo del mozo.

Unos gritos de alarma de la gente de la calle hicieron comprender a la pareja un peligro próximo. De repente, a lo largo del camino, vio ésta venir corriendo un perro, seguido por dos vecinos con largos palos.

–¡Un perro rabioso! –decía la gente.

El hombre de la pareja se puso en seguida en guardia; la mujer palideció. El animal despedía espuma por su boca y se dirigía hacia la pareja. La mujer tuvo un instante de vacilación y quiso correr atrás. Entonces el hombre la defendió con su cuerpo y dejó caer el bastón sobre el cuerpo del animal, con tan nerviosa furia que el perro lanzó aullido y salió escapado.

El peligro pasó. La pareja, satisfecha y contenta, continuó su camino.

Nisia, conmovida desde la ventana, había caído en una profunda reflexión. Pensaba en aquella campesina que iba sola, sin alegría, sin apoyo, y luego en la mujer de la pareja, que se había salvado de un riesgo, que se había salvado de un riesgo, por haber quien la protegiese. La primera no debía tener un amor: la segunda era amparada por el amor. ¿Cuál de las dos situaciones era preferible?

Una voz simpática y respetuosa saluda a Nisia desde la calle. Ella la oyó y se asustó sin saber porqué. Era la voz de Alejandro, que en aquel momento pasaba a caballo, en la calle, como solía hacer todas las tardes.

En aquel estado de su ánimo la mujer tuvo una graciosa sonrisa para el enamorado joven y le siguió largo tiempo con la mirada. ¿Qué era aquello? Alejandro lo notó y adivinó un maravilloso cambio en el alma de la mujer.

Alejandro venció pocos días después. En Nisia se había operado un cambio completo. La mujer sentía con alma nueva, tocada de amor como las demás. ¡Igual que las heroínas de las novelas!

¿A qué se debió aquel cambio? Nadie lo supo jamás. Se atribuyó a los méritos o a la suerte de Alejandro. Pero Nisia interiormente, se daba esta explicación:

–Si una viviera sola, se vería rodeada de peligros. La sociedad está llena de ellos, según se dice. ¡Cuán bueno es verse resguardada de ellos por el amor!

El Renacimiento, Manila
(5 de abril de 1902), p.3.

1.¿Qué personajes intervienen en el primer relato?¿Y en el segundo?

2.¿Qué parecidos y diferencias encuentras entre la protagonista femenina del primer relato y la del segundo?

3.(Aprovechando que en Asia el feminismo militante no existe) se podría plantear un debate del tipo: ¿qué te parecen las valoraciones que la chica hace sobre el hombre en el primer texto? ¿Cuáles crees que son las intenciones del autor en ambos textos? ¿Estás de acuerdo? ¿Cuál te gusta más?

4.Imagina un final diferente para los dos textos.

Las dificultades en este tipo de ejercicio no derivan de la falta de madurez del estudiante, sino de su limitado conocimiento del léxico en juego; al tratarse de textos de tipo literario, las opiniones o intenciones del autor y de los personajes no están tan claramente marcadas, lo que exige un esfuerzo adicional por parte del aprendiz.

En definitiva, lo que propongo a vuelapluma con estas directrices metodológicas, es la integración de la lectura y de la enseñanza de la lengua en su conjunto con las demás asignaturas del currículo o, cuando menos, con otras materias y saberes generales y, más concretamente en este caso, con la literatura filipina escrita en lengua española. Dicho enfoque, además de permitir resolver ciertas dificultades lingüísticas que pueden aparecer en otras asignaturas tales como la literatura o la cultura, podría contribuir, siquiera en una medida menor, a redescubrir un ámbito del conocimiento totalmente olvidado tanto en la ex-colonia como en la antigua metrópoli. Dicha incorporación de lo que podríamos denominar como "elemento literario clásico filipino" a la enseñanza de la lengua a nivel universitario, ayudará no sólo a reforzar el interés cultural del estudiante filipino hacia su propio pasado hispano, sino que también redundará en una formación humanística mucho más equilibrada y, en definitiva, a una mejor comprensión de los parámetros identitarios de filipinos y españoles.

Bibliografía

Gracia, A. (2006), "La lectura, una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera", Dunedin, University of Otago.

García, P. (2004), "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas". RedELE n° 0, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, en Internet, http://formespa.rediris.es/revista/garcia/htm

Hinkel, E. (2001), "Teaching Grammar in Writing Classes: Tenses and Cohesion", en *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, London Hinkel & Fotos, Lawrence Erlbaum.

Lodares, J. R. (2005), *El porvenir del español*, Madrid, Taurus.

Mendoza Filloa, A. (1994), "La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica", en *Problemas y métodos en la enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.

Paterno, Pedro A. (1885), *Ninay, costumbres filipinas*, Madrid, Imp. de Fortanet.

Nutall, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford, Heinemann.

Omaggio Handley, A. (1993), *Teaching Language in context.* Boston, Heinle & Heinle.

Rizal, José (1992 [1887]), *Noli me Tangere*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica.

Santiuste, V. et. Al. (1996), *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de los textos*. Madrid, Fugaz.

Salksjelsvik, K. S. (2005), "Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial", Toledo *FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*.

La transferencia léxica de L2 a L3 en el aprendizaje del español

María Fernández Alonso & Leticia Vicente Rasoamalala
Aichi Prefectural University & Aichi Prefectural University
marietachan@yahoo.com & lvicente@for.aichi-pu.ac.jp

Resumen

La *transferencia* (Selinker, 1969) es una estrategia interlingüística de comunicación que permite a un estudiante de lenguas extranjeras establecer relaciones entre la lengua meta y la materna u otras que conoce. Este artículo expondrá cómo aprendices japoneses y senegaleses de ELE en diferentes contextos de aprendizaje se sirven de ella. Se intentará abordar las causas de la transferencia lingüística como fenómeno de aprendizaje.

Basándonos en las teorías de transferencia, hemos constatado en diferentes estudios (Fernández, 2003; Vicente-Rasoamalala, 2005) que los estudiantes japoneses y senegaleses no parecen transferir de la lengua materna al castellano, sino de la primera lengua extranjera. Dado que el campo de estudio de la transferencia es complejo y amplio, por cuestiones prácticas nos centraremos únicamente en el estudio de la transferencia léxica.

Por otra parte, los datos recogidos en contextos reales han sido categorizados de acuerdo con clasificaciones realizadas por otros estudiosos del tema. Asimismo, se presentará cómo las muestras de transferencia han sido evaluadas por hispanohablantes no profesores de lenguas, de diferentes edades, áreas geográficas y conocimientos de idiomas para indagar cómo podría afectar la transferencia en la comunicación con nativos.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, se reflexionará sobre las implicaciones pedagógicas condicionadas por la transferencia. Con todo ello, no se obviarán las directrices de los enfoques comunicativos. Se tratará de concienciar al docente de ELE que se encuentre con casos de transferencia a considerar este fenómeno de aprendizaje cómo algo que se debe potenciar y no cómo algo negativo que hay que erradicar como si fuera un error indeseable.

Palabras clave: transferencia, léxico, L2/L3, aprendizaje, pedagogía

1. Marco teórico

1.1. Definición de transferencia

En situaciones donde un estudiante de lenguas extranjeras se encuentra por primera vez con una palabra desconocida, es muy posible que deduzca correctamente su significado. Para ello activa diferentes tipos de estrategias (Ringbom, 1987) tales como:

> i) ***Estrategias intra-lingüísticas***: aquéllas que permiten al aprendiz analizar el vocabulario que dispone de la lengua extranjera que está adquiriendo y relacionar los distintos elementos o morfemas que la componen.
> ii) ***Estrategias extra-lingüísticas***: aquéllas que se refieren al contexto, al conocimiento pragmático y a la experiencia del mundo que posee el aprendiente.
> iii) ***Estrategias inter-lingüísticas***: aquéllas que le permiten establecer relaciones entre la lengua objeto y la lengua o lenguas que conoce. Esta noción corresponde a lo que Selinker (1969) denomina como "*transferencia*".

De las tres estrategias anteriormente mencionadas, el estudio va a tratar las *estrategias intra-lingüísticas* centrándose especialmente en el caso de la transferencia léxica.

Esta noción de la adquisición de lenguas extranjeras no es nueva (Vildomec, 1963). Actualmente existe una corriente de investigación que se focaliza en lo que se denomina como "*influencia interlingüística*" (*cross-linguistic influence*) (Cenoz, 2001; Ringbom, 1987; Tremblay, 2006).

La teoría subyacente de esta investigación nos remite a Ringbom (1987). Este autor defiende que en ciertos contextos los aprendientes no parecen transferir de sus respectivas lenguas maternas, sino de otras lenguas que han aprendido anteriormente. En particular, Ringbom distingue dos líneas de estudio sobre la transferencia en la adquisición de una tercera lengua:

> i) *Estudios comparativos sobre la influencia de dos lenguas europeas,* siendo una de ellas la lengua materna en el aprendizaje de una tercera lengua también europea.
> ii) *Estudios sobre la influencia de una lengua extranjera europea en el aprendizaje de otra lengua europea*, siendo habitualmente la lengua materna o bien asiática o africana.

En el primer grupo de estudios la transferencia se da dependiendo de las lenguas que el estudiante percibe o intuye como más próxima a la suya. Por consiguiente, se encuentran casos en los que la transferencia parece darse de la lengua materna a la tercera lengua y en otros de la segunda a la tercera lengua. Por el contrario, en el segundo grupo los resultados apuntan una clara influencia de la primera lengua europea en los estudiantes cuya lengua materna es o bien asiática o africana (Ringbom, 1987; Cenoz, 2001). Parece ser que estos estudiantes perciben grandes similitudes entre las dos lenguas europeas que aprenden. Éste es el caso de nuestro estudio con aprendientes de español que tienen como lenguas maternas el japonés o el wolof.

Al hablar de *transferencia* debemos distinguir entre dos términos empleados sobre todo en la década de los setenta:

> i) ***la transferencia positiva*** que se refiere al efecto facilitador de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua.
> *ii)* ***la transferencia negativa*** o ***interferencia*** que causa errores en la producción.

Sin embargo, en los años ochenta, lingüistas como Gass y Selinker (1983) consideraban que ambos términos sólo eran aplicables al producto y no a los procesos que subyacen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las autoras de este trabajo están de acuerdo con esta distinción, pero diferencian dentro de la transferencia negativa aquélla que afecta a la comunicación de la que no lo hace, ya que

apoyándose en los enfoques comunicativos, su tratamiento en el aula podría ser especial para cada caso.

1.2. Clasificación de la transferencia léxica

El fenómeno de la *transferencia léxica* es más complejo de lo que a simple vista pudiera parecer ya que no se reduce a lo que todos conocemos por falsos amigos. A continuación se va a comparar dos clasificaciones de dos estudiosos del tema: Ringbom (1987) y Bouvy (2000). Se ejemplificarán las categorías con enunciados reales obtenidos de la base de datos del presente estudio. Realmente ambas clasificaciones son bastante parecidas y la diferencia estriba básicamente en la nomenclatura tal como podemos apreciar en la Tabla 1.

Según Ringbom cuando un aprendiente percibe una similitud interlingüística puede utilizar dos estrategias:

> i) ***la transferencia***: la percepción del aprendiz en relación al parecido de las estructuras de las palabras.
> ii) ***el préstamo***: todas aquellas entradas léxicas que se perciben similares en cuanto a la forma de los elementos léxicos.

Si bien se debe considerar *la transferencia léxica* como un continuo, los términos *transferencia* y *préstamo* representan los puntos más equidistantes de este fenómeno. El primer término es un proceso que se utiliza para rellenar espacios vacíos y demuestra un conocimiento analítico. El segundo más que una falta de conocimiento, lo que refleja es una falta de control por parte del aprendiente de la lengua meta ya que no demuestra un conocimiento analítico.

Tabla 1 *Tipos de transferencia léxica según Ringbom (1987) y Bouvy (2000)*

TIPOS DE TRANSFERENCIA LÉXICA SEGÚN RINGBOM Y BOUVY		
RINGBOM	*BOUVY*	*Ejemplos*
Calco lingüístico	----------	En la sala hay un sofá y una **silla de brazo.** (i. *arm-chair*)
Extensión semántica	**Generalización**	Todas las mañanas leo el **papel**. (i. *paper*)
Cambio lingüístico	**Préstamo directo**	Hoy es jueves 10 de **Octobre**. (f. *Octobre*)
Híbrido	**Errores morfosemánticos**	Me gusta **travelar** con mis amigos. (i. *to travel*)
Combinación		Mi vida en Nagoya es un poco **unfeliz**. (i. *unhappy*)
Relexificación	**Copia de lexemas**	Aquella **eglisa** es muy antigua. (f. *église*)
Falso cognado	**Emparejamiento de lexemas**	Después de la clase voy a estudiar a la **librería**.(i. *library*)
----------	**Interferencia ortográfica**	---------- [*no afecta a la comunicación*]

Transferencia ☐ **Préstamo** ☐

Como se puede observar en la tabla la *transferencia* a su vez se subdivide en:

i) ***El calco lingüístico*** se produce cuando el aprendiente emplea un significado extranjero para una palabra que existe en la lengua objeto. Ejemplo de ello es la frase: "*en la sala hay un sofá y una silla de brazo*". Al contrario y tal como refleja la tabla, Bouvy no menciona este tipo de *transferencia*.

ii) ***La extensión semántica*** aparece cuando el significado de una palabra se amplía en la lengua objeto. Esto es lo que Bouvy llama *generalizaciones* y un buen ejemplo es "*Todas las mañanas leo el papel*".

Por otro lado, dentro de los *préstamos* se incluyen:

i) ***El cambio lingüístico*** *es* aquél préstamo en el que no se produce ninguna alteración léxica según Ringbom. En esta estrategia, el estudiante introduce una palabra de la L1 o L2, pudiendo ser ésta parecida o completamente diferente a su equivalente en la lengua meta. Bouvy los llama ***préstamos directos***. En la frase "*Hoy es jueves 10 de Octobre*" se puede apreciar claramente este tipo de transferencia léxica.

ii) ***El híbrido*** es el resultado de la unión de una raíz que no pertenece a la lengua objeto con un morfema que sí lo hace. Ejemplo de ello es: "*Me gusta travelar con mis amigos*".

iii) ***La combinación*** consiste en la formación de una palabra cuya raíz pertenece a la lengua meta con un morfema que no lo es. Uno de los ejemplos significativos de interlengua de nuestra base de datos es *"Mi vida en Nagoya es un poco unfeliz*". Bouvy también menciona estos dos últimos tipos de transferencia pero los engloba bajo el término ***errores morfosemánticos***. No considera a estos como errores léxicos propiamente dichos.

iv) ***La relexificación*** *(Ringbom) o* ***copia de lexemas*** *(Bouvy)* se refiere a la modificación que sufre una palabra de la L1 o L2 para que se parezca más a lo que bajo el criterio del aprendiente se percibe como la norma de la lengua objeto. En la frase "*Aquella eglisa es muy antigua*" se haya un buen ejemplo de esta clase de préstamo.

v) ***El falso cognado*** o ***falso amigo*** corresponde a cada una de las dos palabras que a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas se asemejan mucho en la forma llegando a ser a veces incluso idénticas. Sin embargo, pueden diferir en el significado. El término que Bouvy emplea para los falsos cognados es ***emparejamiento de lexemas***. Se puede encontrar este tipo de transferencia en la frase "*Después de la clase voy a estudiar a la librería*".

vi) ***La interferencia ortográfica*** aparece incluida en la clasificación de Bouvy pese a que Ringbom no la menciona. No se ha tenido en cuenta este tipo en esta investigación porque las autoras consideran que el uso de mayúsculas en lugar de minúsculas o el uso de dobles consonantes (que no aparecen en castellano) por citar un par de ejemplos, no afectan a la comunicación.

2. El estudio empírico

2.1. Objetivo

El presente estudio pretende examinar si la transferencia léxica de lenguas no maternas por parte de estudiantes de español podría afectar la comunicación con hablantes españoles y en qué medida.

2.2. Hipótesis

Se han formulado las siguientes hipótesis vinculadas al objetivo presentado en el punto anterior:

i) *la transferencia léxica podría afectar la comunicación entre nativo y no nativo.*
ii) podría ser factible que los hablantes nativos que hayan estudiado más lenguas puedan descifrar con más facilidad los mensajes que contengan transferencia.
iii) otras variables tales como la edad y la variedad lingüística del hablante nativo presumiblemente podrían facilitar o dificultar la interpretación de la transferencia independientemente del número de lenguas conocidas.

2.3. Metodología

En este estudio de caso se han empleado diferentes métodos cuantitativos, cualitativos y etnográficos (Watson-Gegeo, 1988). Substancialmente, se han llevado a cabo dos clases de recogida de datos:

i) datos de transferencia léxica de estudiantes japoneses y senegaleses
ii) datos de los hablantes españoles señalando la comprensión de frases con transferencia léxica

Los primeros se utilizaron para elaborar las pruebas que posteriormente serían evaluadas por los hablantes nativos españoles.

2.3.1. Recogida de datos para la elaboración de las pruebas

Se recogieron datos reales de los siguientes grupos:

1. ***Estudiantes japoneses***. Se extrajeron ejemplos de un corpus escrito que consistían en composiciones cortas sobre un tema propuesto asignado semanalmente a lo largo de todo un curso académico a los estudiantes de primer curso de una universidad japonesa (Fernández, 2003).
2. ***Estudiantes senegaleses***. Se consiguieron datos por medio de grabaciones en videocámara de la interacción en el aula ELE de un colegio de Bachillerato Internacional en un curso inicial a lo largo de dos semestres en Senegal (Vicente-Rasoamalala, 2005).

2.3.2. La problemática de la aplicación de categorías en la investigación práctica

Teniendo como referencia las dos clasificaciones de Ringbom y Bouvy que se comentaron en el marco teórico (véase el punto 1.2), al analizar la transferencia en los casos concretos de los estudiantes japoneses y senegaleses, las investigadoras se percataron que se debería hacer alusión a la transferencia fonética. A pesar de que la transferencia fonética no está propiamente relacionada con la léxica, la primera sí podría afectar la comunicación. En la recogida de datos se han encontrado varios ejemplos tales como "*otoritario*" en lugar de "*autoritario*" o "Anglaterra" en vez de "Inglaterra".

Por el contrario, el presente estudio empírico ha revelado la existencia de casos en los que diferentes tipos de transferencia léxica se solapaban o yuxtaponían. Tal es el caso de la palabra *nofecentos* que es una fusión de una transferencia fonética del fonema /f/ en la palabra francesa "neuf cent" y un híbrido que se aprecia en "centos".

Igualmente, se han encontrado casos que no se ajustaban a ninguna de las clasificaciones que acabamos de explicar. Por ejemplo, *ruses* y *carenta*.

2.3. Informantes y las pruebas

En este trabajo participaron 60 informantes de distintas Comunidades Autónomas de España. La tabla siguiente detalla el origen de los participantes. Tal como se puede observar, la mayor parte de los sujetos provienen de Cataluña, el País Vasco y Madrid ya que las investigadoras poseían más contactos en esas áreas.

El prerrequisito para poder participar en el estudio era que los sujetos no fuesen profesores de idiomas y fueran nativos españoles. No pudieron colaborar docentes de lenguas extranjeras ya que están acostumbrados a comunicarse con estudiantes y conocen mejor la interlengua. Tampoco se aceptaron hablantes no nativos españoles por las diferencias léxicas existentes entre el castellano hablado en España y en Hispanoamérica. A causa del limitado conocimiento de las autoras de este trabajo en cuanto a las particularidades léxicas del español, pareció más honesto limitarse a participantes de la geografía española.

Tabla 2 *Participantes por Comunidades Autónomas*

PARTICIPANTES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS		
Comunidades	***Número de sujetos (N=60)***	***Porcentaje***
Aragón	2	3,3
Canarias	3	5
Castilla León	1	1,6
Cataluña	16	26,6
Comunidad Valenciana	2	3,3
Galicia	1	1,6
Islas Baleares	2	3,3
La Rioja	2	3,3
Comunidad de Madrid	17	28,3
Murcia	1	1,6
País Vasco	13	21,6

Con el fin de evitar que la realización de nuestra prueba requiriese mucho tiempo en contestarla se elaboraron dos tests de idénticas características. Ambos incluían 15 frases de las cuales 4 eran correctas y 11 presentaban distintos tipos de transferencias léxicas. En las pruebas distribuidas se pidió a los sujetos que facilitasen información personal como:

i) la Comunidad Autónoma de residencia
ii) las lenguas que conocen aparte del castellano y el nivel actual de cada una de ellas
iii) la edad

Las siguientes tablas ofrecen estos detalles. Se solicitaron esos datos en vistas de averiguar si pudieran existir correlaciones entre los perfiles de los participantes y los posibles resultados de las pruebas. Así mismo, se intentó obtener de esta manera una masa de informantes más variada.

Tabla 3 *Lenguas conocidas por los sujetos*

LENGUAS CONOCIDAS POR LOS SUJETOS		
Número de lenguas	*Sujetos*	*Porcentajes*
1 lengua	4	6,6
2 lenguas	14	23,3
3 lenguas	25	41,6
4 lenguas	17	28,3

Tabla 4 *Edades de los participantes*

EDADES		
Franja de edades	*Sujetos*	*Porcentajes*
< 35	28	46,6
36-50	18	30
51-65	9	15
> 66	5	8

2.3.4. Procedimientos

En cuanto al suministro de pruebas, éstas se remitieron a los sujetos por correo electrónico, ordinario y fax desde Japón. En las pruebas, se solicitó que los informantes señalaran aquellas frases de los aprendientes que les parecieran incorrectas y que escribiesen qué consideraban que el estudiante quería expresar.

2.4. Análisis

Se analizaron las respuestas comprendidas de los informantes conteniendo casos de transferencia léxica de acuerdo con las siguientes variables:

i) Comunidades autónomas
ii) Edad
iii) Número de lenguas conocidas

2.5. Resultados

Tras examinar globalmente las respuestas de los informantes, se puede concluir que la transferencia léxica no parece dificultar en gran medida la comprensión de la interlengua de los estudiantes por parte de nativos españoles.

Según los datos obtenidos, las diferencias de los resultados parecen ser marcadas no por la procedencia geográfica ni la edad, sino por el número de lenguas conocidas. En la Tabla 5 se presentan los resultados del índice de comprensión por parte de los informadores en relación a las lenguas que conocen. Se puede apreciar que los hablantes que saben un mayor número de lenguas parecen comprender mejor los mensajes que contienen transferencia léxica.

Tabla 5 *Índice de comprensión por lenguas*

ÍNDICE DE COMPRENSIÓN POR LENGUAS	
Número de lenguas	*Porcentaje*
1 lengua	72,7
2 lenguas	86,8
3 lenguas	90,3

4 lenguas	96,7

2.6. Casos curiosos

Dar una explicación de cada uno de los items de las pruebas de este estudio sería una larga e innecesaria tarea ya que la mayoría de los informantes dedujeron el significado original de los enunciados presentados en las pruebas. Por consiguiente, sólo se van a comentar aquellos casos que merecen una mención especial.

En primer lugar, se puede decir que de las 660 frases que contenían una transferencia léxica y fueron examinadas por los participantes españoles, solamente 2 de ellas no fueron entendidas en absoluto. Las frases en cuestión son "*Tienen fotas en el dictado*" e "*Iván y Anastasia son ruses¨*. Además, debemos señalar que no fueron comprendidas por dos hablantes diferentes. Concretamente, ambas personas lo expresaron mediante signos de interrogación.

Por otro lado, la frase "*Para la clase de gramática tenemos que contestar 10 cuestiones*" parece ser la más controvertida desde el punto de vista de los participantes. Sólo un 23,3 % consideraron que el sujeto no nativo quería decir originalmente "preguntas". La primera conclusión de las investigadoras fue que había sido un desliz. No obstante, se descartó esta posibilidad ya que fue un 76,6% de los informantes el que supuestamente no fijó su atención en el sentido original, siendo ésta una cifra demasiado elevada.

Tras examinar una vez más los perfiles de este grupo de sujetos, las investigadoras se percataron de que la mayoría eran o bien bilingües de castellano y catalán, o contaban con conocimientos altos de otras lenguas en las que la palabra "*cuestiones"* también tiene el significado de "preguntas". Todo ello, lleva a concluir que los hablantes nativos también pueden transferir de otras lenguas a la lengua materna, o al menos en aquellos casos en los que el nivel de la lengua extranjera es alto. Este hallazgo podría ser un tema para otro estudio y no vamos a extendernos.

Es notable el hecho de que muchos nativos reformulasen entradas léxicas transferidas. En la frase "*Mi padre tiene un coche europeano*", la palabra "europeano" ha sido parafraseada de varias maneras como: "*de Europa, de marca europea o fabricado en Europa*". Lo mismo ocurre con la frase "*Gloria está partida en Inglaterra*". "*Está partida*" ha sido sustituida por otras opciones como: "*ha ido, ha salido"* o incluso *"está de viaje"*.

En último lugar, debemos destacar el esfuerzo de los informantes que no tienen conocimientos de ninguna lengua extranjera para comprender el mensaje. Se halló un ejemplo original en el que un sujeto entendió que el hablante no nativo "iba a visitar a sus fantásticos padres" cuando originalmente dijo que "los domingos iba a visitar a sus ***grandpadres***", queriendo expresar abuelos.

2.7. Fallos del estudio

A la hora de analizar los datos aportados por los hablantes nativos españoles se descubrieron un par de errores metodológicos. Se consideró que sería más razonable y más cercano a una interacción real el ofrecer los ejemplos situados en una frase y no de manera aislada. Aún así, para algunos de los participantes el contexto fue insuficiente. Hubo un sujeto que pensó que la frase "*No me gusta el chile porque es caliente*" quería decir que "No me gusta Chile porque es un país muy caluroso". Esto ilustra perfectamente esta limitación del contexto. Las investigadoras creen que si esta frase hubiera sido contextualizada en una situación real, este sujeto no hubiera tenido problemas en comprender "el chile" como comida.

Por otra parte, la inclusión de las frases "*Después de clase voy a estudiar a la librería*" y "*Todas las mañanas leo el papel*", que desde un punto de vista gramatical son correctas, pero que desde un punto de vista pragmático son dudosas, también confundieron a algunos de los participantes.

No obstante, también se puede atribuir a algunos de los participantes cierta falta de atención o de concentración cuando realizaron las pruebas, ya que ésta es la única explicación que se puede encontrar al hecho de que 5 no corrigiesen la frase *"Me duelen le pies*".

3. Implicaciones pedagógicas

Los resultados de este estudio indican que la transferencia no parece afectar significativamente a la comunicación. Ello conlleva a que esta estrategia interlingüística deba ser tratada de una manera especial en el aula por parte del profesor. Siguiendo los postulados de los enfoques comunicativos lo que debería primar es la comunicación (Canale & Swain, 1980). Según parece, los informantes de este trabajo no parecen encontrar grandes dificultades en comprender los casos de transferencia léxica.

En la clase, la transferencia podría ser tratada en actividades que involucran "la atención a la forma" (*Focus on Form*) por parte del estudiante de lenguas extranjeras (Long, 2000). Concretamente, sería interesante que se tratara la transferencia en actividades que inciten al estudiante a fijarse en los rasgos específicos de la lengua meta e impliquen una negociación de la forma y contenidos en el aula (Swain, 1998).

Diversos estudios señalan que la transferencia es mucho mayor en los niveles iniciales y ésta va progresivamente desapareciendo al aproximarse a la lengua meta (Akuhanna et al, 1981; Kabore, 1982; González-Mena LoCoco, 1976), Por ello, los instructores no deberían temer a potenciar la transferencia. Cuando se dé en el aula, es aconsejable que el profesor no la ignore, sino que trabaje con ella para analizar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas implicadas. A veces los docentes caemos en el error de dar por hecho que nuestros alumnos por sí solos son capaces de captar estas similitudes y no las explicitamos. No es necesario que el profesor espere a que surja la transferencia sino que puede anticiparse comparando el vocabulario que coincide con las dos lenguas. Este tipo de observaciones son fundamentales para que los estudiantes se puedan realmente beneficiar de la ventaja que tienen al conocer una lengua que está relacionada con la lengua objeto.

4. Conclusión

Este estudio ha intentado comprobar en qué medida la transferencia léxica de lenguas no maternas podría afectar a la comunicación con hablantes españoles. Para ello, en primer lugar hemos seguido la clasificación de Ringbom y Bouvy que son especialistas en esta materia. A efectos prácticos de investigación parece ser que se deberían reformular y crear nuevas categorías ya que en el presente estudio se han encontrado casos concretos que no se ajustaban a estas clasificaciones. Igualmente, se hallaron casos en los que diferentes tipos de transferencia se solapaban. Asimismo, sería interesante examinar la *transferencia fonética* la cual no está incluida en ninguna de las clasificaciones y si podría afectar a la comunicación.

Retomando las hipótesis formuladas y teniendo en cuenta los resultados del estudio realizado se podemos deducir que:

i) La transferencia léxica no afecta en gran medida a la comunicación con hispanohablantes de España.

ii) El grado de comprensión de mensajes que contienen transferencia parece ser proporcional al número de lenguas que conocen los hablantes.

iii) Las variables edad y variedad lingüística no parecen influenciar en el grado de comprensión.

Para concluir, se debe señalar que los resultados de este trabajo no deberían generalizarse sino ser tomados como indicativos dentro de la transferencia de lenguas no maternas en el aprendizaje de español como L3. Se trata de una pequeña aportación en este campo que está empezando a explorarse.

Bibliografía

Ahukanna, L., Lund, N. & Gentile, J. R. (1981), "Inter-and intra-lingual interference effects in learning a third language". *Modern Language Journal,* núm. 65, 281–287.

Bouvy, C. (2000), "Towards the construction of a theory of crosslinguistic transfer" en J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*,143-56, Clevedon, Multilingual Matters.

Canale, M. & Swain, M., (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics,* núm. 1, 1-47.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Philadelphia, PA, Multilingual Matters.

Fernández Alonso, M. (2003), *Adquisición de L3: influencia de L2 (inglés) en el aprendizaje de L3 (español) en estudiantes japoneses.* Memoria de Máster. Madrid, Universidad de Nebrija.

Kabore, M. (1982), *Syntactic Transfer in Third Language Learning: Pedagogical Implications*. Tesis doctoral. Texas, The University of Texas Austin.

González-Mena LoCoco, V. (1976), "A Cross-Sectional Study On L3 Acquisition", *Working Papers On Bilingualism,* núm. 9, 44-75.

Long, M. (2000), "Focus on form in task-based language teaching" en R. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton,* 179-192, Philadelphia, John Benjamins.

Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.

Selinker, L. (1969), "Language Transfer". *General Linguistics,* núm. *9*, 67-92.

Swain, M. (1998), "Focus on form through conscious reflection" en C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition,* 64-81, New York, Cambridge University Press.

Tremblay, M. C. (2006), "Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure", *CLO/OPL* , núm.34, 109-119.

Vicente-Rasoamalala, L. (2005), "Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras". *Cuadernos CANELA Vol. XVII. Confederación Académica Nipona-Española-Latinoamericana*, núm.17, 143-154.

Vildomec, V. (1963), *Multilingualism*. Leyden, A.W.Sythoff.

Watson-Gegeo, K. (1988), "Ethnography in ESL: Defining the Essentials" *TESOL Quarterly*, núm.22-4, 575-592.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL COREANO AL ESPAÑOL[1]

Won-Dug Han
Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros
hcarlos@hufs.ac.kr

Resumen

Es indudable que el estructuralismo y el generativismo sirvieron para abrir nuevos horizontes en el campo de la didáctica. Sobre todo, la aparición del paradigma de la pragmática y el enfoque comunicativo enriquecieron la visión sobre la importancia de la activa participación de los propios estudiantes en el proceso de su aprendizaje. El presente trabajo de investigación presta atención a los elementos que se deben incluir en el programa de enseñanza de interpretación simultánea del coreano al español, y presenta algunas sugerencias necesarias para resolver los problemas que pueden afrontar los futuros intérpretes coreanos al transmitir el mensaje del orador debido a la diferencia estructural entre las dos lenguas en cuestión tal como lo hacen los aprendices de lenguas extranjeras en su vida cotidiana, haciendo uso de estrategias comunicativas. En particular, adopta el modelo de clasificación de conocimientos fijos y conocimientos cambiables con la finalidad de ofrecer a los estudiantes de interpretación entre el coreano y el español una visión amplia sobre las tareas que deben realizar de acuerdo con el llamado programa proposicional y los métodos indispensables para llevar a buen puerto la misión que se les confiere aun en circunstancias adversas.

Palabras clave: Enseñanza de la interpretación del coreano al español

[1] This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2007.

1. Introducción

Como conocimientos fijos, se pueden señalar las expresiones tipificadas que se usan con mucha frecuencia en conferencias internacionales, incluyendo la terminología referente a clases de reuniones, documentos, composición de una conferencia, votaciones y elecciones, debates, etc. Dada la diferencia estructural entre el coreano que es una lengua de ramificación izquierda y el español, derecha, el punto clave para optimizar la eficiencia del servicio de interpretación simultánea entre las dos lenguas reside en que el intérprete sea ágil en seleccionar las mejores y más cortas expresiones al traducir el mensaje emitido por el orador coreano al español, sin que con ello se alterne o distorsione la información ofrecida por el orador.

2. Conocimientos fijos

Para realizar una buena interpretación el intérprete necesita ampliar sus conocimientos con el paso del tiempo, sobre todo aquellos que están directamente relacionados con la conferencia internacional, el entorno de su actuación profesional.

2.1. Definición de conferencias internacionales

Según los criterios de la UIA (2005), una conferencia internacional debe cumplir los siguientes requisitos

- El número de países participantes debe ser mas de cinco
- La conferencia tiene que durar más de tres días.

En el año 2005, Corea organizó 185 conferencias internacionales ocupando el puesto catorce en el mundo.

2.2. Clasificación de conferencias internacionales

La Conferencia internacional se puede clasificar según los siguientes criterios.[2]

2.2.1. Según los organizadores

- Conferencias intergubernamentales
- Conferencias entre organizaciones no gubernamentales
- Conferencias mixtas

2.2.2. Según las formas

- Conferencias para deliberar sobre asuntos pendientes
- Foros donde los expertos en un determinado tema intercambian opiniones y responden a las preguntas de la audiencia
- Grupos de discusión que discuten intensivamente sobre temas específicos
- Simposios donde los expertos intercambian informaciones muy especializadas
- Seminarios que tienen lugar con fines educativos
- Talleres que se celebran para compartir experiencias prácticas

2.2.3. Según los participantes

- Conferencias en la cumbre
- Conferencias ministeriales
- Conferencias de alto rango

[2] Ministerio de Asuntos Exteriores de Corea (1991), Participación y Negociación en Conferencias Internacionales, Seúl.

2.3. Organización de conferencias internacionales

Para que el intérprete se contextualice bien en una conferencia, debe entender el sistema de operación de la conferencia en cuestión. Durante la Séptima Conferencia Internacional para las Instituciones Nacionales de los Derechos Humanos, celebrada entre los días 14 y 17 de septiembre del 2004 en Seúl, se celebraron las siguientes reuniones.

- Sesión de asesores y oradores
- Sesión de negocios del Comité de Coordinación Internacional
- Ceremonia de apertura, Discurso de bienvenida, Discurso de felicitación
- Elección del Comité General y del Comité Redactor de la declaración final y el comunicado general.
- Debate sobre el tema principal de la conferencia 'Defender los Derechos Humanos en el Conflicto y Contraterrorismo'
- Selección de comunicadores para los grupos de trabajo(1-5)
- Informe de los grupos de trabajo(1-5)
- Debate general
- Presentación de los casos-Perspectiva Africana, Asia-Pacífico y Europa
- Finalización del Comunicado General y presentación de la Declaración de Seúl
- Ceremonia de clausura

2.4. Conducción de la conferencia

Como la misión del intérprete es informar a la audiencia lo que se trata en el lugar de la conferencia, es importante que tenga perfecto domino de las expresiones más frecuentes e importantes para llevar adelante la conferencia.

- Excusas y disculpas, Aprobación del orden del día, Inauguración, Descanso, Limitación del tiempo de intervención, Aprobación de las actas, etc.
-

2.5. Uso correcto de vocativos

El coreano tiene la expresión 존경하는 que se usa con significados equivalentes a Respetable, Honorable, Estimado, Distinguido, etc. El intérprete debe dominar la denominación del cargo, los nombres y los apellidos de los invitados de honor, cuyas pronunciaciones suelen ser extrañas a su oído y órganos articulatorios. En particular, uno de los errores más persistentes en el uso de vocativos es la adición del artículo determinado, atentando así contra el principio de llamar a una persona sin usarlo. Otro punto importante es saludar primero a las señoras antes que a los señores. En caso de hacer referencia a más de dos personas, el adjetivo debe concordar en género y número con el primer sustantivo modificado.

Distinguidas Señoras y Señores(O)
Distinguidos Profesor y Profesora(X)
Distinguidos Señores y Señoras(X)

3. Conocimientos cambiables

Los conocimientos cambiables son aquellos que debe dominar el intérprete para optimizar el trabajo de interpretación. La transmisión del mensaje del orador a la lengua meta es un proceso complicado que le requiere intervenir con creatividad, imaginación, lógica y reglas automáticas anteriormente adquiridas. Los futuros intérpretes suelen poner mayor empeño en superar la diferencia estructural entre el coreano y el castellano.

3.1. Capacidad de pronunciación rápida

El coreano como lengua oral ha existido hasta la fecha desde su creación por los primeros pueblos que empezaron a habitar la Península Coreana, pero su alfabeto fue creado bajo el reinado del Rey Sejong de la Dinastía Choson (1392-1910). Al principio tenía un total de 28 letras, de las cuales 24 han sobrevivido[3]. La mayoría de las palabras coreanas no tienen más de tres sílabas mientras que las palabras españolas suelen tener más de tres incluyendo el artículo definido o indefinido, el morfema de pluralidad (es), etc. La sociedad coreana se ha encontrado durando mucho tiempo bajo la influencia del confucianismo, y la cultura confuciana respetaba a eruditos que usaban un lenguaje lento y discreto, de ahí que los coreanos, sobre todo los varones, eran mal vistos si hablaban rápido cuando eso no era necesario ni urgente.

Richards, J[4] clasificó la velocidad de emisión de palabras según el criterio del número de palabras emitidas por minuto.

Velocidad	Palabras emitidas por minuto
Muy rápido	Más de 200 palabras
Rápido	190-200
Normal	160-190
Lento	130-160
Muy lento	Menos de 130

De acuerdo con este criterio, Shim, Sang-wan(2004) indica que el español pertenece al grupo de 160-190 mientras que el coreano al de 130-160, por lo tanto, teóricamente existe la posibilidad de que para reproducir los enunciados de un orador coreano en español, un intérprete de habla española tenga la ventaja de disponer de más tiempo para procesar las informaciones contenidas en el mensaje del orador coreano. En la práctica, sin embargo, en Corea no hay intérpretes profesionales españoles ni latinoamericanos que se dediquen a la interpretación simultánea entre el español y el coreano. Casi todos los intérpretes simultáneos son coreanos que tienen como lengua materna el coreano, y el nivel de su español compite con su lengua A pero, no predomina sobre ésta. En otras palabras son 'bilingües coordinados'.[5]

Los aprendices de interpretación cuyos órganos articulatorios están acostumbrados a la emisión de 130 a 160 palabras necesitan fortalecer su capacidad de pronunciar más cantidad de sílabas dentro de un mismo tiempo, de modo que no se expongan a la pérdida de informaciones que le lleguen sucesivamente con escaso lapso del tiempo. Para que ellos puedan desarrollar su capacidad de pronunciación rápida, por ejemplo, el profesor puede darles la tarea de grabar en su propia voz programas noticieros del mundo de habla española a la misma velocidad que los locutores nativos.

3.2. Orden de palabras

El coreano es una lengua de ramificación izquierda mientras que el español es de ramificación derecha. Es decir, la mayoría de las oraciones coreanas tienen la estructura Sujeto + (Complemento (Directo y/o Indirecto)) + Verbo mientras que las castellanas cumplen el orden de Sujeto + Verbo + (Complemento (Indirecto y/o Directo)). Por lo tanto, cuanto más se prolonga una frase en coreano, tanto más se alarga su traducción al castellano hacia la derecha, lo cual trae consigo el cansancio cerebral del intérprete. Con la finalidad de minimizar su carga mental y darle más tiempo para procesar la información oral, es necesario enseñar a los alumnos a cortar en partes más sencillas los elementos oracionales, tomar medidas adecuadas, neutralizar la información, presuponer el rumbo que va a tomar el argumento del orador, no perder la oportunidad de descargar la memoria, etc.

---

[3] El Servicio Coreano de Información para el Extranjero (1996), Herencia Cultural Coreana, Seúl.

[4] Richards, J. (1985) *The Context of Language Teaching*, New York, Holt Rinehard and Winston.

[5] Dornic, S. (1978), "The Bilingual's Performance: Language Dominance, Stress and Individual Diffferences", D-Gerver y H.W. Sinaiko (eds.), 259-271.

3.3. Tipos de estructura oracional

Con ocasión de su visita oficial a España realizada el 14 de febrero del 2007, el Presidente coreano participó en el Encuentro Empresarial Corea-España y pronunció un discurso. Con el objetivo de obtener informaciones sobre los obstáculos comunicativos que generan la diferencia estructural entre el coreano y el español, hemos analizado el texto de dicho discurso.

1- 한-스페인 비즈니스 포럼을/ 축하드립니다. CD/V[6]
2- 아울러 이 자리에 함께해주신 국왕 폐하께/ 깊은 감사의 말씀을/ 드립니다. CI/O/V
3- 저는/ 스페인을 방문하면서/ 한 가지 의문을 가지고/ 왔습니다. S/AV/AV/V
4- 한국과 스페인의 경제규모에 비해/ 교역과 투자가 만족스럽지 못한 이유가 무엇일까/ 하는 것입니다. AV/S/V
5- 오늘 우리가 모인 것도/ 그 답을 찾아보자는 뜻일 것입니다. S/AV/V
6- 그런데 이 숙제를 푸는 첫 단추는/ 꿴 것/ 같습니다. S/Vs/Vp
7- 제가/ 이번에/ 대한민국 대통령으로서는/ 처음/ 스페인을/ 방문했습니다. S/AV/CD/V
8- 그리고/ 여러분의 만남을 보면서/ 앞으로/ 이 숙제가 아주 빠른 속도로 풀릴 것/이라는 확신을 갖게 됩니다. Vs/AV/Ss/Vs/Vp
9- 몇 가지 확실한 근거도/ 있습니다. S/V
10- 무엇보다 양국은/ 서로 협력할 분야가/ 많다는 것입니다. AV/S/CD/V
11- 스페인은/ 항공-우주 등 첨단산업과 금융, 통신, 관광, 자동차, 신재생 에너지 분야 등에서/ 세계적인 경쟁력을/ 갖고 있습니다. S/AV/CD/V
12- 한국 역시/ 세계에서 가장 많은 선박과 D램 반도체, TFT-LCD를/ 만드는 나라입니다. S/CD/V
13- 자동차, 철강, 휴대폰, 전자제품도/ 세계 다섯 번째 안에 드는/ 생산력과 기술을/ 보유하고 있습니다. AV/Pn/AV
14- 뿐만 아니라/ 두 나라 모두/ 안정적인 성장을 지속하고 있습니다. AV/S/V
15- 스페인은/ EU 지역 평균의 두 배에 이르는 3.5% 안팎의 높은 성장세를/ 보이고 있고, 한국도/ 지난해 5% 가까운 성장률을/ 기록했습니다. S/CD/V +S/AV/CD/V
16- 스페인보다는 조금 늦었지만/, 올해 말이나 내년 초에는/ 국민소득 2만 달러 시대를/ 열게 됩니다. AV/AV/CD/V
17- 이처럼 역동적으로 발전하고 있는 양국 경제가/ 산업기술 협력을 강화하고/ 교역과 투자를 늘려나간다면/ 두 나라간 교역이/ 확대 균형을 이루는 것은 물론/, 서로에게 큰 이익이 될 것이라고/ 확신합니다. AV/S/Vs1+Vs2/AVc, CD/Vs1 +Vs2/Vp
18- 어제/ 사파테로 총리와의 정상회담에서도/ 이에 대해 많은 대화를/ 나누었습니다. AV/AV/CD/V
19- 또한/ 정부간에/, 그리고 여러 기관 간에/ 다양한 협력 약정을/ 체결했습니다. AV/AV/AV/CD/V
20- 이번에 열리는 '한국상품전'과 '기술 매치 메이킹 행사'도/ 두 나라간 협력을 강화하는 좋은 계기가/ 될 것입니다. AV/S/AV/V
21- 저도/ 그제/ 한국상품전에/ 다녀왔습니다. S/AV/AV/V
22- 여러분도/ 꼭 한번/ 들러보시기/ 바랍니다. Ss/AV/Vs/Vp
23- 앞으로/ 두 나라간 협력이 확대될 것/이라는 두 번째 근거는/ 아시아 지역에 대한/ 스페인의 높은 관심/입니다. S/Pn
24- 스페인은/ 아시아와의 관계 강화를 위해/ '액션플랜'을/ 추진하고 있습니다. S/AV/CD/V
25- 한국은/ 스페인이/ 주목하고 있는/ 아시아의 요충에/ 자리하고 있습니다. S/AV/V
26- 중국, 일본을 비롯한 거대시장이/ 주변에 있고/, IT와 물류기반도/ 잘 갖춰

[6] S=Sujeto, V=Verbo, Vs=Verbo Subordinado, Vp=Verbo Principal, CD=Complemento Directo, CI=Complemento Indirecto, AV=Adverbio.

져 있습니다. S1/V1 + S2/V

27- 한국에서 중국으로 가는 운송비가/ 오히려/ 중국 내에서보다/ 저렴합니다. S/AV/V

28- 또한/ 우수한 인적자원, 자유롭고 공정한 시장, 개방된 경제, 넓은 소비자 층도/ 빼놓을 수 없는 장점/입니다. AV/S/V

29- 지금/ 한국이 국가적 역량을 집중하고 있는 과학기술 혁신과 인재 양성/, 그리고 이를 통한 혁신주도형 경제로의 전환과 동북아 경제허브 도약도/ 스페인 기업인 여러분에게/ 새로운 기회를/ 제공해줄 것입니다. S1(Ss/Vs) +S2/CD/V

30- 한-EU 자유무역협정 체결을 위한 협상도/ 조만간/ 시작됩니다. S/V

31- 셋째/, 중남미와 북아프리카를 비롯한 제3국에/ 공동 진출할 수 있는/ 여지도 많습니다. AV/Vs/Vp

32- 특히/ 스페인은/ 중남미 국가들과/ 긴밀한 유대 관계를/ 맺어왔습니다. AV/S/CD/V

33- 역사적으로도/ 그렇고/ 지금도/ 이 지역에/ 미국 다음으로/ 많은 투자를/ 하고 있습니다. AV/AV/CD/V

34- 한국도/ 2005년 미주개발은행에/ 가입하는 등/ 중남미 지역의 경제발전에/ 적극/ 참여하고 있습니다. S/V1 +AV/V2

35- 양국이/ 플랜트, 석유화학, 건설, 금융, IT 분야에서/ 전략적 제휴를 통해/ 중남미 시장에 함께 진출한다면/ 지금보다 한 차원 높은 동반자 관계를/ 만들어갈 수 있을 것입니다. AV©(S/Vs1-Vs2) - CD/Vp

36- 오늘 회의에서/ 이에 대한 활발한 논의가/ 이루어지길/ 기대합니다. AV/Ss/Vs/Vp

37- 우리 국민들은/ 스페인을/ 아주 좋아합니다. S/CD/V

38- 해마다/ 4만 명에 이르는 관광객이/ 이곳을/ 찾고 있습니다. AV/S/CD/V

39- 또한/ 12개 대학에서/ 3천 명이 넘는 학생들이/ 스페인어를/ 공부하고 있습니다. AV/AV/S/CD/V

40- 이러한 인적자원을/ 잘 활용한다면/ 스페인 기업의 한국에 대한 투자는 물론/, 아시아 지역에서의 사업이/ 한층/ 더 활발해질 수 있을 것입니다. AV(c)(CD/AV/Vs) – S /Vp

41- 저와 우리 정부도/ 열심히/ 뒷받침하겠습니다. S/AV/V

42- 오늘/ 유익한 대화 많이 나누시고/ 가까운 친구가 되시기/ 바라며/, 여러분 모두의 성공을/ 기원합니다. AV/Vs1 + Vs2/Vp + CI/CD/V

CDV	1
CI/V	2
S/V	9, 30
S/AV/V	3, 5, 21, 25, 27, 41
S/Vs/Vp/	6
S/AV/Vs/Vp	22
S/AV/CD/V	7, 11, 24
S/CD/V	12, 37
S/CD/V + S/AV/CD/V	15
S1/V1 + S2/V2	26
S1(Ss/Vs) + S2/CD/V	29
S/V1 + AV/V2	34
S/Vp(Ss/Vs/CD)	23
A/V	13
AV/S/V	4, 14, 28
AV/CD/V	16, 18, 19, 33, 38
AV/S/AV/V	20
AV/Vs/Vp	31
AV/S/CD/V	10, 32, 39
AV(c)(S/Vs1 + Vs2 – CD/Vs3 +Vs4/Vp	17
AV(c) (S/AV/Vs) – CD/Vp	35
AV(c)(CD/AV/Vs) – S /Vp	40

AV/Ss/Vs/Vp 8, 36
AV/CD/Vs1/Vs2/Vp 1+ CI/CD/Vp2 42

Los tipos que marcan la mayor frecuencia son los siguientes:

S /AV/V 3, 5, 21, 25, 27, 41
AV/CD/V 16, 18, 19, 33, 38
S /AV/CD/V 7, 11, 24
AV/S/V 4, 14, 28
AV/S/CD/V 10, 32, 39

Las frases más frecuentes cumplen el orden de palabras del coreano S + V o S + CI y/o CD + V. Es posible que para el intérprete la longitud de la frase esté en proporción directa al grado de dificultad de la interpretación. Sin embargo, la longitud no es la condición única para que se dificulte la tarea de interpretación. Por muy larga que sea la intervención del orador, la interpretación se puede llevar a cabo sin dificultades si su argumento se deja entender con claridad por el intérprete, adoptando estructuras simples tales como la del sujeto más el verbo. Incluso cuando el orador hace uso de estructuras complejas, el intérprete no se pierde cuando él ya tiene en la mente la conclusión a la que va a llegar el orador tras utilizar diversas estrategias de comunicación.

3.4. Grado de dificultad

Aunque el coreano es una lengua pragmática, la mayoría de las frases coreanas tienen el sujeto explícito, y es raro encontrar la omisión del verbo. El adverbio también aparece casi en todas las frases analizadas. Ello quiere decir que el intérprete necesita ser consciente de la importancia del mismo componente oracional y aprovecharlo al máximo, dado que sirve de una buena referencia para suponer cómo se va a organizar la oración desde el punto de vista sintáctico. Mediante el análisis estructural, nos hemos dado cuenta de que el porcentaje de las oraciones coordinadas y las subordinadas es relativamente bajo en comparación con él de las simples. Sobre todo, el grado de dificultad que suponen las coordinadas no es tan alto como el de las subordinadas porque dejan al intérprete efectuar la interpretación en forma consecutiva sin recargar su memoria. Las frases que causan la mayor dificultad son las que contienen las oraciones subordinadas tal como se puede ver en las frases n. 8, 22, 23, 31, 35, 36, 40, y 42. La razón por la cual dichas frases acarrean tal dificultad estriba en el hecho de que, antes de que se complete la emisión de la oración subordinada, el intérprete no puede prever en qué sentido se va a desarrollar el contexto del discurso. Probablemente él empieza la interpretación sin saber que se trata de una frase subordinada, y luego va corrigiendo o aclarando su reproducción a medida que se esclarece la relación entre la oración principal y la subordinada. Según Rafael Seco[7], las oraciones subordinadas se pueden clasificar en sustantivas, adjetivas y adverbiales. El corpus que hemos analizado presenta los siguientes tipos de oraciones subordinadas.

S/ Vs/ Vp ./ 6
이 숙제를 푸는 첫 단추는 꿴 것 같습니다.
S/ AV/Vs/Vp 22
여러분도 꼭 한번 둘러 보시기 바랍니다.
S/ VP(Ss Vs CD) 23
앞으로 두 나라간 협력이 확대될 것 이라는 두 번째 근거는 아시아 지역에 대한 스페인의 높은 관심 입니다.
A/ V/ Vs/ Vp 31
셋째 중남미와 북아프리카를 비롯한 제 3국에 공동 진출할 수 있는 여지도 많습니다..
AV(c)(S Vs1 Vs2) - CD Vp 35
양국이/ 플랜트/ 석유화학/ 건설/ 금융/

[7] Rafael Seco (1975), *Manual de Gramática Española*, Madrid, Aguilar, 224.

Ambos países/ las plantas industriales/ el sector petroquímico/ de construcción/ el financiero
IT 분야에서/ 전략적 제휴를 통해/
y la tecnología de la información/ mediante la asociación estratégica/
중남미 시장에/ 함께 진출한다면/ 지금보다/ 한 차원 높은/
al mercado latinoamericano/ si se lanzan juntos/ más que ahora/a un nivel más alto/
동반자 관계를/ 만들어갈 수 있을 것입니다/.
las relaciones de compañerismo/ podrán elevar/.

AV(c)(CD Vs) - S Vp 40
이러한 인적자원을/ 잘 활용한다면/
Estos recursos humanos/ si se aprovechan bien/
스페인 기업의/ 한국에 대한 투자는/ 물론, 아시아 지역에서의/
las empresas españolas/ la inversión en Corea/ en la región asiática/
sus actividades empresariales/ aún más/ serán dinámicas/.
AV/CD/ Vs1/ Vs2/ Vp1 + CI/ CD/ Vp2 42
오늘/ 유익한 대화 많이/ 나누시고/ 가까운 친구가/ 되시기 바라며/
Hoy/ mucho diálogo útil/ tengan/ se hagan amigos íntimos/ espero/.
여러분 모두의/ 성공을 기원합니다/.
a todos ustedes/ éxito les deseo.

AV/ Ss/ Vs/ Vp/ 8, 36
여러분의 만남을 보면서/ 앞으로/ 이 숙제가/ 아주 빠른 속도로 풀릴 것/
Viendo este encuentro empresarial/ en el futuro/ esa tarea/ se va a cumplir muy rápido/
이라는 확신을 갖게 됩니다/.
tengo la convicción de.
오늘 회의에서/ 이에 대한/ 활발한 논의가/ 이루어지길/ 기대합니다/.
Hoy en esta reunión/ al respecto/ amplia discusión/ tengan/ tengo el deseo de/.

De las nueve oraciones, hay una subjetiva (6) que manifiesta el pensamiento del orador, dos objetivas (22, 42) que expresan el deseo del orador, cuatro atributivas (8, 23, 31, 36) y por último dos condicionales (35, 40). Estas oraciones son difíciles de interpretar al castellano puesto que los sufijos gramaticales del coreano que le dejan al intérprete adivinar la categoría gramatical correspondiente de cada sintagma se ponen al final de cada palabra, sintagma nominal, adjetivo, adverbial, etc. Es decir, antes de escuchar el conjunto de palabras de una misma función gramatical, el intérprete no puede asignarle ninguna categoría gramatical, lo cual le hace perder mucho tiempo mientras que un intérprete del español al inglés, por ejemplo, puede sacar provecho de la semejanza estructural entre el castellano y el inglés y realizar su oficio sin demora.

Con frecuencia los coreanos usan su lengua materna sin marcar el sujeto en forma explícita mientras que los hispanohablantes dejan a sus interlocutores adivinarlo con el sufijo verbal, aun en caso de que el sujeto oracional se omite a nivel superficial. En el texto que analizamos hemos podido encontrar 11 casos del sujeto en forma implícita (1. 2. 8. 13. 16. 18. 22. 26. 27. 36. 42) de los cuales más de la mitad concierne a variados actos de habla del presidente coreano incluyendo la felicitación, el agradecimiento, la convicción, el deseo, y la otra mitad tiene que ver con el tema sobre el que él explica, es decir, Corea, dando por reconocido en forma implícita el sujeto omitido entre la audiencia. Además de estas formas se han encontrado sujetos con más de tres palabras tales como 'La razón por la cual el intercambio comercial y la inversión mutua, 'La razón por la cual hoy estamos reunidos en este lugar, 'Nuestro encuentro de hoy', 'El primer paso para cumplir la tarea', 'Su majestad quien nos honra con su presencia', 'Varios fundamentos claros'. El cincuenta y uno por ciento de los predicados verbales (25 de los 42) constan de más de cinco palabras.

4. Estrategias para resolver problemas comunicativos

Los intérpretes coreanos podrán aumentar la eficiencia de trabajo si son hábiles en modificar la categoría gramatical y la forma de los componentes oracionales según sus necesidades. La transformación se puede realizar por múltiples medios tales como la reducción del número de palabras, la aclaración de ideas complejas mediante la simplificación, el cambio y la expansión de la estructura léxica y sintáctica, etc.

4.1. Simplificación y expansión

Rafael Seco[8] nos presenta un buen ejemplo diciendo,

"Si decimos, "Mi amigo Pedro gestiona ahora esa concesión" podríamos haberla especificado más extensamente, diciendo "Mi amigo Pedro, con quien tengo gran intimidad, gestiona, cuando escribo estas líneas, que se le otorgue esa concesión"".

Sobre todo la simplificación es una estrategia adecuada para llevar a cabo la interpretación de oraciones atributivas desiderativas. Por ejemplo, la oración n. 36 se podría transformar en 'Hoy en esta reunión que al respecto tengan amplia discusión', quitando así el verbo de la oración principal 'tengo el deseo de'. Según la situación en la que se encuentra el intérprete, debe saber seleccionar una de varias opciones tales como la simplificación, la expansión, la transformación parcial o la combinación de ellas.

4.2. Enumeración rápida y recuperación de la lógica interna

Veamos la frase n. 35.
AV(c)(S/ Vs1+ Vs2) - CD Vp
양국이/ 플랜트/ 석유화학/ 건설/
Ambos países/ las plantas industriales/ el sector petroquímico/ de construcción/

금융/ IT 분야에서/ 전략적 제휴를 통해/
el finaciero/ y la tecnología de la información/ mediante la asociación estratégica/
중남미 시장에/ 함께 진출한다면/
al mercado latinoamericano/ si se lanzan juntos/

En esta oración condicional seis sectores de cooperación entre España y Corea separan el sujeto 'Ambos países' y el sintagma verbal 'se lanzan', lo cual ocasiona al intérprete gran carga de memoria. En realidad, el intérprete puede captar que el sujeto "Ambos países" presenta una categoría distinta a la de los siguientes seis léxicos y puede que espere a que finalice la enumeración de las siguientes palabras para establecer la relación lógica entre ellos. Sin embargo, él debe de sufrir por no saber que entre el sujeto y el verbo se intercalarían tantas palabras. Desde luego, al inicio de la frase, el sujeto y las palabras enumeradas no hay relación lógica, con lo cual guardarlas todas en la memoria sobrepasaría la memoria del intérprete.

Por lo tanto, es recomendable que él enuncie sin demora las palabras escuchadas cuando juzga que su número supera al límite. El va a procurar restablecer la lógica interna entre dichos elementos oracionales de distintas categorías mediante la repetición del sujeto y el uso de su forma enclítica ajustada al verbo correspondiente.

[8] Ibíd., 224-248.

4.3. Cambio de la voz

La tarea de interpretación puede facilitarse a veces cambiando la voz de la oración. Veamos la siguiente oración en coreano.

이 지역의 많은 집들은/ 그들이/ 지은 것이다/.
Muchas casas en esta región/ ellos/ han construido/.

Esta oración se puede interpretar de la siguiente manera: 'Muchas casas en esta región han sido construidas por ellos'. Para conseguir esta versión, basta con trasladar el sujeto ´ellos´ al final de la oración. De lo contrario el intérprete debería repetir todo el sintagma nominal: 'Muchas casas en esta región ellos han construido muchas casas en esta región'.

4.4. Procesamiento inmediato de adverbios circunstanciales

Casi del 20% al 30% de los párrafos que forman parte de un discurso comienzan con un adverbio o conector, y eso ayuda al intérprete a contextualizarse y a descargar la memoria. Es una gran ventaja que el intérprete pueda valerse del adverbio y los conectores para ganar tiempo y concentrarse más en las demás palabras claves de la oración.

4.5. Identificación de sintagmas nominales

Sea como sujeto o sea como parte del predicado, cada sintagma nominal constituye un conjunto de ideas discretas. Una vez que el intérprete escucha un sintagma nominal, no debe demorar en interpretarlo, porque la comprensión y reproducción verbal de su relación con los demás elementos oracionales le va a quitar mucho tiempo.

4.6. Identificación de verbos intransitivos

Los verbos intransitivos tienen sentidos independientes, por lo tanto no hay por qué dejarlos no interpretados, aún después de que se complete su emisión.

4.7. Presuposición

El intérprete siempre debe intentar presuponer en qué sentido se va a desarrollar el mensaje del orador tomando por referencia la forma del verbo (transitivo o intransitivo), la actitud y el tono del orador, la finalidad de la conferencia, la situación en la que se celebra la conferencia, entre otros.

4.8. Tener conciencia clara sobre el sujeto implícito

El intérprete ha de tener cuidado para no caer en confusión cuando dos sujetos diferentes en forma implícita se emiten en forma seguida. Normalmente es más fácil interpretar frases seguidas ausentes de un mismo sujeto que frases con sujetos explícitos diferentes o frases seguidas con un sujeto explícito y otro implícito porque antes de terminar la interpretación de una oración, el orador comienza la emisión de la próxima oración.

5. Conclusión

Los futuros intérpretes coreanos necesitan aprender y dominar los conocimientos fijos y cambiables. Y además, no deben dejar de fortalecer su capacidad de pronunciación rápida y clara, y superar la diferencia estructural entre el coreano y el español que acarrea las dificultades tales como el retraso en el procesamiento de informaciones, el uso inadecuado de los vocativos, la falta de concordancia en número y género, la confusión del sujeto, etc. Para ello, es recomendable deshacerse de la interpretación literal, apoyarse en sus conocimientos previos, analizar ampliar, identificar, transformar y también subcategorizar los componentes oracionales para producir frases cortas con sentido discreto y guardar en reserva las informaciones dudosas.

Bibliografía

Collados Aís, A., Fernández Sánchez, M., Pradas Macías, M., Sánchez Adam, C. (2003), *La Evaluación de la Calidad en Interpretación,* Granada, Interlingua.

Comité Organizador de la Séptima Conferencia Internacional para las Instituciones Nacionales de los Derechos Humanos (2004), *Programa de la Conferencia*, Seúl.

Dornic, S. (1978), "The Bilingual's Performance:Language Dominance, Stress and Individual Differences", en D. Gerver y H.W. Sinaiko, 259-271.

Han, Won-dug (2005), "La Enseñanza del Español como Lengua de Interpretación en Corea", *Estudios Hispánicos*, 37, 395-411.

Ministerio de Asuntos Exteriores de Corea (1991), *Participación y Negociación en Conferencias Internacionales*, Seúl.

Moller Runge, J. (2001), *Necesidades lingüísticas del traductor/intérprete,* Granada, Alhulia.

Richards, J. (1985), *The Context of Language Teaching*, New York, Holt Rinehard and Winston.

Seco, R. (1975), *Manual de Gramática Española,* Madrid, Aguilar.

Servicio Coreano de Información para el Extranjero (1996), *Herencia Cultural Coreana,* Seúl.

Shim, Sang-wan (2004), "Análisis de obstáculos en comprensión aditiva en español y sus soluciones", *Estudios Hispánicos,* 30, 379-388.

Union of International Association (2005), *Annual Report,* Korea Tourism Organization, Seúl.

Texto del discurso dirigido por el presidente Roh Moo-Hyun en el Encuentro Empresarial Corea-España, 14 de febrero.

ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES MALAYOS

Rozita Che Omar
Universidad Malaya
crozita@hotmail.com

Resumen

La adquisición de una segunda lengua es un proceso que la comunidad adquiere tras aprender su lengua materna. Al hablar de segunda lengua no nos referimos a una lengua en concreto, como podría ser el inglés, sino a la adquisición de cualquier lengua extranjera. El estudio de la adquisición de esta lengua es parte importante de la Lingüística Aplicada y los errores son algo común en el aprendizaje de ella. El fenómeno del error y las causas que lo originan han sido un tema extensamente tratado desde la segunda mitad del siglo pasado, y se ha reflejado tanto en las teorías lingüísticas como en las teorías del aprendizaje que se han expuesto durante estos años. Los errores no se pueden evitar cuando se trata de aprender tanto la lengua materna como la lengua extranjera. Esta presentación tiene como objetivo analizar los errores más frecuentes de aprendices de español, cuya lengua materna es el malayo, para conocer las dificultades o problemas del estudiante. Para ello he intentado detectar las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje, como son los verbos, el género y el número entre otras y dar posibles explicaciones a la causa de los errores y a la interferencia de la lengua malaya e inglesa al adquirir una lengua extranjera, en este caso el español. Se tuvieron en cuenta estudiantes de Primer Nivel de Universiti Utara Malaysia y Universiti Perguruan Sultan Idris. Las dos Universidades se encuentran en Malasia.

Palabras clave: adquisición de la L2, lingüística aplicada, interferencia, lengua extranjera, fenómeno del error

1. Introducción

La adquisición de una segunda lengua es un proceso que la comunidad adquiere tras aprender su lengua materna. Al hablar de segunda lengua no nos referimos a una lengua en concreto, como podría ser el inglés, sino a la adquisición de cualquier lengua extranjera (LE). El estudio de la adquisición de esta lengua es parte importante de la Lingüística Aplicada y los errores son algo común en el aprendizaje de ella.

El fenómeno del error y las causas que lo originan han sido un tema extensamente tratado desde la segunda mitad del siglo pasado, y se ha reflejado tanto en las teorías lingüísticas como en las teorías del aprendizaje que se han sucedido durante estos años. De hecho, se podría decir que existe una relación directa entre los errores y la adquisición. Los errores nos muestran que los estudiantes intentan analizar los propios datos que han aprendido, de manera que no se pueden evitar los errores cuando se trata de aprender tanto la lengua extranjera (LE), como la lengua materna (L1).

El Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL) son tres modelos de investigación que han intentado dar solución a los problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el estudio de las actuaciones del aprendiz. Aunque todos ellos defienden diferentes teorías, tienen un mismo objetivo: preparar una metodología de estudio y los materiales didácticos necesarios para un correcto aprendizaje.

2. Descripción del corpus lingüístico

Este trabajo tiene como objetivo analizar los errores más frecuentes de aprendices de español cuya lengua materna es el malayo para conocer las dificultades o problemas del estudiante. Para ello, hemos intentado detectar las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje, además de encontrar posibles explicaciones a las dificultades que encuentran y reflexionar acerca de la causa de sus errores y la interferencia de la lengua malaya y la segunda lengua.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con dos grupos de estudiantes de dos universidades en Malasia: Universiti Utara Malaysia (UUM) y Universiti Perguruan Sultan Idris (UPSI). Las pruebas fueron realizadas por mis compañeros y yo. Para realizarlas, se aprovecharon las horas de clase. Después de una explicación sobre el trabajo, se dedicaron 30 minutos para la redacción. Todos estaban en el nivel A1 (el nivel básico en Malasia). Este curso tiene una duración de 14 semanas, en cada una de las cuales se imparten cuatro horas. Los estudiantes tienen que asistir a un 85% del curso y sus objetivos principales son ofrecer al estudiante conocimientos gramaticales básicos para su nivel.

3. Metodología

La clasificación de los errores pasa por varias etapas. En la primera fase, se hizo una gradación de los errores según su gravedad, de más problemáticos a menos problemáticos. Luego, se hizo una clasificación de los errores de la gramática por porcentajes. Mediante esta clasificación se pueden ver los errores gramaticales más frecuentes en los alumnos de dichas universidades. También se procedió a analizar los errores que tenían influencia de la lengua materna y de otras lenguas (más concretamente el inglés) de los estudiantes.

En nuestro trabajo, La clasificación ha sido limitada a aquellos elementos gramaticales que constituyen los errores más frecuentes de los estudiantes de español cuya lengua materna es el malayo. La clasificación, por consiguiente será:

1. Paradigma
1.1 Morfología
1.2 Otros (persona, determinantes)

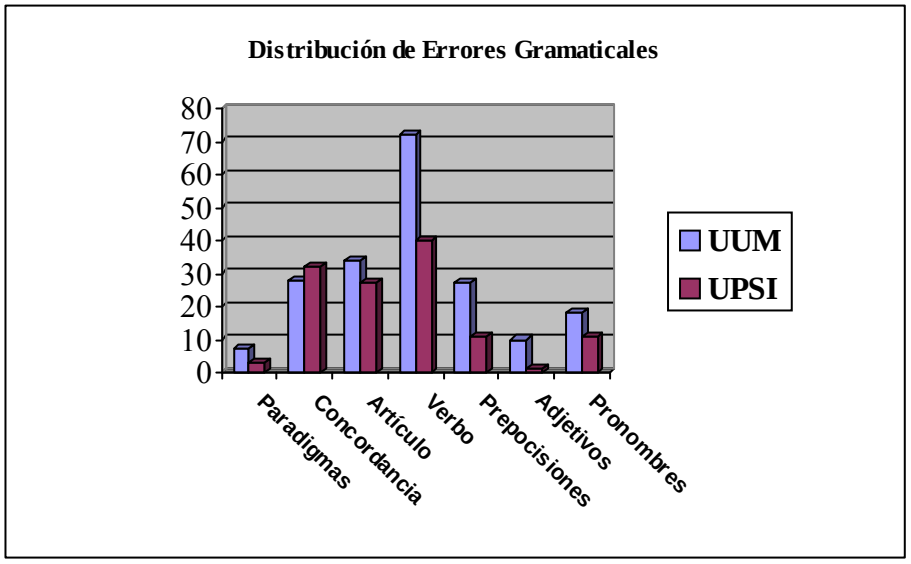
2. Concordancias
2.1 Género

2.2 Número

3. Valores y usos de las categorías
3.1 Artículo
3.2 Pronombres
3.3 Verbos
3.4 Preposiciones
3.5 Adjetivos

4. Análisis de errores gramaticales

El análisis de errores procede fundamentalmente de la parte central de nuestro corpus que es la redacción de 30 estudiantes de dos universidades diferentes, es decir, quince redacciones de cada universidad. El número de errores cometidos ha sido especificado con su propia tipología, tal y como presentamos abajo. Para mejorar las explicaciones, presentamos gráficos de errores gramaticales según el número de errores y el porcentaje de los mismos. También se indica el número de errores y el porcentaje en una tabla en la que se muestra la distribución de errores gramaticales según su tipología.



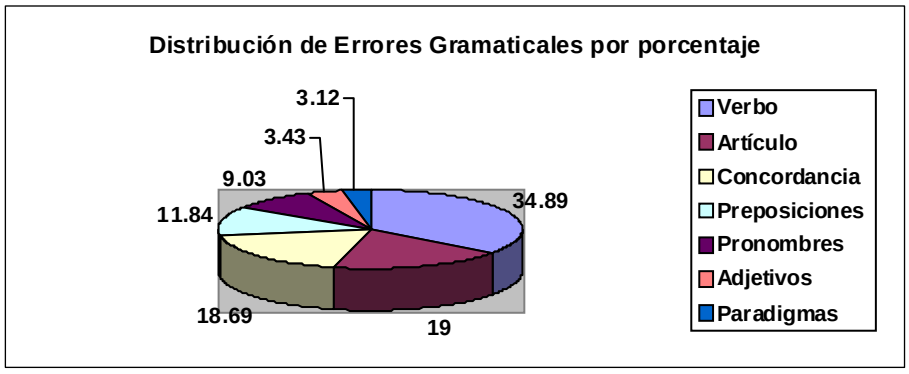


Tabla: Distribución de Errores Gramaticales

TIPOLOGÍA	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE
Verbo	112	34.89%
Artículo	61	19.00 %
Concordancia	60	18.69%
Preposiciones	38	11.84%
Pronombres	29	9.03%
Adjetivos	11	3.43%
Paradigmas	10	3.12%
TOTAL	**321**	**100%**

El total de los errores recogidos en las redacciones es de 321. En las redacciones correspondiente a UUM, existen 196 errores y en UPSI 125. Por distribución de errores gramaticales, los verbos son la tipología que presenta mayor porcentaje de errores (34.89%) con un total de 112 errores a la que sigue el artículo (19%) con 61 errores. Respecto a los errores de concordancia (18.69%), encontramos 60, le sigue otra tipología que tiene menos del 15% del porcentaje total de los errores. Los paradigmas presentan el menor porcentaje (3.12%).

En este caso, consideramos que, sin duda alguna, los verbos, artículos, concordancia y preposiciones producen dificultades mayores para los estudiantes malayos a la hora de aprender español.

Pensamos que sería mejor verlos según su tipología para tener una visión más amplia de los problemas que sufren dichos estudiantes. En cada tipología ponemos algunos ejemplos para explicar bien cómo se cometen estos errores en su expresión escrita.

4.1. Verbos

El número total de los errores que se refieren a los verbos utilizados en las redacciones es de 112, lo que representa el 34.89% del porcentaje total de errores de nuestro corpus. De acuerdo con nuestra clasificación, nos referimos a las categorías en las que se estudia cada aspecto del modo siguiente:

VERBOS	ERRORES
1. Adición/Omisión	36
2. Conjugación	32
3. Uso de los verbos	32
4. Elección	12
Total	**112**

Aunque la mayoría de los estudiantes usa las formas verbales del presente de acuerdo con el tema de la redacción, pensamos que las categorías son adecuadas para observar bien los errores según el nivel. En el total de los errores, la adición y omisión alcanza la cifra de 36 frecuencias, lo que significa el 32.14% de los errores de verbos. Eso presenta algún problema en ese apartado. Si observamos las cifras de la universidad, encontramos que el grupo de UUM es el que presenta la cota más alta de errores en

esta tipología (72) y UPSI tienen 40 frecuencias. El total de confusión de la conjugación es de 32 frecuencias, 32 de uso de los verbos y 12 de la elección. En conjunto, el porcentaje de conjugación es superior al de elección porque no existe tal forma en las lenguas maternas de los estudiantes. Una de estas categorías la hemos denominado con la nomenclatura de "uso de los verbos" y hemos indicado los errores que se relacionan con el uso de los verbos. En ella, básicamente, (pero no de manera exclusiva) ofrecemos errores en los que los estudiantes cometen fallos debido a que no saben hacer uso de las denominadas en español "proposiciones subordinadas sustantivas de infinitivo".

En relación a las categorías que nos ocupan, se confirma que la dificultad de los estudiantes malayos reside en la adición, la omisión, la confusión a la hora de elegir o conjugar incorrectamente las formas verbales. Podemos afirmar que, a pesar de la especificidad del español, la influencia de la segunda lengua también es la razón para dichos errores. Por otra parte, también existen casos de lo que se llama transferencia negativa lo cual hace que los estudiantes ignoren la forma de restricción.

4.1.1. Errores de adición y omisión

Encontramos 10 casos de adición innecesaria del verbo en la oración. Entre los ejemplos presentamos los siguientes:

<<*Mi padre se llama es Harun*>> 4/UPSI

(Mi padre se llama Harun)

<<*Mis padres son tengo cuarenta y uno años*>> 7/UPSI

(Mis padres tienen cuarenta y un años)

<< *Yo soy también gusta escucho música*>> 9/UUM

(También me gusta escuchar música)

En algunos casos, los estudiantes repiten el verbo cuando éste ya se ha mencionado con anterioridad:

<<*Es muy guapo y es muy tranquilo*>> 13/UPSI

(Es muy guapo y muy tranquilo)

<<*Es muy agradable y es muy tranquilo*>> 13/UPSI

(Es muy agradable y muy tranquilo)

Por otro lado, encontramos 26 errores de omisión. La omisión del verbo es algo inexplicable, dado que no podemos encontrar ninguna razón por la que se pueda omitir, ya que es una parte esencial al construir una oración. No podemos decir que sea influencia de la lengua materna ni de la segunda lengua. Así, pensamos que serán los errores producidos por el descuido del estudiante de español a la hora de emitir el mensaje. Por ejemplo:

<<*Mis mejores amigas _ Teresa, Ester y Angela*>>1/UUM

(Mis mejores amigas son Teresa, Ester y Angela)

<<*Ella_ amable, joven e inteligente*>>3/UUM

(Ella es amable, joven e inteligente)

<<*Ella _ cansada*>> 3/UUM

(Ella está cansada)

4.1.2. Errores de elección

Encontramos 12 errores en esta categoría. Algunos de ellos, proceden de la confusión a la hora de elegir el verbo adecuado. Por ejemplo, entre los verbos "usar" y "llevar".

<<*Me usar espectáculo*>> 1/UPSI

(Yo llevo gafas)

También es interesante analizar la confusión en la utilización del verbo "ser" y "estar", dado que ambos están representados por la forma verbal "to be" en inglés. De ahí que no sea descabellada la

idea de considerar que este tipo de errores pudiera estar motivado por la influencia de la segunda lengua que poseen los estudiantes. Por ejemplo:

<<*La habitación es muy bien*>>5/UPSI
(La habitación está muy bien)
<<*Soy en última semestre*>> 9/UUM
(Estoy en el último semestre)
<<*Estoy amable pero timida*>> 3/UUM
(Soy amable pero tímida)

En algunos casos, se cometen errores para expresar "la edad", para lo cual, en español, se utiliza el verbo "tener" y nunca el verbo "ser". De modo que estos errores se deben, nuevamente, a la influencia del inglés.

<<*Mi hija es siete años y mi hijo es cuatro años*>> 2/UUM
(Mi hija tiene siete años y mi hijo tiene cuatro años)
<<*Soy diecinueve años*>> 7/UPSI
(Tengo diecinueve años)

4.1.3. Errores de conjugación

La mayor parte de los errores referentes a la conjugación verbal se derivan del desconocimiento de la misma por parte del estudiante extranjero, dado que la conjugación verbal española es enormemente complicada y posee un amplio y variado número de posibilidades, lo cual, afectará, inevitablemente, a la comunicación, debido al hecho de que se provocan malos entendidos.

Hemos encontrado 32 casos de verbos mal conjugados, lo que significa que los estudiantes no suelen aplicar las normas correctas a la hora de conjugar. Algunos de ellos, mantienen la forma del infinitivo para no cometer errores de conjugación. Estos errores se pueden considerar como influencia de la lengua materna porque no existen diferentes tipos de conjugación ni por la persona ni por el tiempo verbal, ya que se usan más los adverbios, sufijos y afijos.

Los errores que encontramos son los siguentes:

<<*Ella leo mucho*>> 2/UPSI
(Ella lee mucho)
<<*Mi padre y madre vivimos en Barcelona*>> 3/UUM
(Mi padre y mi madre viven en Barcelona)
<<*Ella hacer aerobic*>> 2/UPSI
(Ella hace aerobic)
<<*Él tener cincuenta y dos años*>> 14/UPSI
(Él tiene cincuenta y dos años)

4.1.4. Uso de los verbos

También se cometen 32 errores que aparecen en la categoría de "uso de los verbos" donde los estudiantes cometen fallas debido a que no saben hacer uso de las proposiciones subordinadas sustantivas de infinitivo. Por ejemplo:

<<*Prefiero bebo el café*>> 4/UUM
(Prefiero beber café)
<<*Quiero estudia…*>> 8/UUM
(Quiero estudiar…)
<<*Me gusta dibujo y escribo un poema*>> 15/UUM
(Me gusta dibujar y escribir poemas)

4.2. Artículo

El análisis de los errores sobre el artículo se centra en la oposición "presencia/ausencia" de las formas "el", "la", "los", "las" y "un", "uno", "unas", "unos", es decir, en la omisión inadecuada y el uso innecesario. El total de errores es de 61, lo cual viene a traducirse en el 19% del porcentaje total de los errores gramaticales analizados y el 83.6% del porcentaje total de errores referentes a la categoría del artículo. En realidad, se trata de problemas de dificultad realmente significativa lo cual da lugar a la intervención del profesor. Por otro lado, se advierten también fallas de elección entre el artículo determinado e indeterminado.

EL ARTICULO	ERRORES
1. Presencia/ Ausencia	51
2. Elección	6
3. Otros	4
Total	**61**

4.2.1. Presencia y ausencia del artículo

La presencia inadecuada, el uso innecesario y la ausencia se podrían relacionar con la influencia de la lengua materna. En el análisis se observan las siguientes tendencias generales:

- Uso innecesario del artículo para nombres no actualizados, descuidando el valor categorizado de la ausencia.

<<*Prefiero bebo el café*>> 4/UUM
(Prefiero beber café)
<<*Mi la casa*>>4/UUM
(Mi casa)
<<*Mi pasatiempo es leer la novela*>>5/UUM
(Mi pasatiempo es leer novelas)
<<*Mi madre es una ama de casa*>> 6/UUM
(Mi madre es ama de casa)

- Omisión del artículo para nombres determinados.

<<*_Espagueti y el pan*>> 2/UUM
(Los espaguetis y el pan)
<<*Tengo_gata*>> 4/UUM
(Tengo una gata)
<<*Estoy en _primer semestre*>> 4/UPSI
(Estoy en el primer semestre)

- El uso innecesario del artículo con nombres de carreras laborales o especialidades:

<< *Él trabaja como un oficial TNB*>> (14/UUM)
(Él trabaja como oficial en TNB)
<<*Él jubilarse como un maestro*>> (13/UUM)
(Él se jubiló como maestro)
<<*Ella trabaja como un cantadora en LHDN*>> 14/UUM
(Ella trabaja como contadora en LHDN)
<<*Quero ser un profesor*>> 4/UPSI
(Quiero ser profesor)
<<*Ahora, soy un estudiante*>> 8/UPSI
(Ahora soy estudiante)

- La omisión del artículo en la forma de tratamiento:

<<_ Señora Mariati es _ profesora español>>
(La Señorita Mariati es la profesora de español) 15/UPSI

4.2.2. Error en la elección del artículo

Encontramos seis casos incorrectos en la elección del artículo dentro de esta categoría. Algunos casos nos muestran que los estudiantes se han equivocado entre las formas el/un y la/ una; razón por la cual, en algunos casos, se observa la tendencia a colocar las dos formas dentro de una misma oración:

<<*Tiene un la coche*>> (15/UPSI)
(Tiene un coche)
<< *Vivemos en un la casa en Kulim*>> (15/UPSI)
(Vivimos en una casa en Kulim)
<<*Mis papás trabajas en la gobierno*>>15/UUM
(Mis papás trabajan en el gobierno)

Otro de los errores hallados es el uso de los verbos en vez del artículo:

<<*es lunes y miércoles*>> 4/UUM
(Los lunes y miércoles)
<<*Nado es miércoles*>>4/UUM
(Nado los miércoles)

La mayor dificultad, sin duda, es el hecho de no poseer en sus lenguas maternas la categoría de artículo (tanto determinado como indeterminado).Hay que señalar, en este sentido, que algunos parecen haberlo aprendido pero todavía existen errores en cuanto a su uso adecuado.

4.3. Concordancias

Los errores de concordancias que se incluyen en este apartado son los que se refieren al género y al número. En conjunto, las fallas de concordancia en género, y número recogidas en las redacciones suman 60, lo que representa el 18.69% del porcentaje total de errores gramaticales. De las dos categorías ya mencionadas, el género presenta 38 errores y la de número 22.

LA CONCORDANCIA	ERRORES
1. Género	38
2. Número	22
Total	**60**

Para los estudiantes malayos la concordancia de género y de número tanto en el sintagma nominal como en el verbal, es uno de los puntos problemáticos en el aprendizaje de la lengua española.

- Desconocimiento del rasgo masculino o femenino de los nombres.

<<*muchas idiomas*>> 1/UUM
(muchos idiomas)
<<*última semestre*>>. 9/UUM
(último semestre)

- Errores de concordancia entre adjetivos, pronombres y nombres.

<<*Mi madre es simpático y optimista*>> 7/UUM

(Mi madre es simpática y optimista)
<<*Soy es alto, delgado y bonita*>> 7/UUM
(Soy alta, delgada y bonita)

4.4. Preposiciones

En conjunto, hay 38 errores relativos a las preposiciones en las redacciones analizadas. Se trataría del 11.84% del porcentaje total de los errores gramaticales. Al observarlos, utilizamos dos categorías, la de valores propios y la de valores idiomáticos. Las mayores dificultades se refieren a los primeros, que se producen en 24 ocasiones, es decir, el 63.16% del porcentaje total de errores en esta tipología.

LAS PREPOSICIONES	ERRORES
1. Valores propios	24
2. Valores idiomáticos	14
Total	**38**

<<*Yo quiero _ mi familia*>> 1/UUM
(Yo quiero a mi familia)
<<*Perdidos _ alguien muy importante*>> (8/UUM)
(He perdido a alguien muy importante)
<<*profesora _ español*>> 15/UPSI
(Profesores de español)
<<*Ella estudia turismo _dirección*>> 9/UUM
(Ella estudia turismo de dirección)

5. Conclusiones y sugerencias

Por los ejemplos que vimos, sin duda alguna, el mayor problema se centra en verbos, artículos, concordancia y preposiciones. Se cometen estos errores debido a la inexistencia de ciertas formas en la lengua materna de los estudiantes y, por otra parte, algunos reflejan muy bien la influencia de reglas gramaticales propias de la lengua inglesa.

Atendiendo a estas razones, indicamos algunas sugerencias para mejorar la enseñanza de la lengua española a los estudiantes malayos. Aunque estas sugerencias estén solamente esbozadas pensamos que son un avance para investigaciones más específicas que podrían explicar mejor cómo se puede aplicarlas en programas específicos de enseñanza-aprendizaje. Apuntamos las siguientes:

1. Es necesario medir la destreza/ habilidad y los conocimientos que los alumnos adquieren en cada uno de las etapas de aprendizaje de la lengua. Se pueden poner en práctica pruebas con la finalidad de un diagnóstico o pronóstico. Las pruebas deben poseer dos cualidades fundamentales que son validez y fiabilidad. Se incluyen también las pruebas auditivas, de escritura, de lectura y de expresión oral que son las más importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los profesores se van a dar cuenta de que las pruebas también son para sí mismos porque después de identificar los problemas y dificultades de los estudiantes sabrán qué medidas deben tomar respecto a estos problemas.
2. Los estudiantes necesitan sentir que se encuentran en situaciones propias de la vida real para practicar mejor la lengua que están estudiando. En este caso, los estudiantes malayos se enfrentan con los problemas que supone el hecho de tener un contacto directo con los hablantes nativos de español. Tanto los profesores como los estudiantes deben tomar iniciativas para ponerse en contacto con los estudiantes de hable española, es decir, un "intercambio" mediante tecnología informática, a través del cual los estudiantes puedan establecer comunicaciones vía Internet con un costo mucho más barato. Por otra parte, con la ayuda de las embajadas tanto española como latinoamericanas se puede organizar un encuentro entre los estudiantes con otros hispano-hablantes que están trabajando o estudiando en Malasia.

3. Un profesor de español para extranjeros, al enfrentarse con un grupo de estudiantes malayos, puede sentir una cierta dificultad al iniciar su tarea de enseñanza. Un profesor bilingüe podrá ser, desde luego, un buen profesor, puesto que está en mejor situación para comunicarse con los estudiantes y explicar las dificultades y errores qué influyen debido a la lengua materna. Cuando el profesor conozca la lengua materna de sus estudiantes podrá responder mejor a sus necesidades y dificultades.

J. Agustín Toríjano Pérez propuso el siguiente proceso que, pensamos, es positivo para que cualquier profesor se acerque al punto de vista lingüístico de sus estudiantes.

PROFESOR ESPAÑOL – **APRENDE** – LENGUA DEL ALUMNO
ESTUDIANTE EXTRANJERO – **APRENDE** – LENGUA ESPAÑOLA[121]

4. La función del profesor es ayudar al estudiante a superar y a evitar, principalmente, que cometan los mismos errores por interferencia de la lengua materna y de la segunda lengua. El método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de trabajo y nuestra actitud como docentes son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Además, el profesor es el primero que tiene que analizar su comportamiento en el aula para ser consciente de todo lo que no funciona o podría mejorar.

5. La actitud del profesor en el aula debe cambiar necesariamente. Tradicionalmente, se consideraba al profesor como clave en ese proceso, puesto que era el que enseñaba, el que marcaba los objetivos y contenidos de un curso, el que corregía y evaluaba. Hay que dar la oportunidad a los estudiantes de formar parte activa en el aula. Además, actualmente, se ha dado un giro radical a la enseñanza, que se centra ahora en las necesidades e intereses de los estudiantes. Los estudiantes son los que deciden qué quieren aprender y cómo; los que guían su propio aprendizaje haciéndose responsables de sí mismos. De ahí que se hable de la autonomía del estudiante. Evidentemente, para ello necesitan una orientación y unas herramientas para reflexionar. Y esas herramientas se las tiene que ofrecer el profesor.

6. Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Hay que intentar eliminar el temor de cometer errores. Además es necesario transmitir que del error también se aprende. Si utilizan constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o, simplemente, no querrán hablar ni escribir por miedo al error.

7. Como se puede ver en el resultado de esta investigación, los verbos son el mayor problema a los que se enfrentan los estudiantes malayos al aprender español. Una buena técnica de enseñanza y metodología debe ayudar a enseñar los sistemas verbales de la lengua española. Hay muchas técnicas, metodologías y enfoques que podemos usar. Uno de ellos es la forma denominada “drill” (ejercicios de refuerzo) y actividades. Las buenas actividades obligan a los estudiantes a realizar ejercicios de concordancia entre palabras de distinta categoría gramatical, a ordenar sintácticamente los términos de una oración etc. Además, según el modelo presentado por los profesores, permiten la extensión de la forma verbal para que los estudiantes aprendan cómo construir oraciones

8. Otra dificultad añadida es el aprendizaje, por partes de los estudiantes malayos, de expresiones ya hechas en español y otras muchas locuciones adverbiales que ni tan siquiera tienen traducción en inglés, lo cual dificulta más su aprendizaje. Además deben fijar en su memoria elementos lexicalizados del tipo “mando a distancia”, “olla a presión”, “estrella de mar” etc. Los estudiantes no van a transferir su lengua materna si aprenden las estructuras y frases hechas.

Los profesores tienen que entender las causas de los errores para poder, así, proveer a los estudiantes de la información necesaria para resolver sus dificultades y ayudarles a descubrir la norma de la lengua meta. Esperamos que, después de conocer los problemas de los estudiantes malayos, los profesores y los editores encuentren una forma fácil de escribir materiales complementarios para el diseño de la enseñanza como pruebas materiales, la evaluación del sistema de enseñanza actual y apuntar indicaciones para nuevos programa para cursos específicos de español.

[121] J. Agustín Toríjano Pérez: *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores.* (2004:66)

Para los estudiantes, el resultado de la investigación les ayudará a entender la naturaleza de sus problemas y también facilitará su aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera. Finalmente, esperamos que después de esta investigación se produzcan más investigaciones sobre los estudiantes malayos y se describan perspectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

Bibliografía

Asmah Hj. Omar (1983), *The malay peoples of Malaysia and their languages*. Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

Bosque (1989), *Las categorías gramaticales,* Madrid, Síntesis.

Corder, S. P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

Dulay, H.-Burt, M.-Krashen, S. (1982), *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Fernández S. (1997), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

Fries, CH. (1945), *Teaching and Learning English as Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan.

Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition,* Oxford. Pergamon.

Richards, J. C. (Ed.) (1974), *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition,* London, Longman.

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Torijano Perez, J. Agustin (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores,* Madrid, Arco/Libros.

Wilkins, D. A. (1972), *Linguistics in Language Teaching, Cambridge, MIT Press.*

EL PROCESO CREATIVO DE LA GENERACIÓN DEL 38

Milton Aguilar Galleguillos
Universidad Kioto Gaidai
miltonagu@gmail.com

Resumen

La presente ponencia se establece en el ámbito de la literatura chilena, concretamente aborda a los escritores que se integran en la llamada "Generación del 38", de quienes nos interesa considerar un corpus, constituido por textos publicados en diversos medios de prensa y en revistas especializadas, en los que dichos autores expusieron su pensamiento, reflexiones y propuestas acerca de la literatura y de su propia creación.

Este interés se genera desde el conocimiento de la abundante producción de manifiestos teóricos y estéticos de los autores de esta generación y del valor que ellos tienen en cuanto postulados acerca de la literatura y, en general, sobre la cultura nacional. Su estudio aportará sin duda, al mejor conocimiento de los escritores que se consideran dentro de la "Generación del 38", a valorar su aporte a la literatura nacional y a definir de manera más estricta el lugar que ellos ocupan dentro de la historia literaria chilena.

El resorte, pues, de nuestra propuesta radica en la percepción de la importancia que tiene la valoración y análisis de un grupo de autores a través de sus propios documentos y desde su testimonio creativo lograr la reinserción de estos valores generacionales, para recuperar así capítulos trascendentes de la historia literaria chilena.

Palabras clave: literatura, generación, manifiestos, documentos, testimonio

1. La problemática y febril generación del 38

Este trabajo se establece en el ámbito de la literatura chilena; concretamente aborda a los escritores que se integran en la llamada "Generación del 38", de quienes me interesa considerar un corpus, constituido por textos publicados en diversos medios de prensa y en revistas especializadas, en los que dichos autores expusieron su pensamiento, reflexiones y propuestas acerca de la literatura y de su propia creación.

Esos textos, en los cuales se configura una suerte de poética o de programa narrativo de esta generación, constituirán el objeto central de mi análisis. Mi interés se genera desde el conocimiento de la abundante producción de manifiestos teóricos y estéticos de los autores de esta generación y del valor que ellos tienen en cuanto postulados acerca de la literatura y, en general, sobre la cultura nacional.

Considero que el estudio propuesto viene a llenar un vacío en lo que respecta al modo en que los escritores de esta generación han sido considerados y valorados por los estudiosos de la literatura chilena, los que, en general, no han tenido en cuenta los manifiestos, escritos o ensayos de estos autores a quienes se les ha atribuido un generalizado "realismo" social, neorrealismo y antipositivismo.

La investigación teórica actual no tiene en cuenta a esta generación en sus escritos o ensayos teóricos como manifestación de un programa renovador, relegándola a un injusto olvido o a un "silencio histórico". Igualmente los estudios literarios no han asumido la perspectiva interdisciplinaria que la literatura requiere para el estudio de la representación de una sociedad siempre cambiante y en conflicto dinámico permanente.

Al revisar las proposiciones que sobre este conjunto de escritores han formulado diversos críticos e historiadores de la literatura nacional, claramente resalta el problema de la identificación de este grupo o generación y de las características que se les asignan como más relevantes y, además, a la dificultad de su conocimiento parcial, fragmentario y de una valoración que, generalmente, le resta relevancia y significación dentro de la literatura nacional. Se hacen evidentes en esta revisión la variedad de criterios para abordar el estudio de estos escritores y sus obras y la diversidad de significados que se confieren a categorías y conceptos como el de generación que se emplean para referirse a ellos.

Es así como, en general, la literatura chilena se ha "ordenado" bajo el argumento de "generaciones", predominantemente por fechas de nacimientos en los escritores; pero este criterio, aplicado en forma mecánica y excluyente, rápidamente muestra su insuficiencia y mueve a confusión. Por el contrario o a diferencia de esto voy a operar con un concepto de generación como el que Arnold Hauser define someramente:

> "Para la división de las generaciones son decisivos, aparte de las edades, no sólo las distintas culturas nacionales, los predominantes estamentos intelectuales con su particular estructura social e ideológica, sino también los intereses y objetivos espirituales comunes". (Sociología del arte, Vol. 2, p. 250).

Y, en conformidad, con ese criterio me propongo definir a los treintayochistas como un grupo que se caracteriza por hacer gala de preocupaciones de diversa índole -literarias, estéticas, artísticas, sociales, ideológicas, y otras- que se "reúne" en torno a un proyecto literario, un concepto de creador y de la poiesis.

2. Partícipes de un proceso nuevo

La generación del 38, en sus múltiples manifestaciones y tendencias artísticas: narrativa, poesía, teatro, música, pintura y ensayo, aún no ha agotado la polémica en torno a su denominación. Su producción literaria, como bien dice Lucía Guerra en *Texto e ideología en la narrativa chilena*[122] constituye todavía un dilema estético por resolver. A pesar de que existen trabajos teóricos que por su naturaleza constituyen aplicaciones más o menos aisladas o proposiciones preliminares dignas de tenerse en cuenta, su programa renovador sigue siendo relegado a un "injusto olvido" o a un "silencio histórico". De ahí, que me interesa esbozar algunos rasgos -obviamente planteando las carencias, limitaciones y la necesidad de mirar desde otro ángulo- que puedan servir de modelo tentativo para orientar la lectura de un grupo de escritores que originó en las letras chilenas un "pequeño boom que produjo durante varios años una literatura renovadora e inspiradora"[123].

La lectura y análisis de los diversos textos de estos autores revela que ellos se pueden clasificar en tres grandes áreas temáticas; primero, la de los textos teóricos que plantean consideraciones de tipo literario, estético, ideológico-filosófico; segundo, la de textos autobiográficos y críticos, en los cuales los propios escritores entregan datos personales acerca de su producción literaria, y una tercera, en la que el componente testimonial constituye una categoría abarcadora que permite a estos escritores referirse a la obra de otros y a propósito de lo cual, ya sea por oposición o analogía, plantear aspectos de su propia concepción acerca de la literatura. En los textos de cualquiera de estas tres áreas se detectan reflexiones acerca del quehacer literario, sin que exista una distinción clara entre propuestas teóricas y aspectos biográficos, los que muchas veces se funden y confunden.

Para proceder a su análisis o estudio, la primera consideración que debemos tener en cuenta es que existe una clara y estrecha relación entre el momento histórico en que se manifiesta esta generación y la producción literaria de ella. El momento histórico se caracteriza por el auge y la efervescencia de la actividad intelectual desarrollada en todos los ámbitos, manifestada en la proliferación de diversos grupos en los que estos creadores se asociaron. Esa acción se motiva en el interés por explicarse un momento de cambio profundo en la sociedad, desde perspectivas diversas, incluso contrapuestas. Me atrevo a afirmar que, en cierta medida, esa labor es reflejo de un período de crisis que se vivía y sentía en los distintos estamentos de la sociedad chilena y en especial por los escritores de esta generación[124]. Por lo tanto, esta afinidad es un aspecto muy importante ya que permite decir, a pesar de las diversas tendencias, que existía una unidad en la diversidad. Esto constituye un aspecto positivo y es mucho más productivo, ya que situados en uno u otro sistema ideológico, filosófico o literario, se obsesionaron por resolver antinomias (Palabra y/o Acción, Individuo y/o Sociedad, Sueño y/o compromiso, Persona y/o Historia) que fueron preocupaciones comunes.

Muchos de los textos se sitúan dentro de un programa consciente de creación o producción literaria y fueron elaborados con esa finalidad, pero la mayoría es producto de respuestas a otros; lo que va conformando un ámbito de polémica, representado en el auge de revistas y periódicos que contribuyen a la difusión de las propuestas y a la extensión de un público lector.

Dentro de la variedad de asuntos y perspectivas que ellos abordan, es posible hacer una clasificación que muestre cuáles fueron algunos de los temas de preocupación dominantes y, a la vez, algunos factores comunes en torno a los cuales se cohesiona la generación. Entre ellos están:

---

[122] Lucía Guerra Cunningham, *Texto e ideología en la narrativa chilena,* Institute for the Study of Ideologies and Literature. Prisma Institute, Minneapolis, 1987, pág. 104.

[123] Según Ted Lyon, "La reconocida generación de 1938 en Chile señala uno de estos puntos cumbres en el desarrollo artístico del país. Los manifiestos y reuniones, los escritos y disputas de este grupo heterogéneo aportaron a la literatura chilena ideas originales, una comprensión única y creaciones artísticas que no existían antes", en Lyon, Ted, "Presentación de la generación chilena del 38: Una perspectiva de cincuenta años". *Ibero-Amer. Archiv.,* vol. 15, Nº 1, 1989, pp. 19-31.

[124] Para un excelente análisis de los factores históricos y los nuevos valores postulados por esta generación consultar el ensayo de Luis Iñigo Madrigal titulado "La novela de la Generación del 38", *Hispamérica,* año V, Nº 14, 1976, pp. 27-43.

a) El ámbito social en que la permanencia de determinadas estructuras objetivas del mundo histórico, permite la existencia de un grupo de individuos con cierto grado de homogeneidad en cuanto a su sensibilidad vital, esto es, a la manera cómo sienten la realidad y cómo responden a sus estímulos.
b) La realidad chilena, vista principalmente en la relación entre literatura y sociedad.
c) La literatura y el escritor, el quehacer literario.

Pero, junto con señalar, los temas que en ellos se abordan, cabe destacar que estos textos son testimonio de aspectos claves en el desarrollo de la literatura chilena, ya que sus referencias a ciertos aspectos biográficos, la recreación de la época literaria e histórica en que se producen y viven sus autores, las circunstancias de creación de sus obras más significativas, sus preferencias estéticas y el mundo cultural en el que se desarrollaron, conforman una fuente muy importante para la caracterización de la Generación del 38 y el momento cultural chileno de la época.

La lectura de varios de estos escritos detecta que ellos expresan una intuición, como un murmullo interior: el deseo o afán de rescatar a través de la palabra la esencia del ser chileno; rescatar los elementos verdaderos que conformarían la chilenidad. Por ello, la mayoría de estos escritores, se sienten partícipes de un proceso nuevo, herederos de una tradición, pero de nuevo cuño. Por eso casi todos ellos se reconocen como una generación que propone diversas interpretaciones, pero a quienes une una experiencia común: por ejemplo, la de vivir en medio de cambios profundos que tienen que ver con una forma nueva de instalarse en el mundo. De ahí que aceptan influencias comunes tanto filosóficas como literarias, la mayoría de las veces extranjeras, pero también rescatan y revalorizan lo propio. Se sienten intérpretes de un pueblo, de una raza. Esto conformaría una realidad cultural nueva que recibiría el nombre de neocriollismo con la cual se sienten identificados. Creo que es fundamental destacar, además, que varios de los escritores plantean una suerte de profesionalización del quehacer literario, se detecta la clara conciencia de la labor y del rol que cumple el escritor en la sociedad.

Los escritos revelan también que la posición desde la cual estos autores hablan se establece desde la concepción del rol social y de la conciencia crítica que el escritor latinoamericano asume con respecto a la sociedad a la que pertenece y lo nutre. En consecuencia, productor y texto producido estarían ligados a circunstancias específicas de tiempo y espacio. Y en un mundo degradado, debido a la imposibilidad de percibirlo como una totalidad -porque las contradicciones de este universo fragmentado obstruyen la captación del todo- lo que importa es la búsqueda de valores auténticos.

Así las propuestas, desde una perspectiva interna, podrían ubicarse dentro de dos polos: uno que privilegia la concepción de una literatura realista, en la que lo esencial es la representación de la realidad histórica y social en épocas de crisis y cambios, y otra subjetivista, que privilegia el mundo interior por sobre el exterior.

Por otra parte varios de estos escritos se ubican en lo que se define como un discurso social e histórico al afirmar que el lenguaje es la suma de los distintos discursos en constante movimiento dentro del contexto conflictivo de la cultura y la sociedad. De ahí que es posible constatar un corpus de varios discursos que dialogan entre sí, en relación con un mismo objeto o referencias de una época determinada.

3. Formulaciones teóricas expresadas como programa

Entre las concepciones implícitas que manifiestan estos textos están: la conciencia de que es necesario establecer relaciones que carezcan de significado preceptivo entre el arte y el medio ambiente. Se trata de formular y mantener esta relación, obligados por una situación real y evidente en función de vivir en conjunción estrecha con la realidad que afirma al individuo y, por ende, a las expresiones artísticas. Es la conciencia de tener una seria preocupación por los asuntos “de nuestro tiempo”, actitud que permite escapar de la fiebre decadentista, formulera y dogmática que, con un lenguaje de jerga improvisada, transformaron la creación “en una cosa más complicada que alcanzar

argollas de piruetería pigmea o bufonesca"[125].

La mirada del hombre, del creador frente al paisaje y al medio no debe ser superficial, externa en trance de espectador o fotógrafo. La naturaleza en toda su grandeza de manifestación telúrica no podía servir solamente como elemento inconfundible de decoración y de lirismo. En este sentido, se está en contra de una palabra que sugiriera sólo decoración u ornamento y de una especie de rutina académica y libresca que anhelaba encontrar pictoricismo y sonoridad verbal al mismo tiempo, la que es vista como una reacción externa y primeriza, sentimental, inclinada a la adjetivización y que sólo permite una literatura de decoración, de marcado imaginismo abstracto, cuya única defensa es el tropicalismo y que trae como consecuencia el estancamiento de un verdadero desarrollo literario.

En oposición a lo anterior, se defiende una mirada justa, profunda, interior, que permite al artista visualizar otro sistema de realidades y de hechos y que enfrentando al paisaje asumirá una concepción nueva y exacta de los alcances de su obra en actualidad y trascendencia. Como síntesis de esta postura se plantea que el escritor resolverá sus temas observando la complicada madeja de los problemas sociales y escribiendo objetivamente, con un realismo propio de la época, que debe ser consecuente no sólo con el ambiente, sino también con "las ideas y las pasiones del hombre que juzga y que al juzgar, siente y sueña"[126].

Un segundo planteamiento rescatable tiene que ver con la valoración del hombre en cuanto es acción sobre el mundo y poseedor de valores positivos. Esto implica organizar la vida conforme a la verdad, conforme a ella misma, por lo tanto, es necesario luchar contra el imperialismo espiritual que se contagia desde Europa. Esta concepción implica vivir en forma distinta, realizar lo cierto, vivir conforme a la verdad y luchar contra la vida conformada en lo falso permitiendo no renegar del crisol, de la maravilla, de la completa diferencia. Este retorno a lo humano acepta el derrumbe de las verdades absolutas y ayuda mucho más en la visión, creando un arte absolutamente personal, grande y propio.

Por eso Juan Godoy[127] ve en el roto la suprema valoración de lo humano, expresado en su angurrientismo, un puro exceso vital que le permite vivir el instante. "Roto es ya un supremo concepto valorativo creado por el pueblo chileno (...) raíz de la cultura que demanda la tierra chilena, contenido espiritual nuestro que ha encontrado su forma, cultura que late en la juventud nuestra.". La inmanente trascendentalidad del roto, su angurrientismo, lo hace ser el único tipo heroico de nuestro pueblo.

Un tercer aspecto que se valora en los textos de la generación es la recreación artística de la realidad y el realismo como modo de representación preferente, concebido como pintura o descripción de la realidad. Aunque esta realidad tiene para el hombre y a consecuencia del hombre un mayor porcentaje de cosas desagradables que agradables; posee, sin embargo, más elementos estéticos que antiestéticos. Y el factor que unifica, el lazo de unión y el fondo común a todas las obras es el que emana de la condición humana del artista. En el fondo se trata de buscar el equilibrio para no alejarse de la realidad, no buscar lo meramente desagradable, lo antiestético, lo grosero, sino que buscar la exaltación de la belleza, en la perfecta ordenación de los elementos, en el equilibrio de las ideas y de las cosas. (Alfonso Reyes Messa).

Pero este realismo no surge de la nada, existe una tradición realista en la literatura chilena que se inicia con Ercilla, ya que sobre su monumento poético, en el decir de Volodia Teitelboim[128], se construyó una realidad: la literatura chilena y parte del orgullo nacional. En este sentido la literatura chilena desde su infancia fue espejo de la sociedad y ni siquiera durante la Colonia pudo escapar al registro, aunque fragmentario, de la realidad, manteniendo vínculos muy perceptibles con la sociedad y la naturaleza, en mayor o menor grado. Por eso se valora la literatura política de la Independencia, inspirada en la Enciclopedia con un sentido democrático, popular y antiaristocrático. Posteriormente, el hito lo constituye el Movimiento Intelectual de 1842, la fundación de la Universidad de Chile y el manifiesto de Lastarria en que se proclama la necesidad de crear una literatura chilena, una literatura

[125] Fernando Alegría, "El paisaje y sus problemas", pág. 64.
[126] Ibíd., pág. 74.
[127] Juan Godoy, "Breve ensayo sobre el roto", en *Atenea*, año XVI, Nº 163, enero de 1939.
[128] Volodia Teitelboim, "Tradiciones realistas en la literatura chilena", págs. 1-19.

nacional, contraria al seguidismo ciego de los modelos extranjeros. Frente a la pretendida idea de definir la literatura chilena como sin problemas se opone el ejemplo de Blest Gana, ese titán realista, según el decir de Volodia Teitelboim, que escribió en forma consciente conforme el realismo, bajo la sombra de la "Comedia humana", y a quien se valora como un fiel representante de un realismo crítico cuyas grandes creaciones son exaltadas por tres características principales: realista, nacional y popular.

En esta valoración de la tradición literaria del llamado realismo crítico, no se deja de soslayar que queda mucho por hacer, que se necesita otra calidad, una corriente nueva que abra posibilidades de una nueva producción aún más rica y ancha, más popular, más nacional aún. Un realismo que muestre la realidad para ayudar a transformarla; que pinte no sólo la vida trágica de nuestro pueblo, sino también la esperanza y el camino de la esperanza. Una literatura de principios, armada de exigencia crítica y autocrítica, en lucha permanente por alcanzar un contenido más hondo y una forma superior. Y en esta toma de contacto con el realismo es bueno de vez en cuando volver la cabeza hacia el pasado, para conocerlo más a fondo y aprender de él en lo que tiene de testimonial y esencial, de nacional y popular.

Un cuarto aspecto en los planteamientos que ofrecen los textos programáticos de la generación, es el relativo a la forma cómo esta realidad nacional se establece literariamente. Principalmente en la prosa narrativa, se valora a la novela como forma adecuada para apreciar la situación de una literatura nacional. El planteamiento es que una novela no se puede "inventar" como un acto de fantasía, no se puede incrustar en los libros situaciones que no sean dadas por nuestra realidad o por la propia irracionalidad, ya que los límites de la prosa quedan determinados por el margen de libertad que le permite el acontecer social, la riqueza o exigüidad del medio en que se produce, de manera que no podría exigírsela un ámbito o una peripecia distinta sin falsear su valor.

El novelista debe atenerse a la labor concreta que se le ofrece, esto es, desentrañar la realidad humana que conoce y volcarla en la forma convencional de la novela. Y para hacerlo debe emplear un método literario adecuado en que el lenguaje sea enriquecido por lo propio, las palabras requieren ser de nuevo cargadas, recreadas, pero con los elementos de nuestra idiosincrasia. Sólo así el escritor estará cumpliendo cabalmente su labor y no será considerado como un practicante de un deporte exquisito: la literatura.

Unida a esta concepción se afirma que en la realización de una novela son importantes los materiales con que se va a trabajar, la técnica es creada por la manera de ordenar estos materiales y el artista o novelista crea su propia técnica mediante el esfuerzo de ordenar estéticamente los materiales que tenga a su disposición. Pero esto no se puede realizar si no se tiene claro que las perspectivas de los problemas y los elementos emocionales se plantean dentro de un nuevo orden formal. La obligación más severa de la novela es reproducir la vida. Por eso toda sensación de vida auténtica vertida en cierta porción de páginas es una novela. La novela es fundamentalmente la historia del hecho humano y tiene la obligación de captar los fenómenos históricos o parte de los procesos o cambios que se operan en las costumbres de determinados ambientes, no tiene otra aspiración que ser natural y sencillamente humana.

Se busca en la obra la condición humana, la realidad verdadera que sea siempre conmovedora y siempre posible.

4. Textos autobiográficos y críticos

La primera consideración importante para la lectura y análisis de estos textos es que fueron escritos entre 1950 y 1970. Corresponden a publicaciones en que los autores relatan sus propias experiencias y también escriben acerca de otros escritores formulando críticas o reafirmando posturas de las que son partidarios. En ellos se detecta como principal característica el amor entrañable por la patria, por sus accidentes geográficos, por el alma de la tierra en su ruda y apasionada belleza. Este aspecto es importante para determinar un rasgo que identifica a estos autores como integrantes de esta generación: comparten la conciencia de que la tierra es el espejo que refleja infinitamente el propio rostro. Esto conformaría un alma propia, que a pesar de estar integrada a un marco general, no

limitaría su libertad, sino que amplía su radio original. Dicho de otro modo, se estaba consciente de ser uno en el otro, el sentido de pertenencia a través de la propia individualidad en algo mucho mayor.

Esta manera de visualizar su entorno hizo que esta generación concentrara su esfuerzo en crear un mundo propio, haciendo abstracción del pasado; rodeada de peligros y preguntas debió construir los cimientos de un sistema nuevo, redescubriendo las raíces no ya de la propia vida, sino las del mundo y, principalmente, las de la patria propia, las de la tierra que nutre esas raíces.

La crítica a una postura falsa de las generaciones anteriores se manifiesta de manera enérgica y muy vehemente, cuando se afirma que superponían un estilo ajeno a la tierra de esta patria, cuando veían a nuestra tierra como podría verla una máquina fotográfica, representándola como película, y a sus hombres como seres pintorescos[129].

Se trataba de que la patria no fuera solo y nada más que una mera relación de superficies. Para lograr esto había que liquidar mitos, romper cadenas y prejuicios mentales, revisar la cultura extraña y vencer la debilidad del sudamericano que imita con facilidad lo que le impresiona. La certeza de luchar contra la ceguera y el desconocimiento del paisaje y de tener una comprensión humana ilimitada les permite clasificarse como profetas que anticipan que quienes vengan mañana se guiarán por las orientaciones que ellos proponen y realizarán las aspiraciones.

El segundo aspecto detectable tiene que ver con el proceso literario de producción en el cual se postula que la mirada y la actitud es utilitaria por cuanto todo lo que acontece es indispensable para entender cuanto sucede en la vida. Esto se une a una permanente actitud contemplativa por cuanto el escritor en forma más o menos consciente se está contemplando en cuanto personaje literario y captando experiencias aprovechables en sus obras futuras. Es un individuo que se transmuta porque medita acerca de las cosas vagas y gratas a la sensibilidad, alejado de la normalidad, es un vicioso de las ideas y las formas verbales.

En este sentido la producción literaria se entiende como un modo de existir en que el escritor es afectado por una suerte de exaltación permanente que le hace ver el mundo, en especial las relaciones humanas, desde un ángulo literario.

Pero por otra parte la experiencia literaria se define como una manera de vivir propia del escritor, un modesto heroísmo por cuanto nada es individual cuando se practica y el equilibrio inestable del ejercicio literario hace al hombre más tolerante y comprensivo con los demás y más severo consigo mismo. En este proceso es importante y más fecundo para un escritor la unión de la experiencia de una realidad inmediata y de la tradición cultural, ya que cada una hace entender mejor a la otra.

Así, el proceso de la actividad literaria consiste en ir haciendo consciente, por medio de la creación, esa "idea" inconsciente que se ha ido formando en la propia experiencia vital. El medio de expresión sería un lenguaje propio para no terminar escribiendo en un lenguaje que nadie entendería. Por eso el escritor debe tomar conciencia de sus propias limitaciones ya que no todos están preparados o manejan las técnicas adecuadas como para tratar los problemas sociales.

Para Volodia Teitelboim, por ejemplo, el escritor trabaja expresando la comunicación que existe entre la identidad personal y la comunidad. Se define la obra de arte como un valor humano y, por lo tanto, como un valor social, ya que el escritor o el artista en general va al descubrimiento y conocimiento más hondo del hombre. Se describe por parte del artista la violencia que es la marca inevitable del mundo contrahecho: "En verdad lo que el escritor describe, sentimientos, desgarraduras, conflictos entre personajes, todo lo que sucede en el interior de ellos, no es sino la transposición que el autor intenta de los conflictos del mundo, vistos, asimilados y recreados a la luz de su inteligencia; de su sensibilidad, de su experiencia, de su fuerza y penetración como artista". (Volodia T. "Lo íntimo y lo público en el trabajo del escritor", p 46.)

En este sentido el hombre, el escritor parte de su vida real y la riqueza de su creación depende de la profundidad con que haya aprehendido la realidad, pues es la vida la que determina la conciencia, la creación del escritor. Su talento consiste en la capacidad para no inventar en un supuesto vacío.

Esta preocupación era común a la generación, ya que a quienes fascinaba la literatura, en quienes

[129] Miguel Serrano caracterizaba a los integrantes de esas generaciones como superficiales y sin auténtica calidad humana, sin drama hondo, sin alborear del espíritu del mundo.

predominaba la pasión de escribir y de leer les obsesionaba vivir a la altura de los grandes temas. En el trasfondo se estaban descubriendo nuevas formas de vida, se escribía para un mundo nuevo, con una visión de modernidad en que se rejuvenecía el lenguaje del arte en general. El vivir y participar en un mundo dividido, violento, la guerra civil española es ejemplo de ello, obligó a un examen de conciencia y a una toma de posición. Las creaciones literarias debían dar cuenta de este cambio de conciencia: se trataba de unir todos los esfuerzos de la inteligencia para detener el avance de fuerzas enemigas del espíritu.

Se desprende así que el mundo que rodea al escritor lo transforma y lo deforma es la concepción orteguiana de entender el lugar que se ocupa por las circunstancias y el tiempo. Por lo tanto, no se trata de escribir bien, de tener un estilo simplemente agregado, simplemente bordado en un tema no vivido, ya que el trabajo hormonal de la imaginación nada lo reemplaza, o sólo de escribir sobre la vida diaria, la vida vacía de acontecimientos, de llanto, de risa. Se trata, en verdad, de buscar la vida auténtica y no quedarse sólo en la piel, en el estilo sin literatura, de tener una pasión y una lucidez para captar la vida que nos rodea, "de la cual formamos parte y que nos entrega todas las posibilidades para que expresemos todo lo nuestro y de los otros"[130].

5. El componente testimonial de los textos críticos

El aspecto testimonial de los textos de los escritores de la Generación del 38 ha sido planteado recientemente por estudios críticos, aunque sin profundizar en las categorías que se tratan de explicar o formulando afirmaciones superficiales que no aclaran el panorama[131].

Pero el sentido, la tónica, la carga testimonial están presente en todos los textos. Se quiere dejar constancia de un momento histórico desde la perspectiva de quienes se identifican como testigos del acontecer y de las situaciones sociales y, a la vez, dar cuenta, muchas veces en forma confesional, del proceso de producción y de las preocupaciones que embargaban a estos autores en un mundo nuevo. Creo que el sentimiento de estar en medio de un mundo en crisis y cambiante marcaba fuertemente el decir y el hacer de estos escritores.

Gonzalo Rojas definió esta situación en el segundo encuentro de escritores chilenos como un espíritu que no aspira a otra cosa sino a que "nosotros mismos descifremos lo que somos y cómo somos en la esfera de la creación literaria, signo mayor de nuestra vida y nuestra cultura"[132].

En cuanto la producción literaria de la generación del 38 se propone representar la experiencia de vida en un momento de profundas transformaciones, el componente testimonial adquiere relevancia y se ofrece en variadas manifestaciones. Por una parte, como discurso personal que pretende dar cuenta de lo que se ve y vive en la realidad, especialmente la chilena de ese momento histórico y por otra, como un discurso en el que se manifiesta la postura crítica y el compromiso del anunciante y que se plantea como una deliberación respecto a los modos de ver e interpretar las condiciones del país.

Lo testimonial viene a ser así componente esencial de la situación básica desde la que se enuncian los discursos con el propósito de exponer y compartir con otros experiencias vividas que son significativas de lo que acontece en la realidad y a la vez, con el propósito de orientar el quehacer de los escritores de ese momento, desde una voluntad compositiva realista que permita la fiel representación de la realidad social, la que se apoya muchas veces con la introducción en el discurso literario de otro tipo de textos que registran el acontecer, como por ejemplo, la crónica periodística que suele incorporarse en la estructura novelesca de las obras del 38.

En este aspecto, tanto el discurso narrativo como el que se refiere al fenómeno de la creación o producción literaria, correspondería al testimonio en cuanto narración que, desde la perspectiva de

---

130 Carlos Droguett, "Materiales de construcción", pág. 219.

131 Sin embargo, debemos destacar *El arte de recordar,* de Juan Armando Epple. Libro que reúne ensayos que indagan por la memoria como praxis intelectual que se "ha sentido convocada a elaborar o rearticular una imagen de la nación".

132 *En Atenea* Nº 380-381, número extraordinario dedicado al Primer y Segundo Encuentro de Escritores Chilenos, realizados en Concepción y en Chillán.

quien tiene la experiencia da cuenta de lo que ve o vive en la realidad.

Pero otro sentido del testimonio, es el que se manifiesta cuando la experiencia narrada o expuesta en el discurso reflexivo, acerca del quehacer literario, se representa como resultado de un proceso que ha provocado en el sujeto una transformación profunda que le ha llevado al encuentro o reconocimiento de una "verdad" o del sentido profundo que subyace a los hechos vistos o vividos. En ese caso, el discurso no sólo se propone registrar esa experiencia, sino comunicarla a otro en procura de hacerlos partícipes del sentido de transformación o conversión que ha vivido el sujeto. El discurso es así prueba o comprobación de esa transformación y medio para comunicar a otros y producir en ellos ese efecto transformador. Generalmente, el testimonio-confesión manifiesta una convicción, una fe de carácter religioso, pero puede también tener otros sentidos. Por ejemplo, puede ser la convicción de que es necesario cambiar el mundo social y a partir de una determinada experiencia de la cual se es testigo influir para que otros la compartan y para que de alguna manera esa imagen de la realidad configurada desde una posición distinta -la del testigo- pueda generar una acción; el testimonio no se queda meramente en la palabra, sino que busca producir un efecto, una modificación, una postura diferente frente a la realidad, un cambio de visión, y esa expectativa es de una transformación.

5.1. Desde una insatisfacción del presente se busca proyectar la imagen de una realidad con carencias

Parece que no es exagerado afirmar, que el discurso escrito, histórico o literario, no puede tener en Latinoamérica, desde sus orígenes, otra misión que "testimoniar" sobre la verdad de los hechos; hechos que desde sus orígenes son dramáticos y confusos. Esta característica sociopolítica también tiene un influjo decisivo en la tónica testimonial de nuestra literatura llamada de "ficción", cuyos grandes momentos son marcados por funciones explícitamente referenciales a hechos y datos "reales" cuando no se presentan bajo el influjo europeo o norteamericano.

Ahora bien, la evolución literaria latinoamericana, al menos en lo que a la narrativa se refiere, presenta en nuestros días -al lado de una literatura testimonial (novelas, cuentos, crónicas) y documental- una manifestación discursiva cada vez más tenaz y significativa: el testimonio o, como preferimos llamarlo, el discurso-testimonio[133]. Los detalles aparentemente insignificantes, diluidos o ignorados en las obras de la "gran" historiografía, adquieren en la novela testimonial su valor humano, que -siguiendo a Unamuno- podríamos denominar "intrahistórico".

Si tomamos en cuenta que el testimonio es un modo de entenderse con las requisitorias del presente, y sobre todo con un presente, que desde la perspectiva del hablante, ha perdido o extraviado sus bases de sustentación, podríamos afirmar que muchos de estos manifiestos culturales del 38 tienen como objetivo dar cuenta de la experiencia crucial de la fractura o del cambio; por lo tanto, se documenta lo inédito[134]. Es importante destacar que el sujeto hablante o emisor que asume este discurso lo hace desde la perspectiva de quien testifica en favor o en contra de algo, por lo tanto el discurso se presenta como un discurso fuertemente persuasivo, como un gran alegato en favor de una verdad atestiguada que en el caso de la generación del 38 sería dar cuenta de un proceso creador y de la angustia y desgarramiento del escritor, como ente social, frente a las injusticias de la sociedad. Desde la experiencia privada, personal, se pretende dar testimonio de un determinado momento histórico con la certeza de pertenecer y actuar en un mundo en plena transformación. Por lo tanto, cambiar el mundo o la conciencia fue anhelo general de esta generación: la de "convertir la palabra en acto", según Eduardo Anguita.

En este sentido, para muchos de estos escritores, el testimonio tiene primeramente un sentido cuasi empírico: designa la acción de testimoniar, es decir, de relatar lo que se ha vivido u oído en ese momento histórico. El testigo es el autor de esta acción: es quien habiendo visto u oído hace una relación del acontecimiento. El testimonio no es la percepción misma, sino la relación, es decir, el relato, la narración del acontecimiento. Por lo tanto, transporta las cosas vistas al plano de las cosas

[133] Según Prada Oropeza, en la literatura latinoamericana llamada de "ficción" sus grandes momentos son marcados por funciones explícitamente referenciales a hechos y datos "reales".

[134] Juan Armando Epple, *El arte de recordar,* pág. 15.

dichas.

Muchas de las características, enunciadas anteriormente, se presentan en los textos del 38, por ejemplo: El yo como testigo de su propio tiempo. Un individuo que tiene conciencia del lugar que ocupa en la sociedad y de la labor que realiza.Quizás uno de los textos que se podrían clasificar como verdaderamente testimonial sería el de Carlos Droguet: "Materiales de Construcción"[135], ya que calza perfectamente con la definición que da Renato Prada Oropeza cuando afirma que: no hay otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que él da sobre sí mismo cuando articula o mientras articula un discurso.

El texto refiere al proceso de llegar a ser escritor, entendido como una trayectoria en la que las experiencias de vida han sido decisivas de una transformación interior que ha llevado a afirmar una identidad que se define en el quehacer literario. En efecto, pues Droguett afirma que desde muy joven se ha nutrido de impresiones y que "no sabría separar mi carne de mi sangre, mis sueños e ilusiones de las realidades que las han confirmado o frustrado". Esta afirmación se une a una clara conciencia de saber que "todo lo que he vivido ha servido para empujarme al lugar donde estoy... el mundo que me rodea y que transformándome me ha deformado". Esa actitud se manifiesta concretamente cuando confiesa que "había llegado a una situación, en edad y sufrimiento, en presión y compromiso, que ya todo lo literatizaba"[136].

Se desprende de ello que el sujeto hablante testifica en favor de una verdad, que es su verdad, que es la imagen convincente que da de sí mismo y que ofrece a su lector virtual. Se presenta como la relación de los hechos más significativos que no intentan probar nada, sino que dar cuenta de los días más desolados de la infancia, aquellos elementos "que iban construyendo, reconstruyendo o preservando mi soledad y mi soledad es, me parece, un elemento necesario, no para que se comprenda lo que después he escrito, sino para comprender yo mismo ese extraño terror, ese tentador terror que me acompañó durante toda la infancia".

El discurso de Droguett da cuenta de los días desolados de su infancia donde se fue forjando su ser escritor, referir a ello es reconocerse como tal. El testimonio consiste, por lo tanto, en revelar el sentido que esas experiencias infantiles tuvieron: en ellas se fue constituyendo la identidad que él ahora -en el momento que las relata en su discurso- afirma para sí mismo. Son los elementos que le permiten salir en busca de su infancia, los que formaron o deformaron su infancia y "que de algún modo misterioso, me hicieron escritor o más bien me impulsaron a juntar palabras para reconstituir una infancia o inventarla"[137]. Estos recuerdos le permiten reafirmar el criterio de verdad que sustenta su alegato que es para sí mismo: "si no alargo la mano para tocar aquellas imágenes, no seré todo lo verdadero que creo que debo ser, todo lo sincero que debe tener para mí, más que para los otros, este informe para mí mismo".

Creo que es importante destacar en esta afirmación última que no es una ruptura de lo que se ha definido como un discurso testimonial, en que el emisor se halla desdoblado en dos instancias, ya el autor afirma que más que hablar para los otros se habla a sí mismo. Droguett se habla a sí mismo, pero al construir un discurso que habla de la intimidad de esa verdad personal y que se hace público, comunica a otros la experiencia y proclama su convicción de que el escritor verdadero, sincero es ése que cala hondo en lo vivido ("todo lo que he vivido ha servido para empujarme al lugar donde estoy...").

---

[135] Publicado en *Aithesis*, Nº 3, 1968. Y que él definió como apuntes que reflejan algunas experiencias en búsqueda de un breve destino y la forma de materializarlo.

[136] Para Droguett los hechos -pequeños, insignificantes, imperceptibles- los considera vitales "para la intención de estas vagas experiencias de un individuo que ha querido ser escritor de garra o con garras".

[137] Carlos Droguett, en "Materiales de construcción", pág, 206.

6. Toda memoria, toda representación de la memoria, implica una evaluación del pasado

Aunque los escritores del 38 se nutren de un mismo repertorio de libros, protagonizan circunstancias biográficas análogas, estéticamente privilegian la vanguardia, el realismo crítico y el realismo socialista, e ideológicamente se manifiestan comprometidos con el proyecto popular de la época, se puede afirmar, a la luz de sus propios manifiestos, que la Generación del 38 no es una estética, ni una escuela, ni siquiera una pluralidad de talentos individuales como se tendió a ver en la época, sino un movimiento intelectual, capaz de abarcar tendencias, corrientes estéticas, doctrinas diversas y aun generaciones sucesivas que modifican los presupuestos de que arrancan.

El análisis de los manifiestos, escritos o ensayos, publicados por estos autores en diversos medios de prensa y en revistas especializadas confirman, a mi entender, el impulso innovador en múltiples sentidos de este movimiento intelectual. Mi primer propósito, fue el de contrarrestar el marcado desprestigio que la crítica especializada le confirió y restituir a los hechos literarios reales su historicidad concreta. Por lo pronto, el simplismo crítico que encierra la descalificación por el supuesto abanderamiento ideológico de los narradores sociales del 38 no toma en cuenta que el que ellos sostienen no es cualquier realismo, sino uno que procede de la representación seria y significativa de lo cotidiano y lo popular y que paralelamente está interpretando la historia contemporánea del país.

Son notorias las asociaciones que, en el discurso crítico, suscita el término realismo. El vocablo siempre va adquiriendo nuevos matices peyorativos: se habla constantemente de superar el realismo y su retórica obsoleta, de deshacerse del lastre extraliterario que arrastra. Pero los distintos textos analizados demuestran que estos autores parten de una premisa fundamental acerca de la literatura, concebida como una actividad cultural íntimamente ligada a su contexto social e histórico. Para ellos, el realismo social, con su propósito de objetividad y concreción, participa del análisis político y de la ciencia social en formación, al mismo tiempo, que se aleja de la tradición literaria hasta entonces existente.

En sus textos, los escritores de la generación de 1938 desechan la concepción criollista de una literatura que identifica lo nacional con un entorno eminentemente geográfico y costumbrista, la literatura para estos nuevos escritores es un vehículo de denuncia de la injusticia. En este sentido, Nicomedes Guzmán define la inquietud artística que une a su generación como una inquietud social, pero disintiendo del concepto estrecho que hace de la literatura social una literatura eminentemente conceptual y panfletaria, él define el proceso creativo como actividad que surge de la angustia y desgarramiento del escritor, como ente social, frente a las injusticias de la sociedad.

El desafío estético, para estos autores, consistía en representar los espacios marginales desde una perspectiva interior y a través de modos de representación que surgieran de la praxis cultural propia de esos grupos sociales. Por lo tanto, se propusieron no sólo representar el espacio proletario desde una perspectiva interior, sino que también otorgarle una elaboración estética que emergiera de las vivencias mismas insertas en el suburbio urbano con un propósito de protesta social.

Varios de los escritos demuestran que es a partir de la memoria que se realiza la elaboración literaria. Esta actividad de la memoria funciona no sólo como fuente que nutre el contenido del mundo, sino también como un tipo de conocimiento para el sujeto adulto que recuerda significativamente, es decir, la memoria, que evoca y al mismo tiempo evalúa las experiencias de la niñez y del pasado y va configurando la trayectoria de muchos de los protagonistas de las novelas de esta generación.

Es importante señalar que el cambio propuesto en la estrategia narrativa es tan significativo que produjo el asombro, ya detectado por la crítica, frente a un nuevo verosímil. La gran mayoría de estas novelas están narradas en forma de memorias o autobiografías -reales o ficticias-, o simplemente de biografías, desde la perspectiva de un protagonista único. Estos narradores y protagonistas se constituyen como un personaje que resulta ser el lugar de articulación de las múltiples contradicciones -objetivas o subjetivas- que determinan la heterogeneidad estructural y el proceso histórico en su conjunto.

Bibliografía

Alegría, F. (1958), "Sobre el encuentro de escritores en Concepción", *Atenea,* año XXXV, Tomo CXXX, Nº 379, 165-178.

_____ (1962), *Las fronteras del realismo. Literatura chilena del siglo XX,* Santiago, Zig˜Zag.

_____ (1983), *Una especie de memoria,* Editorial Nueva Imagen, México.

Anguita, E. (1958), "Generación del 38", *El Mercurio*, 11.

Atías, G. (1958), "La literatura como lujo", *Atenea,* año XXXV, Tomo CXXXI, Nº 380-381.

Coloane, F. (1966), "Cómo escribí mis libros", *Portal,* Nº 2.

Dorftman, A. (1966), "Perspectivas y limitaciones de la novela chilena actual", *Anales de la Universidad de Chile,* Nº 140, 110-167.

Droguett, C. (1938), "El cuento: cuentistas y cuenteros", *Hoy,* Nº 340.

_____ (1971), "La literatura chilena de espaldas a la realidad nacional", *Mensaje,* volumen XX, Nº 202-203.

Epple, J. A. (1994), *El arte de recordar,* Mosquito Editores, Santiago.

Godoy, J. (1939), "Breve ensayo sobre el roto", *Atenea,* año XVI, Tomo LV, Nº 163, 97-124.

"Angurrientismo y Cultura", *Aurora de Chile,* XIX, 4-5.

Goic, C. (1968), *La novela chilena. Los mitos degradados.* Editorial Universitaria, Santiago.

Guerra Cunningham, L. (1987), *Texto e ideología en la narrativa chilena,* Institute for the Study of Ideologies and Literatura, Prisma Institute, Minneapolis.

Hauser, A. (1983), *Historia social de la literatura y el arte,* Tomo II, Editorial Labor, Barcelona.

Iñigo Madrigal, L. (1976), "La novela de la Generación del 38", *Hispamérica* 14, 27-43.

Jara, R. (1988), *El revés de la aspillera,* Hiperión, Madrid.

Lyon, T. (1989), "Presentación de la generación chilena del 38: Una perspectiva de cincuenta años", *Ibero-Amer. Archiv.,* vol. 15, Nº 1, 19-31.

Meyer-Minneman, K. y Vergara, S. (1990), "La revista Mandrágora: vanguardismo y contexto chileno en 1938", *Acta Literaria,* Concepción, Universidad de Concepción, Nº 15, 51-69.

Oyarzún, L. (1958), "Crónica de una generación", *Atenea,* año XXXV, Tomo CXXXI, Nº 380-381, 180-189.

Promis, J. (1993), *La novela chilena del último siglo,* Editorial La Noria, Santiago, 273.

Riccio, A. (1990), "Lo testimonial y la novela testimonio", *Revista Iberoamericana,* Nº 152-153, Vol. 56.

Ricoeur, P. (1983), *Texto, testimonio y narración,* Editorial Andrés Bello, Santiago.

Rojas, G. (1989), "De donde viene uno", en *Ibero-Amer. Archiv.,* vol. 15, Nº 1, 11-17.

Serrano, M. (1938), *Antología del verdadero cuento en Chile,* Gutemberg, Santiago.

_____ (1950), *Ni por mar ni por tierra... (Historia de una generación),* Editorial Nascimento, Santiago.

Soto, R. (1992), *Continuidad y cambio: ensayo sobre el héroe en la novela chilena (1861 1951),* Monografías del Maitén, Dpto. de Estudios Humanísticos, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, U. de Chile.

Teitelboim, V. (1954), "Tradiciones realistas en la Literatura chilena", *Aurora,* Santiago, Nº 2, 1-19.

_____ (1958), "La generación del 38 en busca de la realidad chilena", *Atenea,* año XXXV, Tomo CXXXI, Nº 380-381, 106-131.

_____ (1967), "Tareas del intelectual", *Aurora,* Santiago, 2da. época, Nº 10.

LA FANTASÍA DE LOS NIÑOS EN EL IMAGINARIO DE ANA MARÍA MATUTE: EN TORNO A "DON PAYASITO"

Min-Hyun Cho
Universidad Corea
minhyunc@hanmail.net

Resumen

"Don Payasito" describe el mundo fantásico que se despliega entre los personajes: dos niños y Lucas de la Pedrería. La percepción de este universo se profundiza gracias a la existencia de 'don Payasito' que es un personaje disfrazado: el mismo Lucas de Pedrería. El desenlace del cuento nos reserva la sorpresa de la identificación de los protagonistas. Es decir, el final consiste en describir al personaje 'don Payasito' que da título al relato, no sólo a través del disfraz físico de Lucas de la Pedrería, sino también, con el conocimiento de un personaje independiente para los niños. Desde ahí, surge la ruptura entre dos mundos dispares. Esto significa la ruptura del mundo infantil con el mundo del adulto y la del mundo fantástico con el mundo realista. Lo maravilloso se une a la imaginación de los niños. Entonces, ¿cómo se nos presenta el mundo en que viven los niños? En el cuento, destacan los siguientes procedimientos formales: 1) Lo mágico y lo fantástico se inyectan dentro de lo realista y lo ordinario. 2) La naturaleza se metamorfosea y se humaniza. 3) Los recursos estilísticos tocados por el halo mágico de la fantasía. 4) La visualización de la voz. 5) El disfraz del personaje. A través de estas técnicas y una visión particular de la vida, la escritora pregunta sobre una definición de esta cosa llamada literatura.

Palabras clave: Ana María Matute, fantasía, narrativa española

Para Ana María Matute, la infancia es muy importante en su mundo literario. En este caso, la infancia no sólo funciona como motivo recurrente sino también como una clave para formar la poética matutiana. Desde esta perspective queremos establecer cómo se desarrolla la fantasía de los niños en el imaginario del cuento "Don Payasito".

El cuento describe, en las tres primeras secuencias, un desarrollo del mundo fantástico entre los personajes niños y Lucas de la Pedrería. Este mundo se profundiza gracias a la existencia de 'don Payasito', que es el mismo Lucas de la Pedrería disfrazado.

El desenlace del cuento nos reserva la sorpresa de la identificación de los protagonistas. Es decir, el final identifica al personaje 'don Payasito' no sólo con Lucas de la Pedrería sino también con un personaje independiente para los niños.

Desde ahí, aparece la ruptura de dos mundos dispares: Ruptura del mundo infantil y el mundo del adulto y la del mundo fantástico y el mundo realista. Para la narradora-niña y su hermano, destaca la existencia del jornalero de su abuelo, Lucas de la Pedrería, quien significa mucho más para estos pequeños que para las personas mayores, que se reían de él.

Los dos niños lo quieren, más que por su simpatía, porque les proporciona encuentros con un personaje fantástico; más real que Lucas de la Pedrería resulta don Payasito, que se les aparece excéntricamente ataviado. Así, cuando se encuentran con el cadáver del pobre jornalero y abren el baúl donde guardaba su disfraz, lloran no por la muerte del primero sino por la del personaje enmascarado que éste representaba.

En la primera lectura, parece que el cuento se divide en dos mundos; lo real y lo maravilloso, en otras palabras, el mundo del adulto y el de los niños. Pero, en el fondo, no se muestran dos planos opuestos a sí mismos, sino una absorción de lo real por lo fantástico.

En la primera secuencia, Lucas de la Pedrería tiene dos imágenes. Una es la de un viejo y su vida cotidiana. Otra es la de pícaro con vida extravagante.

Pero, a partir de la segunda secuencia, la narradora nos guía al mundo de la magia. El mundo de los niños está dominado por lo mágico; contemplando la falta de comunicación con los hombres, oyen la voz de Lucas y se aferran a esta idea.

> Nosotros nos acercábamos despacio, llenos de aquel dulce temor cosquilleante que nos invadía a su lado (como rodeados de mariposas negras, de viento, de las luces verdes que huían sobre la tierra grasienta del cementerio […](16)[1]

Y se forjan su mundo propio que deja todo lo demás en un segundo plano de importancia.

Los procedimientos estilísticos y técnicos

Entonces, ¿cómo se nos presenta el mundo en que viven los niños? En el cuento, los procedimientos estilísticos y técnicos empleados son los siguientes.

Primero, lo mágico y lo fantástico son inyectados dentro de lo realista y lo ordinario. En nuestro cuento, el dinero es un elemento que abre las puertas de lo fantástico, don Payasito exigía unas monedas para estar dispuesto a empezar su actuación maravillosa. El dinero es símbolo de la vida materialista. Pero, en el mundo de los niños y don Payasito, éste se convierte en lo mágico y lo fantástico insertados dentro de lo realista.

En el final del cuento se pinta una imagen de las monedas, esparcidas como pálidas estrellas por entre los restos de don Payasito.(20) Es decir, se pierde la calidad mágica de las monedas por la muerte de don Payasito, como se ve en la frase "pálidas estrellas".

Segundo, la naturaleza -tocada por el halo mágico de la fantasía-, se metamorfosea y se humaniza. "[…] y en cuando nos adentrábamos entre los troncos nos invadía la negrura verdosa, el silencio, las altas estrellas del sol acribillando el ramaje."(17)

[1] Ana María Matute (1993), *Historia de la Artámila*, Barcelona: Destinolibro. Las cifras entre paréntesis junto a citas, textuales o no, del cuento, remiten a las páginas de esta edición.

Tercero, en cuanto a los recursos estilísticos, el cuento muestra una especial predilección por el estilo directo de mayor dinamismo expresivo y de alcance más inmediato.

El estilo directo hace posible el diálogo. Los diálogos del cuento muestran los procedimientos intensificadores de la propia emoción del hablante. En primer lugar, el uso del 'diminutivo' "don payasito", "ojitos de farolito", "muchachitos", "todito el corazón", "manitas" y "la cuestecilla". En segundo lugar, como se ve en "Acá las 'vuesas' manos, acá pa 'adivinasus' todito el corazón […]"(16), aparece la mezcla de varios registros de la lengua; el vulgarismo rústico (el uso 'pa' en lugar de 'para'), una forma de la lengua medieval (vuesas) y el dialectismo ('adivinasus' parece gallego-portugués). En todo caso, la distancia tiempo·espacio a través de esta mezcla de sonidos concede al oyente una sensación fantástica. Por lo tanto, se confunden lo real y lo maravilloso. "Como si realmente allí, en las manos, […]"(16)

En tercer lugar, hay un efecto de elipsis: abundan los puntos suspensivos con los que la escritora da un efecto de dejar que vuele la imaginación del lector. Los rasgos más vivos de la conversación son la claridad, la rapidez y la economía de esfuerzos.

Por último, tenemos los vocativos de afecto. Las palabras poseen varias posibilidades de significación. Elegir unas con exclusión de otras es misión que compete al hablante. Vocablos que primariamente son peyorativos pueden transformarse, en virtud de la intención de quien los usa, -intención que se evidencia en un contexto dado- con matices de afectividad. Los ejemplos que aducimos subrayan lo que Lucas siente hacia los niños. "muchachitos malvados de la isla del mal", "Malos, pecadores, cuervecillos"(16), "Tú, golosa, corazón egoísta […]", "diablos"(17).

Cuarto, en cuanto a la visualización de la voz, las palabras pronunciadas por los hombres cobran vida propia y se encarnan en objetos diversos, revelando la intención escondida que animaba al sujeto en el momento de decirlas: "decíamos, en voz baja, para que nadie nos oyera. Nadie que no fuera él, nuestro mago." "¡A callar, a bajar la voz, […]"(16), "[…] con una rara voz, salida de tenebrosas profundidades."

Quinto, el disfraz permite a los niños verse a sí mismos. Se trata de adoptar el cuerpo y el alma de un héroe preferido:

> Venía envuelto en su capa encarnada, con soles amarillos. Llevaba un alto sombrero puntiagudo de color azul, el cabello de estopa, y una hermosa, una maravillosa cara blanca, como la luna. Con la diestra se apoyaba en un largo bastón, rematado por flores de papel encarnadas, y en la mano libre llevaba unos cascabeles dorados que hacía sonar.(18)

A través de todos estos recursos, los niños recorren un espacio para entrar en otro aún más fantástico. Por lo tanto, un mundo de esperanza e imaginación, encarnado en los niños, forma el núcleo temático de la narración.

Un universo imaginario ha absorbido la realidad para crear otra ficción. Por eso, la adivinación y las palabras mentirosas de Lucas en este cuento no implican una denuncia de la falsedad existencial, sino más bien señalan realidades superiores, esas bellas mentiras de la esperanza y la bondad:

> -¡Tú mentiste tres veces seguidas, como San Pedro!- […] Mi hermano se ponía colorado y se callaba. Tal vez era cierto, tal vez no. Pero, ¿quién iba a discutírselo a Lucas de la Pedrería?(17)

> Yo también callaba, porque ¿quién sabía si realmente había yo escondido pepitas de oro en el lecho del río? ¿Podría decir acaso que no era verdad? Yo no podía, no.(17)

El relato nos muestra cómo los niños, frente a sí mismos, forjan su propio mundo. Los niños no han establecido todavía una diferencia entre lo real y lo posible. Lo maravilloso viene de que los objetos están separados del contexto racional. El total de esta imagen es don Payasito. Él se separa del contexto racional para realizar su aspiración al sueño. En realidad, él es un objeto maravilloso de

reverencia para los niños. Parece un rey, como se ve en las palabras que le modifican: "Don Payasito entraba majestuosamente en la gruta, […] Don Payasito encendía parsimoniosamente el farol enmohecido, […]"(18)[2] La danza y la música también son elementos mágicos que se alejan de lo racional. Por lo tanto, los niños no pueden salir de ese espacio mágico. "[…] nosotros nos apretábamos contra la pared de la gruta, sin acertar a reirnos o a salir corriendo."(19)

A fin de cuentas, la omnipresencia de la magia en todo este mundo se evidencia en el papel de don Payasito. Con su comportamiento y movilidad, provee la ligazón entre los mundos distantes como se ve en el hecho de que los niños dan por sentado la existencia de don Payasito.

Esta situación se explica por el hecho de que el niño todo lo ve en función de sí mismo. El universo es, para el niño, un conjunto no determinado. Por lo tanto, puede existir el mundo de la fantasía como realidad.

En las últimas dos secuencias, la narradora nos muestra dos planos claramente distintos. El final del cuento ejemplifica el choque entre la realidad y la fantasía; los niños pueden guardar su mismo mundo completo, pero al final sufren la desilusión a través de la muerte del personaje. Es decir, los niños se encuentran ante un hombre cuya muerte ha sido por causas naturales, ya que se anunció su problema de salud en las páginas anteriores: "Era tan viejo que decía perdió el último año […](15)", "Era menudo, encorvado […](16)" Por lo tanto, su primer impulso es de incompresión ante la quietud del hombre muerto: "Al fin, como no nos hacía caso, le dejamos."(20)

Abrieron un baúl y encontraron las cosas de don Payasito allí. Al fin, confunden al personaje real con el fantástico sintiendo entonces un gran pesar: es decir, entienden la pérdida en su imaginación antes que en la realidad: "¡Que se ha muerto don Payasito, ay, que se ha muerto don Payasito […]!"(20)

La fantasía como espacio literario

La facultad que más separa el mundo infantil del adulto es la fantasía. Las fantasías de los niños no son verosímiles para los adultos: "[…] todos nos miraban y nos oían, pero nadie sabía qué decíamos ni por quién llorábamos"(20)

La narradora adulta intenta nostálgicamente rememorar una infancia, la suya, en la expresión de muchas otras. Desde ahí, el paso que lleva a la pérdida de la infancia resulta un proceso irreversible cuyo factor es el tiempo.

La secuencia temporal del relato mantiene una linealidad externa fácilmente comprobable en el empalme de las primeras tres secuencias y las dos últimas. En las tres primeras se repite el adverbio de tiempo "siempre"[3] que indica que para la narradora-niña, su vida es atemporal. La experiencia de un momento permanece para siempre, sin límites, en su entendimiento. Sin embargo, en las dos últimas secuencias la niña ya tiene ocho años y vive la experiencia de un día desgarrador en el que su mundo va a cambiar.

Pero, en el interior del relato, la emoción verdadera de la narradora se desequilibra hacia el pasado desde el momento en que empieza su recuerdo, el auténtico tiempo narrativo. La clave temporal del cuento se encuentra en una prodigiosa simbiosis de la madurez como narradora, con una no menos prodigiosa capacidad de asimilación a una sensibilidad tan distante en el tiempo como la de los años infantiles. Es decir, la filtración del pasado, en continuas oleadas hervorosas, a través del presente reseco, es la raíz estructural, que se percibe ya en una primera lectura.

La narradora construye y despierta uno de los paradigmas más persistentes del universo de su recuerdo: la peregrinación hacia el pasado como una retrospección contemplativa de un paraíso perdido al que se quiere y ya no se puede volver: "Mi hermano y yo sentíamos hacia él una especie de amor, admiración y temor, que nunca hemos vuelto a sentir."(15)

Por lo que respecta al espacio, se ofrece "la isla de Java" o "la isla del mal" como un elemento privilegiado para la interpretación simbólica del relato. Pero, a lo largo del cuento, estas simbólicas islas sustituyen a la "barraca" de Lucas o la "cueva" de don Payasito para los niños como los espacios

[2] El subrayado es nuestro.

[3] A lo largo de las primeras tres secuencias, la marca temporal "siempre" sale seis veces.

reales de la historia contada. Por lo tanto, cuando los pasos de los niños se trasladan al mundo fantástico, su eje central es la barraca de Lucas. Esto aparece en los verbos con marcas espaciales "[…] nos escapábamos a la casita de Lucas de la Pedrería", "Nosotros nos acercábamos despacio", "corríamos", "nos adentrábamos", "Llegamos jadeando", "nosotros le seguíamos", "fuimos escapados a la cabaña de Lucas", "empujó la puertecilla de madera".

Pero la barraca que marca la dicotomía espacial se disuelve por el baúl encontrado allí. Es decir, abrir el baúl significa la pérdida del espacio fantástico construido por los niños. Por otra parte, esta marca espacial lleva a cabo una función temporal que va desde el 'siempre' del mundo infantil hasta la ruptura de dos mundos dispares.

Así, el tejido entreverado de realidad y ensoñación deja en el lector un sabor agridulce, porque si bien se van mezclando emociones de ternura, vivacidad y alegría, la historia termina en un desgarrado sentimiento de fatalidad y muerte.

La fantasía se halla indisolublemente unida al mundo de la infancia. La niñez, época de la ignorancia, de candor y de indagaciones, se dedica con empeño obstinado y fiebre desatada a inventar el mundo, minuto a minuto. Mientras la razón atiende a observar las cosas en su identidad y en sus diferencias, tratando de esclarecer la esencia y de caracterizar la naturaleza de los atributos que la acompañan, la fantasía sigue el libre curso de las asociaciones inesperadas, conculcando leyes y derribando límites.

La razón coteja las cosas, las comprueba, las clasifica y cataloga; la fantasía, en cambio, las confunde y baraja para crear un orbe nuevo, multicolor y proteico.

A medida que el niño crezca, crecerá en razón, y la fantasía, cada vez más lastrada y anémica, irá decayendo hasta el punto de quedar definitivamente relegada en el desván de los recuerdos.

Tan sólo los poetas y los artistas, -niños perennes tras el disfraz de la estatura-, avivan y cuidan la llama sagrada de la imaginación, porque la ansiedad y el dolor quedan convertidos en placer y en belleza.

Ana María Matute contesta de esta manera una pregunta sobre "una definición de esta cosa llamada literatura":

> Cuando era niña y el mundo me rechazaba, yo empecé a escribir para inventarme el mundo. Y sigo haciéndolo. Es una forma de estar en el mundo. Escribir es vivir, vivir en un mundo que yo me he inventado.[4]

Concluyendo, unos extraños versos y el cuento de Lucas sobre la isla de Java y el disfraz de 'don Payasito' recrean un mundo soñado a través de un espacio literario.

Bibliografía

Flores-Jenkins, Raquel G. (1975), "El mundo de los niños en la obra de A. M. M.", *Explicación de Textos Literarios*, 3, 2, 185-190.

Fuentes, Víctor (1976), "Notas sobre el mundo novelesco de A. M. M.", en R. Cardona, *Novelistas españoles de postguerra*, Madrid, Taurus.

Gazarian-Gautier, Marie-Lise (1997), *Ana María Matute: La voz del silencio*, Madrid, Espasa Calpe.

Matute, A. M. (1993), "Don Payasito", *Historias de la Artámila*, Barcelona, Destino, 15-20.

Scott Doyle, M. (1985), "Entrevista con A. M. M.: Recuperar otra vez cierta inocencia", *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 10, 1-3.

Sobejano, Gonzalo (1975), *Novela española de nuestro tiempo*, Madrid, Prensa española.

Valis, N. M. (1982), "La literatura infantil de Ana María Matute", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 389, noviembre, 407-415.

[4] Michael Scott Doyle(1985), "Entrevista con A. M. M.: Recuperar otra vez cierta inocencia", *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 10, 1-3, 238.

LA VISIÓN MULTI-IRÓNICA DEL MADRID DE LOS NOVENTA A TRAVÉS DE *LOS MISTERIOS DE MADRID,* DE ANTONIO MUÑOZ MOLINA

You-Jeong Choi
Universidad Nacional de Seúl
violetachoi@naver.com

Madrid es tan novelesco que su novela
más perfecta es la de lo insucedido.
Ramón Gómez de la Serna
Nostalgia de Madrid

1. Introducción

En 1950, el fotógrafo norteamericano W. Eugene Smith visitó España para tomar fotos de un paisaje lleno de terror, represión, miseria y hambre provocados por la dictadura fascista de Franco. En 1980, el director de cine y guionista español Pedro Almodóvar fue a Madrid dejando su barrio natal para filmar la libertad explosiva de la ambientación de *La movida madrileña*, denominación de un movimiento revolucionario de la cultura de España que surgió de manera espontánea tras la muerte de Franco. Y en 1992, cuando se hizo la declaración de Madrid como Ciudad Cultural Europea, el escritor posfranquista Antonio Muñoz Molina, autor fundamental en el mundo novelístico español posterior a los años 80, empezó a describir su Madrid literariamente desde diversos puntos de vista irónicos. Las imágenes de Madrid reveladas en las obras artísticas se han transformado a lo largo del tiempo, según ha variado la política del gobierno.

Así, tras cuatro décadas de dictadura y censura nacional desde la Guerra Civil (1936-39) hasta la muerte del dictador (1975), la cultura española ha recobrado su dinamismo, se ha conectado con los pueblos, se ha abierto al exterior y ha vuelto a reencontrarse a sí misma.[1] En esta nueva ambientación, el cambio político estuvo precedido por una crisis del sistema anterior que dio lugar a un proceso de transición, en el que las características autoritarias vigentes fueron atenuadas o sustituidas por aquéllas que configuraron el nuevo régimen democrático.[2] Durante la época de transición, Madrid ha sido el sujeto principal de *La movida*. Esta *movida madrileña* surgió durante los primeros años de la transición democrática y se prolongó hasta mediados de los años ochenta. El apoyo político a esta cultura alternativa pretendía mostrar un punto de inflexión entre la sociedad franquista y la nueva sociedad democrática. Esta imagen de una España moderna, o por lo menos abierta a la modernidad, se utilizaría internacionalmente para combatir la imagen peyorativa que el país había adquirido a lo largo de cuarenta años de dictadura. Sin embargo, y pese a este movimiento contracultural, gran cantidad de las estructuras sociales y económicas del país eran heredadas del antiguo régimen.[3] Por otra parte, la libertad repentina también trajo de repente aspectos negativos como en otras grandes ciudades.



W. Eugene Smith, *Spanish Village series*. 1950.
FUENTE:
http://www.elangelcaido.org/fotografos/fotografoshtml

Pedro Almodóvar, *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*. 1980.
Cartel
FUENTE:
http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/eng/engpeli_pepi.htm
Y una escena de la película.

Madrid contemporáneo:
Gran Vía y Torres de Kio (Puerta de Europa') en la Avenida Castellana.
FUENTE:
http://static.flickr.com/31/61542125_4dcf6573ff.jpg
http://www.elpais.com/recorte/20060521elpnegemp_1/XLC0/les/20060521elpnegemp_1.jpg

[1] Sebastián Quesada Marco (1987), *Civilización española*, Sociedad General Española de Librería, Madrid, p. 206.
[2] Esperanza Yllán Calderón (1998), *La transición española*, Ediciones Akal, Madrid, p. 4.
[3] Colaboradores de Wikipedia, *Movida madrileña* [en línea], *Wikipedia, La enciclopedia libre*, 2007 [fecha de consulta: 16 de agosto del 2007], disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Movida_madrile%C3%B1a&oldid=10665384.

En los primeros años de la década de los noventa, superada dicha etapa de transición, España ha intentado evolucionar hacia una dimensión más elevada en todos sentidos. El gobierno de Felipe Gonzaléz del PSOE empezó a elaborar un proyecto para que su patria se renovara y accediera a la escala transnacional.[4] En esta situación, era indiscutible que su capital tomaba la delantera como papel principal. Gracias a ello, Madrid estuvo a punto de convertirse en la ciudad más moderna y desarrollada no sólo como el corazón de España, sino de toda Europa. En torno a este ambiente renovado, especificamente en el año 1992, Muñoz Molina empezó a escribir a manera de folletín editado por entregas en *El País,* una novela intitulada *Los misterios de Madrid* (1992).[5] Llama la atención que el autor adoptara la capital para el título y el tema principal de su novela en la situación que se vivía concretamente bajo el gobierno de PSOE, y que la hubiera publicado en *El País* que se caracteriza por ser un periódico de tendencia europeísta, socialdemócrata en lo ideológico, muy cercano al PSOE.[6] Entonces, conviene tener en cuenta esta aparición de Madrid, según punto de vista de Muñoz Molina.

El presente trabajo se ocupará del análisis de la representación literaria de Madrid para demostrar que se trata de una representación cargada de ironía, a manera de múltiples caras en un rostro. Para este objeto, analizaremos la visión de los espectros de esta ciudad a través de la novela *Los misterios de Madrid*. Revisaremos, además, el diálogo entre la ideología y la estética, la realidad visible y la realidad escondida desde una perspectiva cultural e histórica en la sociedad posterior a la transición española que ingresa en la época posmodernista.

2. Imágenes literarias de Madrid

Tras sus obras anteriores, la concentración de Muñoz Molina en la capital de Madrid se profundiza en *Los misterios de Madrid*. En esta novela, representa la capital por medio de una imagen mezclada y totalitaria de las ambientaciones de los primeros años de la década de los noventa. En *Las ciudades invisibles* (*Le città invisibili,* 1972), Italo Calvino decía: "las ciudades son un conjunto de muchas cosas de memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son sólo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos."[7] Conforme a su reflexión, el espacio urbano no se puede explicar sólo por las coordenadas geográficas o por su carácter físico como fases visibles, sino que se puede describir por el lugar psicológico y sensible junto con el ámbito invisible con mayor flexibilidad. Desde este punto de vista, la capital de España descrita por Muñoz Molina comprende un conjunto de imágenes mezcladas con 'historia' e 'Historia', es decir, con la vida cotidiana y las percepciones del público, y con numerosos espectros de altibajos de la gloria y la decadencia de España desde Felipe II hasta hoy día, pasando por la época polémica de las dos Españas y las cuatro décadas del franquismo. Este espacio urbano, conjunto de un todo colectivo, se ha transformado en un cuerpo orgánico de lo español, y él mismo se ha convertido en un sujeto principal. También la capital descrita por las pistas del protagonista Lorencito Quesada revela las sensaciones entre la premodernidad y modernidad.

En la novela de Muñoz Molina, la imagen de Madrid se presenta a lo largo de los pasos del

---

[4] Felipe González fue el secretario general de Partido Socialista Obrero Español (PSOE), de 1982 a 1997, y el tercer presidente del Gobierno desde la reinstauración de la democracia en España, desde 1982 a 1996. Colaboradores de Wikipedia, *Felipe González Márquez* [en línea], *Wikipedia*, *op. cit.,* [fecha de consulta: 18 de agosto del 2007], disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Felipe_Gonz%C3%A1lez_M%C3%A1rquez&oldid=10713388.

[5] Antonio Muñoz Molina (1992), *Los misterios de Madrid*, Seix Barral, Madrid. Citaremos por esta edición y en adelante sólo se indicarán las páginas entre paréntesis.

[6] Colaboradores de Wikipedia, *El País (España)* [en línea], *Wikipedia*, *op. cit.,* [fecha de consulta: 15 de agosto del 2007, disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=El_Pa%C3%ADs_%28Espa%C3%B1a%29&oldid=10640275.

[7] Italo Calvino (1998), *Las ciudades invisibles*, Minotauro, Barcelona [1ª. ed. italiana 1972], p. 18.
Italo Calvino, Conferencia pronunciada por Calvino en inglés, el 29 de marzo de 1983, para los estudiantes de la Graduate Writing Divison de la Columbia University de Nueva York [fecha de consulta: 15 de agosto del 2007], disponible en http://www.geocities.com/Athens/ Parthenon/4429/calvino.html

protagonista Lorencito Quesada. El carácter del protagonista, sumado a la imagen de la ciudad que recorre, le imprime a la capital española un sentido más profundo a manera de una métafora doble.

En primer lugar, su nombre 'Lorencito' es realmente Lorenzo. Pero salvo la vez que le llamara por teléfono don Sebastián Guadalimar: "¿Don Lorenzo Quesada, por favor?" (9), siempre aparece en diminutivo, 'Lorencito', hasta el final de la novela. Esta forma de denominación podría tener la intención de destacar la debilidad interior del protagonista. Lorencito, "que es incapaz de hacer daño a una mosca" (92), en su aventura suele recordar su patria natal con mucha nostalgia. Y en comparación con la gran ciudad, es probable que el protagonista no sea un tipo de héroe sino sólo un tipo en diminutivo, insignificante.

En segundo lugar, su apellido 'Quesada' evoca el de don Quijote ya que, como dice el texto, habría podido tener otro apellido como "Quijada, *Quesada*, Quijana, Quijano o Quijote"[8]. Como el hidalgo manchego, el protagonista de Muñoz Molina parte de su hogar para la aventura y para cumplir su misión. Y de ahí, el hombre insignificante y quijotesco inicia su viaje desde Mágina, elaborando su aventura por los callejones de un Madrid antiguo, de un Madrid moderno y de un Madrid contemporáneo que le provocan un gran choque mental y una sensación de caos en su identidad. Pero al acercarse la parte final del relato, cuando Lorencito Quesada regrese a su aldea después de cumplir su misión, se habrá convertido en otro diferente como el protagonista cervantino, debido al proceso de iniciación sufrido en el viaje.

De hecho, la última vez que el protagonista había ido para Madrid fue veinte años atrás. Entonces era el año 1972, de los últimos de la dictadura. Y después de dos décadas, en un día del año 1992 cuando Lorencito Quesada volvió a Madrid y bajó del tren en Atocha: "por culpa del sueño, y de la falta de hábito, estuvo a punto de caerse en las escaleras mecánicas" (27). Y en "el paso subterráneo echó a andar por la izquierda y casi todas las personas que se apresuraban en dirección contraria chocaban con él" (29). Así que las calles de Madrid para él eran casi totalmente desconocidas.

En la calle es recurrente el tema del alcoholismo y del sexo. En la escalera del pasillo subterráneo de la estación Atocha, cuando vio a un hombre que dormía borracho en el suelo, pensó: "el alcoholismo es una lacra social, una droga como otra cualquiera" (30). Al ver en el quiosco las revistas expuestas que tenían en su portada fotos de mujeres desnudas, Lorencito enrojeció (cf. 29). El protagonista se enfrenta a una realidad que no puede ignorar: "No quería mirar, pero el desconsuelo y el cansancio debilitaban sus defensas morales, y los ojos se le iban hacia las portadas de las revistas. ¡Hombres con mujeres, hombres con hombres, mujeres con mujeres, incluso mujeres desnudas que acariciaban lúbricamente a cabras o a burros!" (58-59). Pero la vista peor era la de las prostitutas reales de la calle: "las mujeres de carne y hueso, [...] de escotes, de faldas apretadas a los glúteos, de labios rojos de carmín, tacones altos, sujetadores de encaje, corseletes ceñidos que dejaban al descubierto ombligos y cinturas, caras de todas las edades, desde jovencitas ya señaladas por los estimgas del vicio que fumaban y mascaban chicle con la boca abierta" (59). Además, otro personaje, Pepín Godino, que es también de Mágina y lleva varios años en Madrid trabajando como "un secretario del Hogar de Mágina en Madrid" (50), lleva a Lorencito al *Sex-shop* o *Sexy-bar* (86) como si fuera parte de la vida cotidiana de Madrid.

La cuestión del tráfico era también un problema de la ciudad. Al salir a la calle, cuando vio los faros todavía encendidos de los coches que venían a velocidad excesiva, pensó: "Mira que si me pilla un coche y me mata y no se entera nadie" (30). También cuando caminaba por la calle con Pepín Godino: "el gentío los expulsaba de la acera: tenían que caminar entre los coches atascados." (84).

Además, en la capital se ven muchos más extranjeros que antes. En la calle, los turistas casi siempre se describen como japoneses con sus gestos típicos. Estos turistas japoneses "filmaban en vídeo y sonaban como trinos de pájaros las explicaciones del guía." (61), y en El Corral de Fandanga, donde se puede encontrar comida típica española y ver un espectáculo flamenco, los turistas orientales "enardecidos saltaban sobre las mesas volcando las jarras de sangría y derrumbándose luego para levantarse unos segundos después sosteniendo sus cámaras." (75). Se habla también de inmigrantes ilegales o pobres: "en todas las esquinas había negros o árabes vendiendo tabaco de

[8] Miguel de Cervantes Saavedra (1985), *Don Quijote de la Mancha I, II*, Cátedra, Madrid, p. 97, Las cursivas son mías.

contrabando y familias enteras de coreanos o vietnamitas abrigados con anoraks que ofrecían bocadillos y latas de Coca-Cola y de cerveza" (84-85). Así, en Madrid, el protagonista se enfrenta a un mundo que lo golpea cultural y socialmente.

En su villa natal, Mágina, Lorencito trabaja como dependiente del almacén El sistema métrico y, al mismo tiempo, en sus ratos libres trabaja como corresponsal de un diario de la provincia llamado *Singladura*. A pesar de que Lorencito no es el típico madrileño sino un hombre que se ha educado bajo el sistema nacional franquista, católico originario de una provincia conservadora, viene a Madrid para buscar la robada imagen del Santo Cristo de la Greña –nombre paródico que desacraliza dicha imagen–. Esta misión lo lleva hasta los fondos misteriosos de Madrid:

> En su calidad no sólo de corresponsal de *Singladura*, sino de miembro del ala más juvenil y con más inquietudes de nuestra Acción Católica, Lorencito se unió a la expedición de los hinchas locales y se quedó afónico de tanto animar los cánticos durante el viaje. Madrid lo entusiasmó. (28)

El contenido de la novela se podría resumir de la siguiente manera. Un aristócrata multimillonario llamado "don Sebastián Guadalimar, conde consorte de la Cueva" (8) telefoneó a Lorencito para pedirle que recuperara la imagen de Santo Cristo de la Greña que se habían robado de su capilla. Antes de la Semana Santa, esta imagen habría de regresar a su lugar para que pudiera realizarse la procesión de Semana Santa como todos los años. Lorencito como católico devoto y como periodista de su región, siente una responsabilidad ante el suceso. Aceptó la misión y abandonó sus deberes para emprender el viaje por los rincones y los bajos fondos de Madrid. Sus pasos le indicaron que Matías Antequera, "el astro de la canción española" (19) de Mágina, estaba implicado en el robo de la imagen. Lorencito tuvo que descifrar los enigmas y misterios de su misión en Madrid, superando su cobardía interior, su nostalgia de Mágina y su nula experiencia detectivesca.

La aventura del nuevo quijote nos permite conocer un Madrid distinto y descubrir poco a poco sus misterios, y tanto el protagonista como los lectores, para cumplir la misión, deberán recorrer y analizar su espacio. Finalmente, se aclara que el real delincuente era el mismo don Sebastián Guadalimar, y que la misteriosa Olga –que aparece en un pasaje amoroso con Lorencito– era la hija ilegítima de la mujer de don Sebastián con Matías Antequera.

Al acercarse la parte final del relato, Lorencito se habrá convertido en otro diferente, como el protagonista cervantino, debido al proceso de iniciación sufrido en el viaje como dijimos antes. Cuando regresa a Mágina, luego de haber cumplido su misión, sentía una sensación de desengaño. A través de los ojos del nuevo Lorencito, la vida cotidiana y pacífica de Mágina se revela de una forma muy irónica:

> Toda Mágina, sin distinción de ideologías, edades, de clases ni de credos, había madrugado, como cada Jueves Santo desde hace más de cuatro siglos, para presenciar la salida del Cristo de la Greña. [...] Por toda la plaza se extendió como en oleadas un silencio tan puro que se habría podido escuchar el vuelo de una mosca, en el caso de que tan inoportunos insectos volaran en las madrugadas frías de principios de abril. (183)

Porque a pesar del tumulto en torno a la imagen del Cristo, este barrio no se da cuenta de lo que ha sucedido en secreto ni de cuál es la realidad escondida. Después de mirar la procesión de Semana Santa, el protagonista se sintió "desengañado, como si se dispusiera a hacer testamento, había decidido llevar a la práctica una idea que le venía rondando desde que volvió de Madrid" (186). Y este protagonista desengañado empezó a contar al narrador sobre su experiencia y aventura en Madrid en el último capítulo. Por ello, la narración que solía realizarse en tercera persona, de repente cambia a la primera persona. Y como la grabación de un testimonio, el relato de Lorencio Quesada empieza de nuevo:

> Empujó la puerta de cristales, que hizo sonar una campanilla. Y es en ese momento cuando tiene entrada en esta historia mi humilde persona. Trabajo de mancebo en la farmacia Mataró, pero mi verdadera vocación es la literatura, y dentro de ella, el periodismo. Ya sé que el mío es un sueño inalcanzable, pero cada vez que abro las páginas de Singladura y veo en ellas un artículo, una interviú o un reportaje firmados por Lorencito Quesada, cada vez que sintonizo Radio Mágina y escucho su bien timbrada voz [...] Lo conozco bien: esa mañana del Jueves Santo lo vi triste. Me pidió que fuera a su casa después de mi trabajo, porque tenía que contarme algo muy en secreto. (186-187)

3. Acercamiento al Madrid de la última década de siglo XX

En la investigación del espacio narrativo será importante examinar qué aspectos de la configuración del espacio se pueden considerar. La pregunta sería, entonces, qué sentido tiene Madrid para Muñoz Molina, y por qué aparece esta ciudad en primer plano de repente. En varias de sus obras anteriores, su interés personal y literario por Madrid ya se había proyectado en diversas dimensiones. En este sentido, tanto en la literatura como en la actualidad española, Madrid funciona como tema principal, como sujeto y agente activos. Para analizar cómo se tematiza esta ciudad en *Los misterios de Madrid*, nos acercaremos a la imagen de Madrid de manera práctica y literariamente. Ante todo, no debemos olvidar que nos acercamos ahora a un Madrid en los primeros años de la década de los noventa. En aquel momento, esta ciudad era compleja, porque las ciudades que crecen de repente y se urbanizan con exceso por la afluencia masiva de inmigrantes, tienen gran dificultad para establecer su identidad.

Sobre todo, hay que situarse en España de 1992, año fundamental en la historia contemporánea de España, bajo el gobierno del PSOE, cuando ocurrieron acontecimientos de nivel internacional que marcaron la vida de los españoles directa o indirectamente: los Juegos Olímpicos de Barcelona, la Exposición Universal de Sevilla, la conmemoración del V Centenario del descubrimiento de América y la capitalidad cultural europea de Madrid. A la vez, habían salido a la luz pública los escándalos de las comisiones del AVE, de los terrenos de la Expo, del Banco de España:[9]

> Aquí en Madrid se vive muy bien, y todo lo que quieras […] Madrid es mucho Madrid. ¡Mira qué rascacielos, qué circulación automovilística, qué Palacio Real! De aquí a la torre de Madrid cabía Mágina entera…¿Y qué me dices del mujerío, y del tema cultural, que al fin y al cabo es a lo que tú y yo nos dedicamos? (52-53)

> —¡Dinamismo, Quesada, evolución! […] ¡Hoy en día el tema palpitante es la cultura, y Madrid es, como yo digo, la capital cultural de Europa! ¡Por no hablarte de Expo 92 y de las Olimpíadas de Barcelona…! ¡Los tiempos entrañables del teatro chino Manolita Chen y las revistas de Colsada se acabaron, Lorencito! ¡Ahora me dedico a la video-danza, a las performances, al tema de la expresión corporal, que es el último grito en los municipios periféricos! ¿Sabes qué pelotazo estoy preparando para el Hogar de Mágina en Madrid? ¡Una exposición de esculturas abstractas heridas de cerámica y de esparto! (53)

Al mismo tiempo, podemos conocer la motivación de autor para saber por qué adoptó Madrid como material para describir su ciudad. En primer lugar, para Muñoz Molina, Madrid es el espacio donde pudo formarse como escritor. Pese a haber nacido en Jaén, una provincia de Andalucía, Muñoz Molina fue a Madrid y empezó sus estudios de periodismo en la Universidad Complutense de Madrid. En esa ciudad se estableció como escritor, él mismo lo declara en su novela autobiográfica *El dueño del secreto* (1994). En segundo lugar, como hemos señalado antes, el año 1992 fue una fecha

[9] Manuel Molina González (2001), "*Los misterios de Madrid* de A. Muñoz Molina: De la realidad a la ficción", *Revista Mágina*, núm. 11, UNED Centro asociado de la provincia Jaén, Jaén, p. 86

muy importante para España, por su protagonismo en el escenario internacional. Ante esta situación, suponemos que nuestro autor también quería revelar su visión sobre la ciudad, ya que había resultado ganador del Premio Planeta precisamente en 1992. En tercer lugar, Muñoz Molina no pudo escapar de la ambientación a la que él mismo ya pertenecía, en la misma línea que muchos otros escritores anteriores y contemporáneos que adoraban a su ciudad, Madrid. Porque desde antiguo, para los artistas españoles, su capital ha sido el tema más llamativo para tratar la identidad y el espíritu de lo español. Desde Benito Pérez Galdós hasta Francisco Umbral, pasando por Camilo José Cela, Ramón Gómez de la Serna o Luis Martín Santos, el interés por Madrid ha quedado siempre de manifiesto. Especialmente, la frase de *Nostalgias de Madrid* (1956) de Ramón Gómez, que sirve de efigrafe a *Los misterios de Madrid* y a nuestro propio trabajo: "Madrid tan novelesco que su novela más perfecta es la de lo insucedido."

Desde la primera novela de Muñoz Molina, *Beatus ille* (1986), comenzó a aparecer Madrid aunque todavía de manera no tan representativa. En ese momento, Mágina era el protagonista principal. En *El invierno en Lisboa* (1987) aparecía también Madrid, pero en esa obra las dos ciudades principales eran Lisboa y San Sebastián. Con *Beltenebros* (1988) Muñoz Molina inaugura su novelística acerca de Madrid iniciando con esta frase: "Vine a Madrid para matar a un hombre a quien no había visto nunca." Y este tema de la ciudad matritense va a continuar con *Los misterios de Madrid* (1992) y *El dueño del secreto* (1994). En estas novelas se describe la capital de España que sueña con ser una ciudad cosmopolita.

Conforme a este fondo, conviene investigar cuál era la tendencia literaria del momento. Podemos afirmar que en la narrativa contemporánea el espacio no funciona como un mero escenario sino que se extiende y eleva su concepto a una dimensión donde se revela incluso el interior de los personajes, este espacio se vincula a la visión que tienen los seres humanos ante su mundo físico y mental. La trayectoria de la vida contemporánea se plasma en el espacio, y en la percepción del denominado 'Madrid' se satisface esta condición. Mieke Bal explica que los espacios pueden funcionar de dos formas en una historia: como marco o como lugar de acción. Una presentación más o menos detallada conducirá a un cuadro más o menos concreto del espacio. El espacio puede también permanecer por completo en un segundo plano. Sin embargo, en muchos casos se 'tematiza', se convierte en objeto de presentación por sí mismo y pasa entonces a ser un 'lugar de actuación' y no 'el lugar de la acción', influyendo en la fábula la cual se subordina a la presentación del espacio.[10] Según esta reflexión, podemos revisar que en el proceso que se da en *Los misterios de Madrid*, se vinculan los lugares a ciertos puntos de percepción del espacio del autor, desde 'Mágina'[11] hasta Madrid:

> —Mañana no, amigo mío— don Sebastián le puso las dos manos en los hombros—. No tenemos tiempo que perder. Piense que no soy yo quien se lo pide, sino la ciudad que le vio nacer. Usted sale para Madrid esta misma noche, en el expreso de Algeciras. (25)

El punto de partida del protagonista es Mágina, y cuando llega a Madrid, la trayectoria de su aventura indica las calles, los edificios y los monumentos reales de Madrid que existen en el mapa actual:

---

[10] Cf. Mieke Bal (1980), *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*, trad. Javier Franco, Cátedra, Madrid, 1990, p. 103.

[11] 'Mágina' es el lugar ficticio y la transposición de la Úbeda natal de Muñoz Molina, convertida en espacio literario en varias obras: "Así pues, Mágina es Úbeda recreada en la memoria por la aguda y reflexiva mirada del escritor y gracias a su elegante y rítmica prosa. Mágina ha sido siempre la Úbeda de los miradores al valle del Guadalquivir, la de los barrios antiguos y humildes. Y cuando las circunstancias y las mudanzas de la vida del autor le han llevado a vivir en otros medios y ambientes, la memoria que más celosamente ha querido guardar, hasta hoy, ha sido la de la Úbeda de sus primeros años, la Úbeda de la gente de pocos saberes y mucho sentir, aún rural en sus costumbres y en su comprensión del mundo". Rafael Bellón Cazaban (1998), "Úbeda, Mágina y la memoria", en *Actas del V Congreso de Cronistas de la provincia de Jaén*, Diputación Provincial, Jaén, p. 461.

Plano del centro de Madrid
FUENTE: http://www.villar.es/imagenes/pcc.jpg



[Lorencito Quesada] Detuvo un taxi y le preguntó al conductor por el **Café Central** [...] Pero la verdad era que se había descubierto una desmedida afición a viajar en taxi por Madrid: recostarse en el asiento trasero e ir mirando las calles y las luces eran placeres que subyugaban a Lorencito Quesada, a pesar del suplicio de ir vigilando de soslayo las cifras crecientes del taxímetro. Vio **la plaza de España**, sumida en la oscuridad, la resplandeciente **Gran Vía**, donde aún estaban iluminadas las marquesinas de los cines, **la plaza del Callao**, **la calle de la Montera**, con sus aceras pobladas de mujeres escuálidas y de africanos al acecho, volvió a pasar por **la Puerta del Sol**, **la calle Carretas** y **la plaza de Jacinto Benavente**, ya a un paso de **la plaza del Ángel**, donde le dijo el taxista que estaba **el Café Central**. (76-77, las negritas son mías)

El movimiento del protagonista entre los espacios son un punto de producción de los sentidos, "placeres que subyugaban", y en seguida agrega: "Aquella veloz travesía noctura de Madrid al mismo tiempo le daba miedo y lo excitaba: el sentimiento del peligro era tan intenso como el de una avidez colectiva que se le contagiaba nada más que respirando el aire frío de la noche y oyendo las carcajadas y la música que fluían de los bares abiertos" (77). En el proceso de despliegue de la novela se revela el interés por el espacio específico. Al indagar en él se pueden encontrar las características comunes, como imágenes significativas y abstractas. Las calles de la ciudad son un cruce donde conviven las personas de los diversos grupos. Entre estos grupos existen choques, fusiones o complejos que tienen una significación particular. A lo largo de los pasos de Lorencito, Madrid se presenta desde dos contrapuntos. Primero, aparece en comparación con la rural Mágina y, segundo, el interior de Madrid se explica mediante la comparación entre la zona principal y la marginada. Al caminar por las calles de Madrid, dondequiera que pasa, Lorencito piensa en Mágina expresando su nostalgia por la pequeña villa. Aunque ve edificios y aparatos modernos, o lugares y monumentos específicos que roban la vista, siempre describe por medio del narrador que "le gustó mucho menos que la de Mágina" (47). Aunque Madrid se ha desarrollado y se sigue extendiendo, desde su punto de vista, esta ciudad tiene muchos puntos negativos.

Se sentía enjaulado tras la mampara de cristal antibalas, consecuencia, sin duda, de la tremenda inseguridad ciudadana que se vive en Madrid. (39)

> Madrid era una ciudad deshumanizada, una selva en la que o comes o te comen. (60)

> -¡No te impacientes, Quesada, que ya te noto ávido de placeres carnales, como dice el párroco de la Trinidad! [...] ¡Estás a punto de hollar con tus plantas piadosas el mayor *sex-shop* de Europa, la catedral de vicio, la basílica de los doce pecados capitales! (85-86)

> Jóvenes con zapatillas, cazadoras y vaqueros, humildes amas de casa, damas de la alta sociedad. Madrid, pensó, no sólo era la Babilonia, la Sodoma y Gomora en las que él se había extraviado durante todo un día y una noche. (97)

> -En este mundo traidor, como yo digo, nada es verdad ni es mentira, pero mañana saldrá en los periódicos, incluso en Singladura, que no se entera de nada, una noticia luctuosa. (111)

> En Madrid lo desconsolaba sentirse tan lejos de Mágina: en aquel arcén, junto a los pilares del puente y la marea del tráfico, rodeado por terraplenes, y zanjas de tierra ocre en los que aún se veían las huellas colosales de las excavadoras, se sintió no ya lejos de su añorada Mágina, sino a una distancia insalvable de cualquier otro lugar habitado el mundo. [...] En su cima pelada había un gran cartel publicitario con una sola frase: Bienvenidos a Madrid, capital europea de la cultura. (118)

En su trayectoria para buscar la imagen del Santo Cristo de la Greña, dentro del espacio de Madrid se presentan varios sectores según su forma y carácter. Las zonas castizas del antiguo centro, desde la estación de Atocha pasando por la Plaza Mayor y la Puerta del Sol hasta la Plaza de España, donde se elabora la aventura detectivesca y se arraigan todos los riesgos ciudadanos. Los lugares de los callejones de barriadas pobres sufren por el problema económico y producen mendigos, drogadictos, prostitutas. En la zona un poco fuera de Madrid, se vive miserablemente en chabolas. Este sufrimiento es el resultado de que el financiamiento del gobierno se centrara sólo en el desarrollo del centro de la ciudad. En el sector del Rastro, por ejemplo, cerca de la estación del metro Latina se vende de todo y sirve de excusa para pasar cualesquier cromos o revistas reflejando la historia tanto antigua como reciente de la ciudad. La zona de la calle Castellana, desde el otro lado de la Atocha, pasando el Correo de Cibeles, el Banco de España, el Retiro y el barrio de Salamanca, hacia el norte, la Torre Picasso y las Torres de Kio se presentan como símbolo del nuevo Madrid moderno, europeizado y financiero con tendencia a la explosión megalómana del gobierno.

Los lugares son comunes, tan sólo la visión reducida y negativa de Lorencito a causa de su provincianismo y sus creencias hacen de Madrid una ciudad hostil y llena de peligros. Lorencito desconoce que el mayor peligro para sí mismo es él, en concreto, la suma de su conciencia y prejuicios.[12] Los callejones, los grupos criminales, los fanáticos franquistas todavía siguen viviendo en España aunque ésta quiere negarlos o esconderlos. La ingenuidad de las apreciaciones del improvisado detective, su particular visión de la realidad, a menudo en conflicto con la visión que el lector pueda tener de los hechos descritos, aportan ese toque humorístico e irónico que da sentido a la novela. El texto, construido con la perfección formal a la que nos tiene acostumbrados Muñoz Molina, posee una estructura lineal, sin demasiadas pretensiones.

[12] Manuel Molina González, *op.cit.*, p. 99.

4. Visiones irónicas de Madrid

La ironía es la figura del discurso mediante la cual se da a entender lo contrario de lo que se dice. Muñoz Molina ficcionaliza su realidad con ironía desde la etapa del planteamiento de la novela. Esta novela, como dijimos antes, se publicó como folletín en el diario *El País*, desde el 11 de agosto hasta el 7 de septiembre de 1992. Luego, en el mismo año se publicó como libro con el mismo título, *Los misterios de Madrid*. Aunque se escribe en la década del posmodernismo, irónicamente adopta el estilo decimonónico de escritura. De esta manera, suma los dos géneros más populares del siglo XIX: la forma del folletín y los cuadros de costumbres.

De hecho, durante todo el siglo XIX en la historia literaria española, Madrid era incapaz de reafirmar su propia peculiaridad, mientras que en París este fenómeno fue asumido por los escritores de folletín que inmortalizaron su ciudad en la literatura costumbrista y en las últimas décadas de siglo XIX. En la España de aquella época, la literatura del realismo galdosiano fue prácticamente la única que hizo posible que Madrid fuera aquella ciudad tantas veces soñada como una capital gloriosa, a imagen y semejanza de las grandes ciudades europeas. Pero sin conseguir tantos éxitos, así pasó un siglo. Por la dictadura de Franco, España se quedó retrasada. Pero una vez pasando la transición radical a la democracia, ya se podía soñar otra vez con recuperar su deseo del pasado.

En esta situación, llama la atención que Muñoz Molina haya traído el título de su novela desde el siglo anterior, así como la tendencia follestinesca francesa. El propio título, *Los misterios de Madrid*, remeda uno de los folletines más conocidos del siglo XIX: *Les Mystères de Paris* (1842) de Eugène Sue, publicado en el *Journal des Débats* en 1842. Esta obra ganó mucho éxito en su momento; en toda Europa occidental este tema de 'misterios de la ciudad' llegó a constituir un *boom*. Y después, la obra más destacada y conocida de Paul Féval, *Les Mystères de Londres* (1844), que apareció bajo el seudónimo de Sir Francis Trollopp.[13] Bajo la influencia de Eugène Sue, en Italia también se publicó *I misteri dei Napoli* (1880), de Francesco Mastriani, en el diario Napolitano *Roma*. A esta lista se pueden añadir *Les Mystères de Marseille* (1867), de Émile Zola; *Les Mysteres de Madrid,* de Joseph Augustin Chaho. Rafael Conte en su reseña de *ABC* agrega, por su parte, *Los misterios de Lisboa* de Castello Branco y *Los misterios de Barcelona* de Antonio Altadill.[14] También en la literatura española proliferan los misterios de la ciudad, entre otros, están *Los misterios catalanes* (1862) de Rafael del Castillo, y *Los misterios de Madrid* (1845) de Juan Martínez Villergas.

El folletín atrae el interés de los lectores. Cada final sirve de anzuelo y estimula el deseo de los lectores de seguir la historia. La gente esperaba el episodio siguiente y con este motivo compraba los folletines. Este género concidía con la ganacia comercial de la editorial de la revista o del periódico. Se lee con ironía que Muñoz Molina utilizara este género del siglo XIX para cautivar a los lectores del siglo XX. Además, este estilo ha decaído hoy día. Y esto se podría leer otra vez como una burla a la sociedad española ya que a pesar de estar en los años noventa, realmente su forma de vida es anacrónica y típica del siglo antepasado.

La misteriosa llamada telefónica que Lorencito recibe y que va a poner en marcha todas sus aventuras proviene de don Sebastián Guadalimar, como dijimos antes:

> Para Lorencito Quesada, para cualquier de nosotros, una llamada telefónica de don Sebastián Guadalimar, conde consorte de la Cueva, casado con la última descendiente directa de aquel don Francisco de los Cobos que fue secretario del emperador Carlos V, constituiría un honor tan improbable que habría en él algo de prodigio, o de equivocación. Porque don Sebastián no es sólo (o eso dicen) multimillonario, y artistócrata, y compañero de cacerías del monarca reinante, así como de diversos magnates de la política y de las finanzas: también preside, por

[13] Encarnación García de León (2000), "El intertexto folletinesco, la tradición cervantina y las limitaciones sartianas del hombre en *Los misterios de Madrid*", *Los presentes pasados de Antonio Muñoz Molina.* (ed.) María-Teresa Ibánz Ehrlich, Iberoamericana, Madrid, p. 94.

[14] Lawrence Rich (1999), *The narrative of Antonio Muñoz Molina : Self-Conscious Realism and "El Desencanto"*, Peter Lang, Nueva York, p. 87.

> privilegio consuetudinario, la cofradía más antigua de nuestra Semana Santa, la del Santo Cristo de la Greña. (8)

El tono de la descripción es irónico y se acentúa con el comentario del narrador entre paréntesis. Además, con la forma folletinesca se satiriza e ironiza el género. El folletín es un género que afirma que existe un orden en la sociedad. El orden del folletín del régimen decimonónico era burgués, en contra del antiguo orden aristocrático, que en el caso de España termina con la guerra de la Independencia. Este punto de vista era el tema corriente de las muchas novelas de siglo XIX, como *El sombrero de tres picos* (1874) de Pedro Antonio de Alarcón o *Pepita Jiménez* (1874) de Juan Valera. Pero en la época posfranquista se entiende de manera diferente. Porque en lugar del poder aristocrático, el franquismo resucita el estilo del folletín. La burguesía decimonónica utilizaba el folletín como propaganda masiva contra el régimen antiguo, un folletín de corte satírico e irónico podía servir como vehículo para la desconstrucción de los restos aristocratizantes del régimen franquista que aún sobrevivían en la sociedad democrática e internacional.

En la última parte, el culpable resulta ser el aristócrata don Sebastián Guadalimar. Y la misteriosa Olga amada por Lorencito se revela como la hijastra del conde. El detective Lorencito Quesada intentaba recuperar la imagen del Santo Cristo y demostrar quién era el real culpable y quién era Olga, pero su intención dará frutos tardíos. Lorencito ha de resolver los misterios, y aunque los descubre, no recibe ningún castigo el culpable, lo cual no supone un desenlace feliz. Pero si se ve de otra manera, acaso no sería importante que el aristócrata afrancesado, Sebastián Guadalimar, pagara o no por sus crímenes, y fuera o no a la cárcel. En su lugar, lo que se debe recalcar es el desmoronamiento del fantasma del franquismo en la mente del protagonista. Pasando los días en Madrid, el Lorencito cobarde se convirtió en un hombre decidido.

Otro aspecto importante es que las seguridades del antiguo régimen franquista ya no pueden ser las mismas de antes. Sin embargo, irónicamente en Mágina sigue aguardando la aristocracia sin problemas. El conde Sebastián Guadalimar tiene dos caras, ya que robó la imagen del Santo Cristo de la Greña y asesinó por dinero, y él mismo que envía a Lorencito Quesada para que resuelva el caso del robo y fraude. Al final, han salido a la luz todos los aspectos del asunto, pero él no pierde su oficio de director general, de encargado de la procesión de Semana Santa.

Al mismo tiempo, pareciera que tomar el estilo del costumbrismo decimonónico es también una ironía. En la descripción de la gente que enfrenta Lorencito en la calle de Madrid, se presenta el carácter del tipo colectivo, por ejemplo, africano, taxista, japonés, dependiente de una tienda moderna, etc., salvo que aparezcan con su propio nombre:

> Dos negros vestidos con túnicas blancas guisaban algo sobre un infiernillo situado en un rincón del comedor [...] Uno de los africanos le ofreció a bajo precio, <<barato, barato>>, una caja de destornilladores con los mangos fluorecentes. (38-39)

> Pero el taxi se había empatanado en un atasco de tráfico y el conductor, mascando uno de esos cigarrillos falsos con que se alivian los ex fumadores, murmuraba en voz baja venenosos juramentos contra las autoridades o prorrumpía en carcajadas al oír los chistes que alguien contaba en la radio con acento gallego. (40)

> Un turista japonés filmaba con una cámara de vídeo [...] Tuvo la impresión de que la cámara no tapaba el rostro oriental, sino que surgía directamente del cuello, como una cabeza ortopédica de plástico negro y con un solo ojo de cristal. (44-45)

> El dependiente que atendió a Lorencito, [...] Era un hombre como de la edad de Lorencito, pero de un aire más decididamente juvenil, con un traje

> azul marino entallado, de solapas anchas y pantalón de discreta campana, con las patillas largas, aunque muy cuidadas, y el pelo echado hacia adelante. Con esa amabilidad por la que se reconoce en seguida al auténtico profesional. (64-65)

Estos personajes colectivos también son un elemento importante de la ciudad. Entonces, la ciudad como símbolo de la experiencia humana colectiva, como el medio portador del saber y el caldo de cultivo de las ideas, puede obtener varios rostros a la vez, y ninguna faz pierde su carácter como un espacio urbano.

En el siglo XIX, los autores costumbristas contemplan y describen la urbanización de su patria. En 1992, Muñoz Molina parodia como eco el estilo costumbrista y, de esta manera, presenta al narrador y a Lorencito Quesada en la novela. Quesada es miembro de "nuestra Acción Católica" (28), se le puede considerar un tradicionalista y conservador que no le gusta el cambio a la urbanización. Y el narrador también interviene siempre con voz omnisciente autorial.

Pero la parodia de Muñoz Molina difiere del costumbrismo decimonónico porque el objetivo de ironizar es diferente. El pensamiento conservador se revela como ridículo en muchos casos. Cuando pregunta la hora a un caballero adinerado "con una pequeña insignia patriótica o religiosa en el ojal" (60-61), completa la información de la siguiente manera:

> Se acercó a él y le preguntó educadamente la hora [...] diciéndole en voz baja algunas palabras que Lorencito no tuvo esta vez la menor dificultad en comprender: aquel señor tan educado, que le había inspirado tanta confianza, le estaba proponiendo lo que él mismo, valiente, sin tapujos, llamó después un acto sexual contra natura… (61)

A lo largo del relato, la trayectoria del protagonista muestra los detalles y las profundidades de un Madrid cruel, un Madrid corrupto y oscuro, descrito siempre con perplejidad por el narrador que le sirve al autor para dibujar, con ironía y elementos satíricos, el choque entre dos mentalidades, el conservadurismo tradicional de Mágina frente a la urbe peligrosa, moderna y alienante de Madrid.

5. Conclusión

Mario Vargas Llosa dice sobre Madrid: "Madrid no tiene la gracia de Sevilla, ni la elegancia de Barcelona, y pese a sus espléndidos museos, palacios, parques y conventos centenarios, no es profunda a la manera de Santiago de Compostela o Ávila donde el pasado parece más vivo que el presente. Lo que hace inconfundible a Madrid es ser la más abierta y universal de las ciudades españolas, una ciudad que no pertenece a nadie porque pertenece a todos…[15]

Y esta ciudad de Madrid, según el historiador Santos Juliá, ha sido producto del artificio como resultado de una decisión política de cada época,[16] y antes de que muriera el dictador, esta capital había sido siempre una ciudad anacrónica, frustrada y perdida sin cumplir las funciones de una capital económica, política y cultural.[17] Pero este espacio urbano, haya reconocido o no por el mero sentido de ser la capital, no ha perdido en ningún momento su energía simbólica y práctica como el centro de España. Por tal causa, esta ciudad ha sido gran tema en la literatura y en los estudios madrileños, aunque en cada época su visión o enfoque sobre Madrid han sido variables.[18]

---

[15] Mario Vargas Llosa (2004), "Madrid en el corazón", *El País* (Piedra de toque), marzo.

[16] Santos Juliá, David Ringrose y Cristina Segura (2000), *Madrid. Historia de una capital*, Alianza Editorial, Madrid, p. 317.

[17] Ibíd., p. 321.

[18] En el prólogo de *Materiales para escribir Madrid*, Edward Baker dice que después de los últimos años de dictadura, de nuevo se ha aumentado de repente el interés sobre los estudios madrileños. De hecho, desde siglos pasados se habían publicado muchos libros sobre Madrid y su cultura, pero habían sido *costumbristas* o anecdóticos, o habían cogido sólo una perspectiva de una disciplina singular. Baker, citando a muchos eruditos y escritores desde la Edad

La recuperación de las libertades democráticas, a partir de 1975, implicó el reconocimiento internacional de España que volvió a ocupar el lugar que por su historia, cultura, economía y demográfica le correspondía. Especialmente, a principios de la década de 1990, la sociedad española actúa con una visión a futuro. En este camino, la mayoría de las narraciones de Antonio Muñoz Molina tratan de la ciudad como el tema principal. La ciudad como un conglomerado de signos plurisignificativos históricos y culturales, que no son un objeto investigado sino que se convierten en un sujeto que investiga y se desarrolla a sí mismo como un cuerpo orgánico. Por ello, la ciudad crea, desarticula y multiplica constantemente las realidades de su tiempo. El espacio llamado 'Madrid del año 90' en la novela *Los misterios de Madrid* puede ser un mundo simbólico que refleja la transformación social e histórica. Este espacio sueña su futuro glorioso, pero al mismo tiempo sigue recordando su pasado traumático.

La travesía de Muñoz Molina en este rumbo no se limita a la Península ibérica. Alarga su mano hacia Nueva York donde dirigió el Instituto Cervantes hasta mediados del 2006. Luego, terminada su misión como director del Instituto, sigue residiendo en la ciudad norteamericana contemplándola. Ahora, esta ciudad dinámica se observa en su obra *Ventanas de Manhattan* (2004), como un diario de viaje. Su experiencia de lo rural y lo urbano sigue extendiéndose a escala internacional desde Úbeda, su patria natal y rural, hasta Madrid como el centro espiritual del país ibérico, y luego otra vez hasta Nueva York como el nuevo paradigma internacional de hoy en día. En sus creaciones literarias se proyectan estas experiencias urbanas a través de su propia visión del mundo. Sin embargo, su nueva experiencia en una nueva ciudad siempre se presenta en comparación con Madrid que nunca agotará su energía, su animación, su nostalgia.

Bibliografía

Baker, Edward (1991), *Materiales para escribir Madrid. Literatura y espacio urbano de Moratín a Galdós*. Siglo XXI, Madrid.

Bal, Mieke (1980), *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología),* trad. Javier Franco. Cátedra, Madrid.

Calvino, Italo (1998), *Las ciudades invisibles*. Minotauro, Barcelona [1ª. ed. italiana 1972].

Conferencia pronunciada por Calvino en inglés, 29 de marzo de 1983, para los estudiantes de la Graduate Writing Divison de la Columbia University de Nueva York [fecha de consulta: 16 de agosto del 2007]. Disponible en http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/4429/calvino.html.

Cawelti, John G. (1976), *Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture.* University of Chicago, Chicago–Londres.

Cazaban, Rafael Bellón (1998), "Úbeda, Mágina y la memoria", en *Actas del V Congreso de Cronistas de la provincia de Jaén*, Diputación Provincial. Jaén.

Cervantes Saavedra, Miguel de (1985), *Don Quijote de la Mancha I, II,* Cátedra, Madrid.

Conte, Rafael (1987), "Antonio Muñoz Molina o la conquista del estilo", *Ínsula,* 490, núm. 14.

Colaboradores de Wikipedia. *Movida madrileña* [en línea]. *Wikipedia, La enciclopedia libre*, 2007 [fecha de consulta: 16 de agosto del 2007]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Movida_madrile%C3%B1a&oldid=10665384

Colaboradores de Wikipedia. *Felipe González Márquez* [en línea]. *Wikipedia, La enciclopedia libre*, 2007 [fecha de consulta: 18 de agosto del 2007]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Felipe_Gonz%C3%A1lez_M%C3%A1rquez&oldid=10713388

Colaboradores de Wikipedia. *El País (España)* [en línea]. *Wikipedia, La enciclopedia libre*, 2007

moderna de Madrid y sus valores seguidos, expresa su gran impresión de que Madrid se ha examinado a sí misma a través de muchos estudios académicos desde hace mucho tiempo. Pero aquí Baker pregunta: ¿por qué ha florecido de nuevo el interés sobre la ciudad en los últimos años de Franco, y qué concebía la cultura con criterios de distancia, jerarquía y fetichización seudomonumentalista? Cf. Edward Baker (1991), *Materiales para escribir Madrid. Literatura y espacio urbano de Moratín a Galdós*, Siglo XXI, Madrid, pp. XI-XIV.

[fecha de consulta: 15 de agosto del 2007]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=El_Pa%C3%ADs_%28Espa%C3%B1a%29&oldid=10640275

Ibáñez Ehrlich, María-Teresa (ed.) (2000), *Los presentes pasados de Antonio Muñoz Molina*. Iberoamericana, Madrid.

Juliá, Santos, David Ringrose y Cristina Segura (2000), *Madrid. Historia de una capital.* Alianza Editorial, Madrid.

Lefebvre, Henri (1991), *The Production of Space*, trad. Donald Nicholson Smith. MA Blackwell, Oxford-UK-Cambridge.

Molina González, Manuel (2001), "*Los misterios de Madrid* de A. Muñoz Molina: De la realidad a la ficción", *Revista Mágina*, núm. 11, UNED Centro asociado de la provincia Jaén, Jaén.

Morales Cuesta, Manuel María (1996), *La voz narrativa de Antonio Muñoz Molina*. Octaedro, Barcelona.

Muñoz Molina, Antonio (1992), *Los misterios de Madrid*. Seix Barral, Madrid.

Oropesa, Salvador A. (1999), *La novelística de Antonio Muñoz Molina: sociedad civil y literatura lúdica*. Universidad de Jaén, Jaén.

Pope, Randolph D. (1992), "Posmodernismo en España: el caso de Antonio Muñoz Molina", *España Contemporánea*, 5, núm. 2.

Quesada Marco, Sebastián (1987), *Civilización española.* Sociedad General Española de Librería, Madrid.

Resina, Joan Ramon (ed.) (2000), *Iberian Cities*. Garland, Nueva York.

Rich, Lawrence (1999), *The narrative of Antonio Muñoz Molina: Self-Conscious Realism and "El Desencanto".* Peter Lang, Nueva York.

Smith, Paul Julian (2000), *The Moderns: Time, Space, and Subjectivity in Contemporary Spanish Culture.* Oxford University, Oxford.

Vargas Llosa, Mario (2004), "Madrid en el corazón", *El País* (Piedra de toque), marzo.

Vázquez Montalbán, Manuel (1998), *La literatura en la construcción de la ciudad democrática.* Grijalbo Mondadori, Barcelona.

Yllán Calderón, Esperanza (1998), *La transición española.* Ediciones Akal, Madrid.

LA FUNCIÓN DE LA POESÍA, SEGÚN GIL DE BIEDMA

Emilio de Miguel Calabia
Embajada de España en Bangkok
qalabia@hotmail.com

1. Introducción

La merecida reivindicación de Jaime Gil de Biedma como poeta, ha hecho que se olvide un poco que también fue un gran crítico y teórico de la poesía. Reducir a Gil de Biedma a la faceta sola de poeta es como querer hacer una tortilla de patatas sin echarle las patatas. Tal vez consigamos una magnífica tortilla, pero no será de patatas. Estará incompleta.

2. La poesía como comunicación

Cuando Gil de Biedma comienza a escribir poesía, está en boga la llamada poesía social, surgida en reacción al preciosismo del garcilasismo precedente. Blas de Otero publica **Ángel fieramente humano** (1950), **Redoble de conciencia** (1951) y **Pido la paz y la palabra** (1955). Gabriel Celaya escribe **Las cartas boca arriba** (1951), **Paz y concierto** (1953) y **Cantos iberos** (1955). Eugenio de Nora publica **España, pasión de vida** (1954) y Leopoldo de Luís, **Teatro real** (1957). Incluso los poetas menos claramente sociales sienten la necesidad de romper con el preciosismo vacuo precedente y optan por una temática existencialista, desgarrada muchas veces y donde lo social aflora en los momentos más inesperados: José Hierro, **Cuanto sé de mí** (1957), Rafael Morales, **Canción del asfalto** (1954)…

En el plano teórico domina la idea de que la poesía es comunicación. Sus valedores son Vicente Aleixandre, que tiene un papel a la vez de maestro y de jugador de su propio juego, un poco como Juan Ramón Jiménez había sido treinta años antes, y Carlos Bousoño.

En 1950 Vicente Aleixandre había publicado unos aforismos, que contenían sentencias como: "*El poeta llama a comunicación y su punto de efusión establece una comunidad humana*"; *"La poesía no es cuestión de fealdad o hermosura, sino de mudez o comunicación"*.

Carlos Bousoño en **Teoría de la expresión poética** (1952) define el acto lírico como "*Transmisión puramente verbal de una compleja realidad anímica previamente conocida por el espíritu como formando un todo, una síntesis (a la que se añade secundariamente una cierta dosis de placer)*". Lo esencial en esta definición es la idea de que el poema es una transmisión, es decir, una comunicación.

Quien llegará más lejos en esta identificación entre poesía y comunicación es Gabriel Celaya, quien, en "El Arte como lenguaje", conferencia dada en enero de 1950, emite afirmaciones como las siguientes: "*El Arte es comunicación. No hay Arte sin dos hombres concretos y precisamente distintos: el autor y el espectador (…) Consiste precisamente en ese pasar transindividual (…) El creador y el espectador pierden su yo en la obra de Arte para ganar una amplitud de existencia que consiste antológicamente en su posibilidad de ser comunicante, es decir, en su ser más que un yo o en su no ser enteramente ellos mismos si son sólo un yo.*"

No obstante, a partir de 1953, surge una reacción contra esa identidad entre poesía y comunicación, cuyo precursor fue Carlos Barral, al que pronto se unirían otros poetas.[1] La principal aportación de Jaime Gil de Biedma al debate se encuentra en el prólogo a **Función de la poesía, función de la crítica**, que data de 1955.

En dicho prólogo Gil de Biedma explora varias maneras en que la poesía podría ser comunicación. Arranca con la definición que Tolstoi da de arte: "*evocar un sentimiento que uno ha experimentado, y, una vez evocado, transmitirlo por medio de movimientos, líneas, colores, sonidos o palabras, de modo tal que los demás experimenten el mismo sentimiento*". Gil de Biedma encuentra que esa definición suscita más problemas que los que resuelve: ¿por qué es preciso utilizar el arte y no un gesto como una bofetada para transmitir ese sentimiento? Y, en todo caso, ¿qué se transmite? ¿La emoción original o la evocación de esa emoción? Gil de Biedma decide que la definición de Tolstoi es demasiado grosera y opta por Wordsworth, que pone el acento en la emoción evocada[2]. Pero aun así, Gil de Biedma también se aparta

[1] En este resumen de lo que fue la teoría de que la poesía es comunicación me he basado esencialmente en el capítulo IV del magnífico libro de Pere Rovira, *La poesía de Jaime Gil de Biedma* (Granada, 2005).

[2] Lo que Worsworth dice concretamente es: *"La poesía nace de la emoción revivida en tranquilidad... La emoción es contemplada hasta que, por una especie de reacción, la tranquilidad desaparece poco a poco y una*

de Wordsworth. El poeta, dice, asume una voz, basada en su subjetividad, pero que no es necesariamente él mismo. Sobre esa base crea la representación de una compleja realidad anímica. Es decir, no transmite ni la experiencia original ni la experiencia evocada, sino una representación que acaso haya sido construida en base a un mosaico de experiencias. En todo caso, "*es más dudoso que la lectura de un poema consista en revivir emociones idénticas a las experimentadas por su autor*".[3]

Gil de Biedma explora a continuación dos posibilidades más en las que se podría afirmar que un poema es comunicación. La primera sería si entendiésemos que en el poema no hay comunicación entre dos hombres, sino entre un poeta y un lector. El poema posee una emoción[4] que confiere unidad a los elementos heterogéneos que lo integran y es esa emoción lo que se comunica. La segunda consistiría en que el poema sirve para poner al poeta en comunicación consigo mismo. Al escribirlo, el poeta trae a la conciencia contenidos que tal vez estuvieran todavía en el inconsciente inexpresados. Cuando el lector lee el poema, sufre un proceso parecido: el poema ayuda a que surjan contenidos que estaban latentes en su mente.

Al final Gil de Biedma ha explorado tres maneras en las que la poesía podría ser comunicación: transmisión directa de hombre a hombre, que despoja al poema de toda entidad; transmisión de una emoción entre un poeta y un lector, en el que la comunicación es mediada por el poema y difusa; no hay comunicación directa entre poeta y lector, sino que el poema provoca que cada uno de ambos, separadamente, se ponga en contacto consigo mismo.

En una entrevista de 1982, Gil de Biedma desvela lo que perseguía con este prólogo: "*En el momento en el que yo escribí ese ensayo, lo de que la "poesía es comunicación"*[5] *era un dogma. Entonces, la manera de destruir un dogma no es decir: no, poesía no es comunicación. Y ahora voy a hacer tres interpretaciones distintas por las cuales poesía es comunicación. (…) Pero yo digo que ninguno es definitorio de la poesía. Poesía es comunicación, pero en ninguno de los tres sentidos lo es. (…) En realidad la poesía no es comunicación, es una ilusión de comunicación.*

Dos frases del párrafo final del "Prólogo" nos dejan con la impresión de que en ese momento el autor no sabía bien lo que era poesía, pero tampoco le importaba: "…*si la poesía no es comunicación, y tampoco es conocimiento, ¿qué es entonces? Ni lo sé ni estoy demasiado seguro de que interese saberlo*"; *"La poesía es muchas cosas, y un poema puede meramente consistir en una exploración de las posibilidades concretas de las palabras".*

No obstante, no deja de ser chocante que un hombre al que le gustaban tanto las polémicas, optase por demoler la posición del contrario y no presentase ninguna alternativa real. Incluso su afirmación de que no sabía ni creía que interesase saber lo que es la poesía, no cuadra con su espíritu analítico. Esa falta de curiosidad hubiera cuadrado al final de su vida, cuando se había decepcionado de la poesía, pero no en los años 50. Como hipótesis, creo que no quiso presentar ahí una alternativa real, porque aún la estaba elaborando y esa alternativa llegaría en 1960 con la publicación de **"Cántico": el mundo y la poesía de Jorge Guillén**.

3. ¿Qué función tiene entonces la poesía?

Aparte del prólogo mencionado, cuando Gil de Biedma se refiera a la función de la poesía siempre lo hará dentro del marco general de lo que es la poesía y cómo se elabora un poema. Cuando hablaba sobre la poesía, no le gustaba dividirla en departamentos estancos, aquí la función, aquí el estilo… Para él la poesía era un todo experiencial del que hubiera sido imposible desgajar los atributos para escudriñarlos por separado. No obstante, en diversas entrevistas que le hicieron y en **"Cántico": el mundo y la poesía de Jorge Guillén** (1960), es posible encontrar muchas referencias suyas a la función

---

emoción emparentada con la que era antes objeto de contemplación, se produce de modo gradual y llega verdaderamente a existir en la mente".

[3] Prólogo a *Función de la poesía, función de la crítica.*

[4] La expresión concreta que utiliza Gil de Biedma es "signo afectivo". He preferido reemplazarla por "emoción", porque la encuentro demasiado abstracta y técnica y creo que interfiere en la comprensión de lo que el poeta está tratando de expresar.

[5] Entrecomillado en el original.

de la poesía. Sobre la base de esos materiales, detecto que para Gil de Biedma la poesía cumplía con dos funciones principales: una que llamaría "sacral" y otra de invención personal.

Para entender esas dos funciones de la poesía, es esencial que veamos primero cuál era el pensamiento de Gil de Biedma acerca de la naturaleza de la realidad. Para Gil de Biedma la realidad se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Carece de significado último. Es el hombre quien le tiene que dotar de significado. El hombre está rodeado de cosas que tienen una relación entre sí. Al mirarlas establece una relación con ellas y de alguna manera se proyecta sobre el universo y lo convierte en una prolongación de su individualidad. "*Yo no soy las cosas: estoy en relación con ellas, tengo que ver con ellas.*" [6] Una consecuencia de esto es que el hombre se sitúa en el centro de ese universo, ya que las cosas sólo se relacionan entre sí por relación al hombre. Sin embargo, es una relación en los dos sentidos, porque las cosas por su parte "*sitúan al hombre (…) La realidad nos inventa gracias a las cosas.*[7]"

En resumen, el hombre se situaría en el centro de un haz de relaciones de las cosas entre sí y con él mismo. Ese haz constituiría el universo en el que se desenvuelve el hombre. Pero se trata de un universo contingente, no trascendente.

- Es *desagradable*[8]. La realidad sería aquella parte de la vida que se sale de lo cotidiano, aquella parte que no podemos atravesar con el piloto automático, sino que requiere toda nuestra atención para que podamos negociarla incólumes. Dice mucho de la actitud vital de Gil de Biedma, la siguiente frase: "*La realidad es siempre importante. Y por tanto, no es amable (…) Por definición, la realidad es lo desagradable.*[9]" De una manera más poética, pero no menos cruda, lo expresará en "El juego de hacer versos" (1966):

"… si piensa en esta vida
que nos hace pedazos
de madera podrida,
perdida en un naufragio…"

- Es cambiante. Gil de Biedma estima que fue a finales del siglo XVIII cuando se pasó de hablar de la naturaleza a hablar de la realidad. No fue una mera sustitución de una palabra por otra, sino que fue una modificación en la visión del mundo: la naturaleza evocaba lo invariable, mientras que la realidad alude a lo que cambia. Con este énfasis nuevo en la realidad, estamos indicando que lo que cambia es más importante que lo inmutable. Este cambio Gil de Biedma lo relaciona con el fin de la visión sacral del mundo.

3.1. La función sacral de la poesía

En el plano religioso podríamos calificar a Gil de Biedma de ateo.[10] No piensa que haya una Realidad Última y la vida es en último extremo insatisfactoria e incompleta.[11] No obstante, Gil de

---

[6] *Cántico: el mundo y la poesía de Jorge Guillén.*

[7] Ídem.

[8] Utiliza precisamente ese adjetivo en una entrevista concedida en 1972 a Federico Campbell y publicada por la Editorial Lumen.

[9] Extraído de la entrevista ya citada de 1972.

[10] En la bibliografía que he manejado no he encontrado comentarios explícitos de Gil de Biedma sobre cómo se consideraba desde un punto de vista religioso. Dudé entre categorizarlo de agnóstico, entendido como aquél que simplemente ignora o no se preocupa de si existe una Realidad Última, y ateo, niega que exista dicha Realidad. Al final, creo que la etiqueta de ateo es la que conviene mejor a su pensamiento.

[11] No creo que Gil de Biedma fuera consciente de hasta qué punto su visión de la realidad se asemejaba a la de Buda Sakyamuni. Para Buda las tres marcas de la realidad eran ser insatisfactoria ("desagradable" en el lenguaje de Gil de Biedma), ser impermanente (la equivalencia realidad = lo cambiante, que establece Gil de Biedma) y carecer de una existencia inherente, de un yo realmente existente (a este respecto, Gil de Biedma comenta la multiplicidad de yoes que lo habitan, lo que me recuerda la crítica budista a la identificación del yo con el flujo de pensamientos, lo que genera la sensación de un yo siempre cambiante, un yo que, examinado de cerca muestra su irrealidad). Para superar esa situación Buda establece un camino espiritual. Gil de Biedma, artista e hijo del siglo XX, recurrirá a la poesía para ir más allá de las limitaciones de la realidad.

Biedma cree que la poesía puede cumplir una función sacral, entendiendo lo sagrado como "*cualquier relación, cualquier persona o cualquier lugar que te devuelva una imagen de ti mismo única y coherente desde el nacimiento hasta la muerte*". [12]

En una conversación de 1980[13], el propio Gil de Biedma dice: "*la literatura y la poesía no tienen más función que enunciar, expresar o describir relaciones con objetos sacrales*". El poeta hace nacer esta función de la poesía del cambio ideológico que se produjo a finales del siglo XVIII, cuando con Newton el universo deja de estar regido por los designios divinos y pasa a moverse por el efecto de ecuaciones matemáticas. Gil de Biedma valora positivamente ese cambio de paradigma, que acabó con muchas injusticias sociales que se daban porque "Dios así lo quería". Sin embargo, el mundo quedó vacío de sacralidad. La religión ya no sirve para dotar de significado a ese mundo. Es aquí cuando emerge la poesía como "*un intento perfectamente serio de encontrar un sentido sacral a la vida*", "*un intento de restauración absolutamente privado del sentido religioso", "un sucedáneo de la religión, una religión sin dogmas",* en resumen, "*una empresa privada de salvación personal*".[14]

Este concepto cuasi-religioso de la poesía aparece claramente formulado en entrevistas y ensayos de los 80, pero la idea de una función "espiritual" de la poesía lo podemos encontrar casi desde el inicio en Gil de Biedma. En **"Cántico: el mundo y la poesía de Jorge Guillén** (1960) cuenta que tenía "*una fe ciega en que la poesía, un poeta- cualquiera-, iba un día a decirme algo importante, definitivo.*" En una entrevista de 1972 con Federico Campbell afirmará: "*Yo escribo poesía porque no quiero morir del todo".* Desgraciadamente no elabora la idea de cómo puede la poesía contribuir a esa supervivencia.[15]

Por desgracia, como el propio poeta reconoce, el intento de salvación personal mediante la poesía es una empresa "*absolutamente desesperada*"[16]. Lo es, primeramente, porque la vida es mucho más amplia que la poesía. Como él mismo reconoce, la poesía sólo logra destilar unas pocas gotas del amplio caudal de la vida, de todas las experiencias que tenemos, sólo unas pocas terminan convertidas en poema.[17] En el fondo, "*el arte es sólo un simulacro de lo real.*"[18]

También lo es, en última instancia, porque, en un mundo desprovisto de trascendencia, la poesía como sucedáneo de la religión no puede lograr el objetivo de salvación personal que ésta ya no puede aportar. En una entrevista de 1983 con Jesús Fernández Palacios, tenemos el siguiente intercambio:

JFP: *¿No crees que tampoco la obra de arte resuelve ese afán de trascendencia porque es una trascendencia sin libertad interior, llena de necesidad y sumisión a ese yo?*

JGdB: *Efectivamente, creo que no lo resuelve.(…) Creo que el arte es una manera de ir más allá de la insuficiencia de la vida. Pero creo que el arte es insuficiente y que, por lo tanto, la insuficiencia de la vida es irremediable.*

Perdido en un universo sin trascendencia y sin posibilidad de herramientas eficaces que le devuelvan un significado al universo, tiene razón Gil de Biedma al decir: "…*envejecer, morir/ es el único argumento de la obra.*"[19] La poesía, al final, fracasa a la hora de cumplir con su función sacral.

Llevando más lejos los paralelismos entre Gil de Biedma y el budismo, su visión del universo como un haz de relaciones de las cosas entre sí y con el hombre, me recuerda a la metáfora budista de la Red de Indra.

[12] Entrevista de Lola Díaz en "El Correo Catalán" (1981).

[13] Conversación con Carlos Barral, Beatriz de Moura y Juan Marsé de 1976. Publicada en *El pie de la letra* (1980).

[14] Todas estas citas están tomadas de la entrevista citada de Lola Díaz (1981).

[15] Resulta interesante que, justo antes de esa afirmación, haya el siguiente intercambio:

FC: *¿Por qué temía usted que le preguntara cuál es la función de la poesía?*

JGdB: Porque no se me ocurre absolutamente nada que decir.

O bien en ese momento no tenía ganas de hablar del tema, lo que hubiera sido muy propio de él, o bien sus ideas de la función de la poesía no estaban tan elaboradas como lo estarían cuatro años después.

[16] Entrevista de Lola Díaz ya citada.

[17] Entrevista de Jesús Fernández Palacios en "Fin de siglo" (1983).

[18] Entrevista de Joaquín Galán en "La Estafeta literaria" (1978).

[19] Final del poema "No volveré a ser joven".

3.2. La poesía como una búsqueda de identidad

En "El juego de hacer versos" (1966) el poeta expresa con gran claridad la función identitaria que tiene a poesía:

Y los poemas son
un modo que adoptamos
para que nos entiendan
y que nos entendamos.
Lo que importa explicar
es la vida…

En una entrevista concedida en 1981 a Arcadi Espada y a Ramón Santiago, lo expresa con gran claridad: "…*una gran parte de la poesía moderna, y desde luego también la mía, consiste en la búsqueda de una identidad.*" El punto de partida sería el descubrimiento, que se produce en la adolescencia, de que uno posee una individualidad, que uno es diferente de los demás. "*Lo único que parece que da sustancia específica a esa individualidad que uno se ha descubierto en sí son sus emociones. Por eso la gente joven suele escribir poemas.*"[20] "*La poesía es una forma de crear una cierta equivalencia entre el estímulo y la emoción."*[21]

Si ponemos lo anterior en conexión con la caracterización de Gil de Biedma como "poeta de la experiencia"[22], creo que obtenemos uno de los principales motores de la obra poética de Jaime Gil de Biedma: la necesidad de reelaborar la experiencia vivida para que al pasarla por el tamiz de la conciencia presente nos revele la identidad propia. Es importante observar que no se trata de objetivizar esa experiencia, sino de subjetivizarla. Como señala en una entrevista concedida en 1986 a José Luís Merino, rescatar los recuerdos, no quiere decir volverlos a vivir, sino recuperar el significado que han llegado a tener para uno.

Más adelante observa que llega un momento en el cual el poeta asume y se reconoce en la identidad creada por la poesía, con lo que de alguna manera el ciclo literario se cierra. Gil de Biedma usa esta imagen para explicar su silencio creativo: habiendo llegado el momento en el que su identidad creada y su identidad real se han unido, ya no le resulta posible conseguir el distanciamiento necesario para seguir escribiendo poesía.[23]

Cabría preguntarse por el grado de éxito de la poesía en esta función identitaria. En un coloquio celebrado en 1976, publicado en la colección de ensayos del poeta editada en 1980, tuvo lugar el siguiente intercambio:

- Jaime Gil de Biedma: …*para mí, la literatura, y sobre todo la poesía, es una forma de inventar una identidad.(…)*

- Beatriz de Moura: *Pero también puede llevar a la disociación total, porque la literatura no resuelve el problema de la identidad sino sólo momentáneamente.*

- JGB: *No, no lo resuelve, lo alivia, eso sí. La literatura es un simulacro.*

En una entrevista concedida en 1987 a Carme Riera y a Miguel Munárriz y publicada póstumamente, al hablar de la función identitaria de la poesía y del papel que jugó durante la crisis de madurez que el poeta atravesó poco antes de cumplir los cuarenta, Gil de Biedma confiesa su desencanto con la poesía: "*En el momento de la crisis, que fue una crisis de identidad, de ponerte en cuestión todo lo que ha sido tu vida desde los 18 años, me di cuenta de que el haber hecho poemas que estaban bien no me servía para nada en cuanto a aprecio y estima de mí mismo, que estaba absolutamente en pelota; es decir, perdí la fe en la poesía como actividad que le ayuda a uno a construirse y a llegar a ser …*"

---

[20] Entrevista de 1987 hecha por Carme Riera y Miguel Munárriz.

[21] Entrevista publicada en la revista *Thesaurus* en 1987.

[22] Una excelente explicación de los aspectos autobiográficos de la poesía de Gil de Biedma se encuentra en "Langbaum y la actualización del pasado como recurso en la poesía de Jaime Gil de Biedma" de Gonzalo Corona Marzol.

[23] Para una elaboración más amplia sobre el problema de la identidad y el silencio creativo de Gil de Biedma, "El silencio de Jaime Gil de Biedma" de Emilio de Miguel Calabia.

4. Conclusión

La conclusión de todo lo anterior es irónica. El que para mí es el mejor poeta español de la segunda mitad del siglo XX, descubre al final que la poesía no le sirve ni para reconectarle con la sacralidad del mundo ni para inventarse una identidad.

Tal vez la conciencia de esa futilidad de la poesía sea lo que subyazga en su silencio creativo. Como señala en esa entrevista póstuma de 1987, en el momento en que atravesó una crisis existencial, al aproximarse a los cuarenta años, descubrió que la poesía no era la tabla de salvación que se había imaginado. Enfrentado a una crisis de identidad, descubrió que los años de componer poesía no contaban. La poesía, al final, es un esfuerzo heroico, pero futil y condenado al fracaso.

Bibliografía

Gil de Biedma, Jaime (1981), [con prólogo de Javier Alfaya] *Antología poética.* Alianza Editorial.

Pérez Escohotado, Javier (2002), *Jaime Gil de Biedma. Conversaciones.* El Aleph.

Rovira, Pere, (2005), *La poesía de Gil de Biedma.* Atrio Editorial.

De Miguel Calabia, Emilio, *El silencio de Jaime Gil de Biedma*, Encuentros en Catay (2006).

Gagliardi, Tiffany D., "Poemas póstumos por Jaime Gil de Biedma: un retrato de su último fracaso". *Espéculo. Revista de estudios literarios,* nº 25 (noviembre 2003-febrero 2004).

Corona Marzol, Gonzalo, *Langbaum y la actualización del pasado como recurso en la poesía de Jaime Gil de Biedma*. Unizar.

AUTHOR'S BEHAVIOR: LOS MECANISMOS DE LA DISTRIBUCIÓN SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL DE LA GENERACIÓN MCONDO

Jung-Euy Hong
Universidad Nacional de Seúl
hje82@snu.ac.kr

Nadie le exige a Balzac que sea Stendhal.
A Balzac sólo se le exige que sea Dios.
Roberto Bolaño, *Entre paréntesis*

1. Introducción

El psicólogo norteamericano Robert Sternberg propuso una tipología del amor con base en el triángulo de intimidad, pasión y compromiso. Según su teoría, la combinación de los tres elementos canaliza el carácter y las etapas del amor. Aplicaremos una adaptación de esta perspectiva para analizar un concepto abstracto, utilizando también un triángulo que incidiría en la identidad: apariencia, contenido, denominación. El año 1992 fue explosivo por la multiplicidad de manifestaciones en torno a la reflexión sobre las implicaciones y consecuencias de la llegada de Cristóbal Colón a América, a 500 años del suceso, el cual comprendió interpretaciones ingeniosas y hasta sarcásticas acerca de la identidad de América Latina. Toda América celebró el Quinto Centenario del descubrimiento, de la invención de un nuevo mundo o del encuentro de dos mundos, como propusieron diversos filósofos. Sin embargo, según la perspectiva de los Estados Unidos, al sur de su frontera comienza América del Sur, con lo cual mucho más de la mitad del continente estaría sumergido en el conflicto coyuntural derivado de las circunstancias históricas y geopolíticas en torno al continente americano. Sergio Marras citando a Octavio Paz en su prólogo a *América Latina: marca registrada* (1992), el sello de América Latina, este nombre imaginario que había derivado del mito francés, trascendió las aventuras y desventuras en virtud de la búsqueda incesante de un carácter propio (Marras 1992, 4).

El problema de la representación de la identidad y de la esencia latinoamericana ha provocado una controversia inevitable desde diversos puntos de vista. El nombre que denomina toda la parte comprendida desde el río Bravo hasta el cono Sur se relaciona con lo folclórico, lo subdesarrollado y lo diferente, e incluso con lo inferior en comparación con el Norte. Todo el que tiene que ver con América Latina no puede ignorar este tipo de prejuicio ante o contra su propia identidad. El escritor chileno Alberto Fuguet, que pasó buena parte de su vida en los Estados Unidos, habla de dicha situación con un tono de humor amargo en su novela *Las películas de mi vida* (Alfaguara 2003):

> Lo que nos unía no era amor ni pasión sino algo acaso más afrodisíaco: la pena, la culpa, el consuelo, la incapacidad de estar solos. Ella, además, tenía una obsesión por recoger chilenos refugiados; cuando supo que yo nunca había sido torturado, creo que jamás me lo perdonó. (Fuguet 2003, 42)

Alberto Fuguet fue coeditor de una antología polémica, *McOndo* (Grijalbo Mondadori 1996), junto con Sergio Gómez, otro que lleva la marca de 'Hecho en Chile'. Asimismo, al final del siglo pasado, llamó la atención el movimiento de los escritores nacidos en la década de los 60, del ámbito latinoamericano. Tanto los de Sudamérica como los de México publicaron una especie de manifiestos que captaron el interés de la crítica. Se autodenominaron, respectivamente, McOndo y Crack.

En el presente artículo consideramos como objetivo general un estudio de las tendencias actuales en la literatura, mediante la presentación de una visión práctica sumada a una justificación textual de los aspectos que caracterizan lo que llamaremos "el comportamiento del autor", cuyo concepto se deriva del término económico, "el comportamiento del consumidor", revisando el mecanismo de la distribución socioeconómica y cultural de la generación McOndo, en especial. En términos de la comercialización del mundo moderno, el área de las publicaciones no se puede quedar como un *ghetto*. El lanzarse a la aventura de encontrar un nicho para ser un agente y un profesional dentro del mercado cultural se considera como una nueva disciplina para los autores y muchas veces también para los críticos. Para cumplir con el objetivo del presente ensayo, exploraremos el sistema de la literatura contemporánea desde el punto de vista de los mismos escritores y, luego, revisaremos en qué sectores sociales y culturales se mueven en la actualidad los jóvenes escritores del corpus seleccionado. Principalmente, consideraremos dos antologías: *McOndo* (1996) y *Se habla español: Voces latinas en USA* (2000). Como contrapunto para dicha perspectiva, analizaremos los cuentos de

Roberto Bolaño que incorporan como tema literario la vida de los autores, la manera de ganar la vida con el oficio de escritor. Revisaremos los antecedentes literarios y analizaremos dos novelas, *El huracán lleva tu nombre* (2004), de Jaime Bayly, y *El delirio de Turing* (2003), de Edmundo Paz Soldán. Así, reconoceremos el proceso actual del mecanismo de publicación, desarrollando el discurso acerca de la conducta peregrina del ser de un autor.

2. Literatura e industria editorial

2.1. Creación de un nicho dentro del mercado cultural

Si un lector se encuentra con una antología, lo primero que hace es ver el índice y buscar en él una lista de escritores conocidos o leer el prólogo del libro. En este sentido, la publicación de *McOndo* en 1996 equivadría a un tipo de manifiesto para probar la existencia de una nueva generación ante el mercado editorial, puesto que empieza con la "Presentación del país McOndo", refiriéndose a una anécdota que –según afirman los autores–, fue real:

> Pues bien, el editor lee los textos hispanos y rechaza dos. Los que desecha poseen el estigma de «carecer de realismo mágico». Los dos marginados creen escuchar mal y juran entender que su rechazo va por faltar al sagrado código del realismo mágico. El editor despacha la polémica arguyendo que esos textos «bien pudieron ser escritos en cualquier país del Primer Mundo». (Fuguet y Gómez 1996, 10)

Los editores de esta antología procuraron mostrar la percepción general en torno a la cartografía del conocimiento hacia los latinoamericanos. En vez del Macondo de García Márquez que canaliza una impresión de premodernidad y una sensación mitológica, insisten en la contemporaneidad de América Latina con otras partes del mundo:

> Nuestro McOndo es tan latinoamericano y mágico (exótico) como el Macondo real (que, a todo esto, no es real sino virtual). Nuestro país McOndo es más grande, sobrepoblado y lleno de contaminación, con autopistas, metro, TV-cable y barriadas. En McOndo hay McDonald´s, computadores Mac y condominios, amén de hoteles cinco estrellas construidos con dinero lavado y *malls* gigantescos. (Fuguet y Gómez 1996, 15)

Esta antología cumplió su papel como "una venganza de lo ocurrido en Iowa" (Fuguet y Gómez 1996, 13), según afirman en el prólogo. El rechazo del Macondo exótico como una imagen falsa de América Latina fue la razón de la recopilación de cuentos de escritores de diversos países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, México, Perú y Uruguay.

Diana Palaversich reprochó este gesto argumentando que todavía la mayoría de la población del continente americano sufre las condiciones que refleja Macondo: un pueblo víctima de la injusticia, pobre y eminentemente folclórico. Al igual que el caso de Macondo, un McOndo no resultaría la única realidad relevante del Sur de los EE.UU. (Diana Palaversich 2000). Sin embargo, paradójicamente, Fuguet se convirtió en un icono de la nueva generación literaria de América Latina a fines del siglo pasado gracias a la prensa estadounidense. En el año 1999, *Time* y CNN lo eligieron como uno de los 50 líderes latinoamericanos del nuevo milenio. Sobre esta base, siguió un camino como pionero hacia el Norte, en combinación con el escritor boliviano Edmundo Paz Soldán que se movía en el campo académico de los estudios latinoamericanos.

Otra antología salió a la luz con la editorial más influyente en el mercado hispánico, la editorial Alfaguara (Barrera Endele 2000). La colección de cuentos *Se habla español...* (Alfaguara 2000), muestra la experiencia latinoamericana en Estados Unidos. Treinta y seis escritores jóvenes que irrumpieron en el mundo literario de los años noventa se incorporaron en este proyecto que explora el lugar que ocupa Estados Unidos en el imaginario cultural latinoamericano. Debra Castillo la llamó "post-McOndo Alfaguara volumen" (Castillo 2005, 11) citando el comentario de Armijo: "Varios

amigos han comentado que es muy probable que el antecesor de *Se habla español* sea otra antología, *McOndo*, publicada por Grijalbo en 1996" (Castillo 2005, 198).

Esa antología pretende señalar el rumbo por el cual marcharán los cuentistas en un futuro cercano, aplicando su carrera en el campo literario norteamericano, no donde se habla inglés sino en los espacios donde se habla español. Esta publicación cuenta con el crecimiento tentativo de una población que no sólo habla sino que también lee en español. Consideramos su intención como una inauguración ceremonial para armar una nueva base en la industria editorial. La mayoría de los cuentos antologados se habían publicado en editoriales locales. Los editores del volumen procuraron ubicarlos en la tierra del sueño americano con el apoyo de una empresa editorial transnacional. Como dice el subtítulo, *Voces latinas en USA*, se lanzan a la aventura de encontrar un nicho para ser al mismo tiempo agentes y profesionales dentro del mercado cultural, voceando la existencia de una vasta población que se transformará en el consumidor de su literatura.

Un año después de la antología *McOndo*, en 1997, el peruano Julio Ortega reunió la *Antología del cuento latinoamericano de siglo XXI: Las horas y las hordas* (Siglo XXI, México). En ella incorporó buena parte de la generación del Crack –Ignacio Padilla, Jorge Volpi, Pedro Ángel Palou–, y también a algunos de los miembros de *McOndo* –Alberto Fuguet, Rodrigo Fresán, Naief Yehya, David Toscana y Leonardo Valencia que participó con el mismo cuento de la antología anterior, *Pulsión*–. Ortega apostó a los escritores jóvenes y poco conocidos que vislumbraban el futuro al comienzo de la nueva era "transfronteriza" (Ortega 1997, 12). Asimismo, los autores latinoamericanos caminaron paso a paso hacia el encuentro mercantil con los lectores potenciales a través de una propuesta que denuncia la ruptura con la tradición literaria y con el aura traumática –según el juicio de la nueva generación– del realismo mágico. Al mismo tiempo, desde allí, surge la ironía de la autodenominación de los jóvenes. Gracias al prestigio de Macondo y del realismo mágico, lograron llamar la atención tanto de la prensa como de la crítica académica. Entonces, dicha actitud desacralizadora de sus antecesores literarios la podríamos considerar como una estrategia para abrir su carrera dentro del área profesional.

Volvamos un poco al pasado para revisar el fenómeno denominado *boom latinoamericano* que siempre ha llevado consigo la controversia acerca de su verdadera cara. Aunque no se ha podido identificar con precisión qué fue y es el *boom*, una vez que se menciona no podemos dejar de reconocer que fue el debut de la literatura latinoamericana en la industria editorial en el nivel mundial:

> Nadie, por lo demás, ni críticos, ni público, ni solicitantes, ni escritores, se ha puesto jamás de acuerdo sobre qué novelistas y qué novelas pertenecen al *boom* [...] Así se inventó el *boom*: así lo sacaron del mundo de la publicidad y la bulla, así han mantenido ante el público su supuesta unidad, prodigándole la propaganda gratuita que se acusa a sus miembros de ser tan diestros para conseguir, ya que como capos de mafia manejarían el *pool* de secretos que aseguran el éxito. (Donoso 1972, 15-16)

Gracias al recuerdo de José Donoso en su *Historia personal del «boom»*, nos impresiona la presencia del primer escritor-agente editorial, Carlos Fuentes. No podemos pasar por alto su habilidad para sacar libros o manuscritos inéditos del territorio de los países latinoamericanos:

> Sin embargo, recibí una generosa carta de Carlos Fuentes en que manifestó su entusiasmo por mi novela: «Encuentro absurdo que esta novela no se conozca más y que no se haya traducido. Mándasela a mi agente literario en Nueva York, Carl D. Brandt, y yo le escribiré para ver qué puede hacer por ella». (Donoso 1972, 61)

La actividad de Fuentes como impulsor editorial se constituyó en un factor importante del *boom.* El impacto de la literatura latinoamericana en la literatura mundial no resultó de manera natural. El mecanismo socioeconómico y cultural de la época estuvo a favor para que se convirtiera en un estallido cultural. Y también funcionaron de manera inconsciente los sectores periféricos. En comparación con este fenómeno, el manifiesto de la nueva generación de escritores y la publicación de las antologías representan una gestión atrevida que consistió en reducir los riesgos en el mercado

editorial, mediante la utilización de técnicas periodísticas y publicitarias adecuadas. Asimismo, cuidaron y administraron su portafolio del oficio de escritor.

2.2. Premios y profesionalización

Edmundo Paz Soldán habló en una entrevista acerca de la profesionalización de la escritura (Yushimito del Valle 2003). Declaró que no vivía de su escritura sino de su trabajo académico. Resultaba difícil que dependiera de la venta de sus libros a causa del tamaño del mercado en América Latina. En virtud de dicha circunstancia, se puede afirmar que hay pocos escritores profesionales. El autor de *El delirio de Turing* (2003) –ganadora del V Premio Nacional de Novela 2002 de Bolivia– aconsejó a los jóvenes que iban a dedicarse a la literatura: "Hoy por hoy, los que quieren dedicarse a la literatura tienen noventa y nueve razones para desanimarse y una para apostar por ella. Yo les diría que confíen en esa única razón, que sean persistentes." (Yushimito del Valle 2003). Su respuesta nos muestra lo duro de ser escritor, o más bien, de dedicarse al oficio de escritor hoy en día. Palaversich esboza un comentario mordaz acerca del origen socioeconómico de la gestión de *McOndo*:

> Lo que es necesario criticar no es la creación del país McOndo sino la arrogancia con la cual los antologadores y cuentistas, hijos de clases altas o media altas, presentan su realidad como la única realidad relevante del continente. (Palaversich 2002)

Sin embargo, el padrino tardío de dicha generación, Roberto Bolaño, en un encuentro con los jóvenes escritores hispanoamericanos en Sevilla habla de este asunto desde una perspectiva propia:

> Venimos de la clase media o de un proletariado más o menos asentados o de familias de narcotraficantes de segunda línea que ya no desean más balazos sino respetabilidad. La palabra clave es respetabilidad [...] Por el contrario, ahora, sobre todo en Latinoamérica, los escritores salen de la clase media baja o de las filas del proletariado y lo que desean, al final de la jornada, es un ligero barniz de respetabilidad. Es decir: los escritores ahora buscan el reconocimiento [...] es decir la venta de libros [...] (Bolaño 2004a, 17-18)

Recordemos el discurso de aceptación del premio Nobel 1982, *La soledad de América Latina*, con el cual Gabriel García Márquez conmovió al mundo una vez más con el relato que había arraigado en la realidad cruel de todo el continente. Aunque sigue siendo terrible la situación en Latinoamérica para muchos sectores, el ámbito cultural hoy en día se ha acostumbrado a una interpretaciónn más satírica que sentimental, como se explicita en las palabras de Bolaño:

> En realidad la literatura latinoamericana no es Borges ni Macedonio Fernández ni Onetti ni Bioy ni Cortázar ni Rulfo in Revueltas ni siquiera el dueto de machos ancianos formado por García Márquez y Vargas Llosa. La literatura latinoamericana es Isabel Allende, Luis Sepúlveda, Ángeles Mastretta, Sergio Ramírez, Tomás Eloy Martínez, un tal Aguilar Camín o Comín y muchos otros nombres ilustres que en este momento no recuerdo. (Bolaño 2004b, 31)

Roberto Bolaño, autor de *2666* (2004) –novela póstuma–, tenía gran habilidad para esbozar la cartografía del mecanismo tanto literario como editorial de la época. Era consciente de la existencia del lector como consumidor y de la legibilidad de las superventas. Bolaño se atrevió a analizar y a criticar el mecanismo editorial y cultural de manera coyuntural con su perspicacia literaria.[1] Por ello,

[1] Bolaño brillaba como un provocador nato por sus comentarios sutiles: "La Coelho, también en lo que respecta a riqueza léxica, de vocabulario, es pobre. ¿Cuáles son sus méritos? Los mismos de Isabel Allende. Vende libros. Es decir: es un autor de éxito. Y aquí llegamos a uno de los meollos de la cuestión. Los premios, los sillones (en la Academia), las mesas, las camas, hasta las bacinicas de oro son, necesariamente, para quienes tienen éxito o bien se comporten como funcionarios leales y obedientes." (Roberto Bolaño 2004a, 103).

merece ser "*cult hero*", según la denominación del periódico estadounidense *New York Times* (Rohter 2005). Paz Soldán reconoció su papel legendario *in memoriam*:

> Vila Matas ha dicho que con la muerte de Bolaño se inicia una leyenda. Esa leyenda, creo, se había iniciado un poco antes. No fue casualidad que, cuando a varios escritores de mi generación se les preguntó por el escritor que ellos consideraban el referente imprescindible de la nueva narrativa, todos –narradores tan disímiles como Rodrigo Fresán o Jorge Volpi– coincidieron en nombrar a Roberto Bolaño. (Paz Soldán 2003a)

La primera sección de la antología de los cuentos de Bolaño, *Llamadas telefónicas* (1997), nos convence sobre el porqué del encanto de los escritores contemporáneos hacia el autor chileno. El libro empieza con un epígrafe de Chejov diciendo: "¿Quién puede comprender mi terror mejor que usted?". A lo mejor, esas palabras escaparán de la boca de los literatos jóvenes que hayan leído los cuentos. *Sensini*, *Henri Simon Leprince*, *Enrique Martín* y *Una aventura literaria* son una serie de la historia de los escritores. En el primer cuento, *Sensini,* aparece una anécdota que parece una trasformación de su historia autobiográfica. Un autor gana premios literarios con el mismo relato pero con otros títulos:

> Exponía como ejemplos de esto su relato *Al amanecer*, relato que yo no conocía, y que él había enviado a varios certámenes literarios casi de manera experimental, como el conejillo de Indias destinado a probar los efectos de una vacuan desconocida. En el primer concurso, el mejor pagado, *Al amanecer* fue como *Al amanecer*, en el segundo concurso se presentó como *Los gauchos*, en el tercer concurso su título era *En la otra pampa*, y en el último se llamaba *Sin remordimientos*. Ganó en el segundo y en el último, y con la plata obtenida en ambos premios pudo pagar un mes y medio de alquiler, en Madrid los precios estaban por las nubes. Por supuesto, nadie se enteró de que *Los gauchos* y *Sin remordimientos* eran el mismo cuento con el título cambiado, aunque siempre existía el riesgo de concidir en más de una liza con un mismo jurado, oficio singular que en España ejercían de forma contumaz una pléyade de escritores y poetas menores o autores laureados en anteriores fiestas. El mundo de la literatura es terrible, además de ridículo, decía. (Bolaño 1997, 19)

El mismo Bolaño fue uno de los autores que habían devorado todos los premios, desde los de municipios pequeños hasta los grandes. Además, los títulos del relato de la cita anterior suenan al título de uno de sus libros, *El gaucho insufrible* (Anagrama 2003). Al final de *Sensini*, dice: "Este cuento obtuvo el Premio de Narración Ciudad de San Sebastián, patrocinado por la Fundación Kutxa."(Bolaño 1997, 29). La alusión al premio obtenido tiene un sabor/humor amargo, y con ello nos enteramos de que el autor está consciente tanto de su oficio como del mecanismo de la literatura hoy en día.

Una aventura literaria se trata de un encuentro dramático de dos autores. A y B son los protagonistas de la historia. Aunque la narración continúa en tercera persona, el narrador está más cerca de B que al principio del cuento desarrolla un papel más humilde que A, el cual es un autor exitoso. B intenta burlarse de A en su libro que publica en una editorial grande por primera vez. Los críticos escriben unas reseñas a favor del libro. Gracias a los elogios de los periódicos de gran circulación, la venta es un éxito. Con ironía, el mismo A también alaba el libro. Por ello, B hace el esfuerzo para lograr el contacto personal con A. El cuento termina con una escena en donde por fin se encuentran y una reconciliación abierta. En esta historia, nos encontramos con el punto de vista del propio escritor en torno al ambiente literario, la misma interpretación con los ensayos de Bolaño:

> En uno de los relatos aborda la figura de A, un autor de su misma edad pero que a diferencia de él es famoso, tiene dinero, es leído, las mayores ambiciones (y en ese orden) a las que puede aspirar un hombre de letras. B no es famoso ni tiene dinero y sus poemas se imprimen en revistas minoritarias. Sin embargo entre A y B no todo son

> diferencias. Ambos provienen de familias de la pequeña burguesía o de un proletariado más o menos acomodado. Ambos son de izquierdas, comparten una parecida curiosidad intelectual, las mismas carencias educativas [...] Crea un personaje, Álvaro Medina Mena, escritor de éxito, y lo hace expresar las mismas opiniones que A. Cambian los escenarios: en donde A despotrica contra la pornografía, Medina Mena lo hace contra la violencia, en donde A argumenta contra el mercantilismo en el arte contemporáneo, Medina Mena se llena de razones que esgrimir contra la pornografía [...] El libro de B se publica –es la primera vez que B publica en una editorial grande– y comienza a recibir críticas. (Bolaño 1997, 52-53)

Los que se apostan para dedicarse a la literatura se lanzan al mercado donde rige la ley de la selva.[2] Andan en busca de las becas y las ventas teniendo cuenta su propio negocio como escritor. En la cita de arriba, observamos tanto la actitud de los autores como el mecanismo de la industria editorial. Generalmente, resulta importante que un artista trabaje con tal o cual editor. Un autor ya no es individuo que trabaja solo. Una vez que entra a la industira del libro, pertenece a un equipo editorial con su agente literario. No podemos decir que sea un fenómeno novedoso. Antes hizo gran hazaña Carmen Balcells, "la Mamá Grande de Barcelona –llamada también la agente 007–" (Vargas Llosa 2000), con el *boom* latinoamericano de los años 60.

Ahora bien, el mercado crece como un conjunto de la industria cultural, sugiere la posibilidad de producción multi-lineal: desde la traducción hasta el negocio de los premios y guiones de cine. Balcells hizo de Vargas Llosa un escritor profesional pagándole para que se dedicara a escribir un salario igual a las clases que daba en Londres. Sin embargo, esta oportunidad de lujo no le toca con frecuencia a cualquiera que espere tener oficio de escritor. Entonces, una manera relativamente fácil es buscar ser premiado por una editorial o por alguna institución. Jorge Volpí contó su experiencia del proceso que había pasado en la publicación de *En busca de Klingsor* (Seix Barral, 1999), en una entrevista realizada junto con Edmundo Paz Soldán:

> Some of the most important writers received the award -Fuentes, Cabrera Infante, Vargas Llosa, Benet, Caballero Bonald, Luis Goytisolo, Juan Marsé-. And that made the award even more important for me. If I had dreamed of winning any award, it was this one, but it no longer existed when I was writing. Then there was a change in the administration at Seix Barral, and they brought the award back after twenty-seven years. I sent in the manuscript, and then I won the award, so the publishing end was quit easy for me. (Gutiérrez Mouat 2001, p. 26)

En general, el premio literario garantiza lectores y la venta de libro. Paso a paso, los agentes literarios se han convertido en hacedores de la industria editorial y de las modas de lectura. En la misma entrevista, Paz Soldán mencionó la intervención de las editoriales o de los agentes en la competición de reconocimiento. También los escritores calculan cuántos ejemplares circulan con una edición, en cuál editorial o en qué mercado e intentan conseguir un lugar entre el dominio del mercado y los grandes editores. El gesto de promoción de los mismos autores pone de manifiesto la expectación ante el crecimiento o no del mercado literario en América Latina. Todavía la mayoría prefiere publicar su libro en España a difundirlo en su país, ya que el tamaño de las ventas en todo el continente latinoamericano resulta igual que el de España.[3] Entonces, se podría considerar el esfuerzo de los escritores que procuran desarrollar nuevos mercados sobre la base del espacio desatendido por las grandes empresas editoriales, lo cual eliminaría la competición innecesaria con los grandes autores. En este proceso, los jóvenes escritores aprovecharon el prestigio internacional del

[2] Bolaño compartía la afirmación de Fuguet: "Tiene razón Fuguet: hay que conseguir becas y anticipos sustanciosos. Hay que venderse antes de que ellos, quienes sean, pierdan el interés por comprarte." (Bolaño 2004b, 34)

[3] Volpi indica la situación actual en torno a la capacidad del mercado editorial con cifras concretas de la venta de su libro: "The first edition was fifiteen thousand copies, and after four editions they've sold, in total, just over twenty-five thousand copies. And in Latin America, between Mexico and South America, around twenty thousand copies." (Gutiérrez Mouat 2001, 28)

boom como una estrategia publicitaria con exageración. Asimismo, pretendieron no estar de moda gracias a los otros, sino que procuraron propiciar una tendencia hacia una nueva apertura en América Latina por sí mismos. No obstante, esta acción corría el riesgo de interpretarse como una mera retórica para vender el libro o para conseguir el éxito. El paso siguiente de los jóvenes sería aventurar el camino para obtener un logro literario (difusión literaria), más allá del talento.

3. Práctica de adaptación literaria

Aunque los escritores jóvenes hicieron su debut rechazando la tradición y la herencia de los antecesores literarios de América Latina, y quisieron entenderse como un individuo universal, a menudo la huella de sus antecesores sigue estando presente en sus textos de manera directa. Entonces, lo podríamos considerar como un gesto consciente. Compararemos los casos de *El delirio de Turing* (2003) de Paz Soldán y *El huracán lleva tu nombre* (2004) de Jaime Bayly. Ambas novelas fueron distribuidas en las librerías por grandes editoriales: Alfaguara y Planeta, respectivamente. Los nombres que representan al *boom* aparecían en sus páginas:

> Esa silueta está atada con una cadena herrumbrosa a la máquina Enigma, a la manera de algún abuelo en *Cien años de soledad*, o mejor, *One Hundred Years of Solitude*, pues había leído la novela en inglés. La había leído y disfrutado, y también se había reído mucho al ver que sus compañeros la tomaban como una versión de la extravagante y exótica vida en América Latina. Yes, they do things differently down there, les decía, but it isn't exotic. Por lo menos no era así Cochabamba en sus vacaciones. Había fiestas y drogas y televisión y mucha cerveza, como en sus años en Chicago. Ningún abuelo amarrado a un árbol, ninguna bella adolescente ascendiendo a los cielos. Y ahora que vivía aquí, fuck, su imaginación lo traicionaba: acaso García Márquez tenía algo de razón. (Paz Soldán 2003b, 177)

Paz Soldán introduce su interpretación de la obra de García Márquez, convertida no sólo en la novela latinoamericana de más éxito sino en el código cultural representativo de América Latina. Jaime Bayly, a su vez, ofrece un capítulo entero a los Vargas Llosa:

> Pero eso me reúno con un viejo amigo, Álvaro Vargas Llosa, el hijo mayor del escritor [...] Mario, el padre de Álvaro, uno de mis grandes héroes literarios, a quien admiro no sólo como creador de ficciones, sino como agitador intelectual, como un pensador que no teme ir a contracorriente y desafiar los tópicos, sobrevive a la lectura de mi novela [...] Mario se ofrece a ayudarme a publicar mi novela en una editorial española y dice que hablará con Beatriz de Moura, de Tusquets, y con Pere Gimferrer, de Seix Barral, y yo no hago sino agradecerle y decirle que no olvidaré ese gesto suyo tan generoso. (Bayly 2004, 406-407)

La novela *El huracán lleva tu nombre*, como en las otras obras de Bayly, matiza los aspectos autobiográficos. Aparte del gusto bisexual u homosexual de los personajes, esta historia contiene un elemento autobiográfico. El protagonista trabaja en Lima como un conductor de televisión, pero siempre tiene ganas de abandonar la ciudad y de "ser un escritor" profesional (Bayly 2004, 41). La posición social del protagonista coincide con la de Jamie Bayly. Y Mario Vargas Llosa es uno de los autores que encabeza y que goza de los frutos de la profesionalización del escritor. En este asunto, no necesitamos explicaciones extras. La capacidad de Bayly como narrador viene de su humor a raudales y de su sensibilidad corriente. Bolaño destaca los antecedentes literarios del escritor limeño: Vargas Llosa y Bryce Echenique.[4]

[4] Bolaño, un autor diez años mayor que la nueva generación, se considera como el maestro de ellos y analiza el carácter de Jaime Bayly que hereda la legitimidad literaria peruana: "¿De dónde sale Bayly? A primera vista sus antecedentes literarios son claros. Bayly viene directamente de Vargas Llosas, sobre todo de *Conversación en la Catedral*, novela que es, entre otras muchas cosas, un muestrario completísmo de casi todas las hablas peruanas.

Por su parte, la novela *El delirio de Turing* mantiene un ejercicio literario que consiste en el cambio de voz en cada capítulo. Con esa técnica recordamos la de *La muerte de Artemio Cruz* (1962), de Carlos Fuentes, una novela fundamental que inicia la época del *boom*. En particular, impresiona la voz de Albert que se va desvaneciendo a medida que se acerca su muerte, al igual que la voz de Artemio Cruz. Cada autor sopesa la tradición literaria y, luego, la recrea con su talento narrativo.

El delirio de Turing, ganadora del Premio Nacional de Bolivia, no retrata un ambiente andino como imaginaríamos. El 18 de abril de 2007, Casa de América organizó un encuentro en el que participaron Edmundo Paz Soldán, Fernando Iwasaki y Guadalupe Nettel en una lectura que llevó por título: "El género más corto. El cuento en Iberoamérica", moderado por Toni Iturbe.[5] El conductor presentó a Paz Soldán como un autor que insiste en ser internacionalizado, ya que en sus obras encontramos descripciones atemporales y sin localización precisa, muy diferente de lo que pensamos cuando recordamos el vínculo de Bolivia y los Andes. Como indicó Iturbe, se nota que esta actitud de escritura no es una casualidad sino una voluntad, según podemos constatar en las siguientes citas de su novela:

> - En las paredes, carteles de la Coalición llaman a movilizaciones contra el Gobierno *vendido a los intereses de las transnacionales*. Ahora la culpa de todo la tiene la globalización, ahora se puede hacer patria dinamitando un McDonal's. Con razón los del McDonald's se quieren ir. Aparte de lo poco que ganan. [...] En su Nokia observa la acumulación de emails, videomensajes y STMs (*shot-text messages*, o mensajes de textos breves: frases de palabras cortadas y emoticones, un nuevo lenguaje que no se basta con las palabras, que las despedaza o las suplanta con imágenes). (Paz Soldán 2003b, 26-27)
>
> - Se sirve en la cocina un Old Parr con hielo y vacía Cheerios en un platillo hondo. Los sábados por la mañana va a un supermercado que se especializa en productos norteamericanos, y llena su despensa de Doritos, M&Ms y Pringles. (Paz Soldán 2003b,174)

Paz Soldán está consciente de la mediación McOndista, y a la vez, de la interpretación del mundo actual considerando la posibilidad de un mundo continuo que se crea de manera virtual. Parece no querer obedecer a la percepción de una realidad que carga sobre sus espaldas una separación de mundos, la superioridad y la inferioridad:

> Mira las ventanas luminosas de las casas, portales de acceso a otros mundos, tan similares y diferentes al suyo. Alguien que mira un partido de fútbol en la televisión mira el documental de *Taxi Driver* en un DVD navega en la red visita el Playground chatea imprime fotos pornográficas de sexo.com visita el sitio del Subcomandante Marcos lee echada en su cama hackea un casino virtual se masturba en el baño llama a su novio por celular escribe un poema en una laptop descarga una canción quema un compact mira con tristeza una postal de Nueva York en la que se observan las Torres Gemelas al fondo una pareja que discute o hace el amor o discute mientras hace el amor una niña que juega con su gato un bebé que duerme con la boca abierta después de un largo día de juegos alguien que cocina que escucha un concierto en rollingstone.com algún pirómano planeando su próximo incendio. (Paz Soldán 2003b, 78)

El oído de Vargas Llosa encuentra en el oído de Bayly a su discípulo más aventajado. *Yo amo a mi mami*, por otra parte, a mí me recuerda *Un mundo para Julius*, de Bryce Echenique [...] Bryce y Bayly son devoradores de páginas en blanco. No es ésta su única similitud: ambos poseen un sentido del humor que da la impresión de ser indomable, ambos son autobiográficos (o eso parece, con ciertas autografías uno hace bien no fiándose del todo), ambos tienen un apellido inglés, lo que no es poco decir en un país como Perú, y ambos son «varones y sentimentales», como dice la letra de una canción". (Bolaño 2004c, 302)

[5] Multimedia del Encuentro disponible en Internet, Casa de América, página oficial: http://www.casamerica.es/es/casa-de-america-virtual/literatura/multimedia/(offset)/4

Dicha perspectiva se muestra como la de Flavia, la protagonista adolescente proveniente de la clase media alta, y que maneja muy bien los aparatos y la tecnología avanzada. Reflexionamos con un ritmo fluido en la narración las conexiones de mundo como si fuéramos navegando por la red. La protagonista desempeña un papel importante en la novela. Su misión no termina con el desenlace de la historia sino que empieza donde se clausura la página final. No sabemos qué pasará con Flavia en torno al final inconcluso. Sin embargo, tenemos suficiente información sobre su habilidad e inteligencia. Aunque el epílogo se dedica a Kandinsky, la chica que ha experimentado la precariedad y la crisis de su sociedad –desde la familia hasta la patria– probablemente seguirá adelante por su propio camino.

4. *'Author's Behavior'*

En el nivel de la microeconomía, la modelización económica del comportamiento de un agente económico en su carácter de consumidor de bienes y de servicios lleva una tradición teórica. Aceptamos que la decisión de compra no sólo depende de la utilidad, un motivo cognitivo, sino también de la satisfación, un motivo emocional (Lee, An y Ha 1992, 19-23). El objetivo de la investigación de dicho campo podría clasificarse en dos rumbos: primero, proponer una racionalidad del procedimiento del consumidor, y otro, desarrollar un nuevo método de venta. De esta manera, el papel que juegan los escritores jóvenes en el panorama actual, traspasando fronteras e interrelacionándose con las generaciones se podrá entender como un proceso imprescindible en busca de su identidad propia y novedosa.

Veamos ahora los mecanismos de la distribución socioeconómica y cultural de la generación McOndo. En términos de la comercialización del mundo moderno, el área de publicación no se puede quedar en un *ghetto*, como afirmamos al inicio. Buscan un nicho para ser un agente y un profesional dentro del mercado cultural, y a dicho propósito lo consideramos como una nueva disciplina para los autores. El esfuerzo de compilar textos, de promover autores menos conocidos resulta considerable. Las antologías provocaron una controversia significativa, por medio de la cual podemos evaluar la actualidad en términos de las circunstancias presentes en el campo de la literatura y también su mecanismo industrial. La nueva generación intenta hacer un *Benchmarking* de la "Estrategia Océano Azul" en su área. De hecho, esta herramienta sistemática ha permitido que ciertos autores desconocidos sigan adelante en su carrera literaria y en la difusión de su obra.

Podemos observar la influencia que viene de la generación anterior en la creación de nuevos productos. El sarcasmo consciente que está penetrando en la escritura de los autores jóvenes, a veces, aumenta el placer de la lectura. Hoy en día, vivimos y sobrevivimos en la ola de una exageración económica. Todos los sectores sociales se encadenan con la coyuntura económica. La literatura también se canaliza hacia una profesionalización. Por ello, surge el concepto por el cual consideramos el trabajo del escritor como un oficio. Los escritores cuidan y administran su portafolio del oficio de escritores en el mercado editorial mediante la utilización de la retórica. El paso siguiente es la esperanza de aventurar el camino en virtud de lograr una consecución literaria más allá del talento. Como dice Ricardo Piglia, siempre existen públicos distintos y el que intenta uniformar esa diversidad es el mercado (Piglia 2001, 9-19 *passim*). Para no quedarnos como esclavos de la ilusión del comercio, necesitamos ser fieles no a los *best sellers* sino a la literatura.

Bibliografía

Barrera Endele, Víctor (2000), "Entradas y salidas del fenómeno literario actual o la 'Alfaguarización' de la literatura hispanoamericana", *Sincronía*, primavera.

Bayly, Jaime (2004), *El huracán lleva tu nombre*, Barcelona: Planeta.

Bolaño, Roberto (1997), *Llamadas telefónicas*, Barcelona: Anagrama.

Bolaño, Roberto (2004a), "Sobre la literatura, el premio nacional de literatura y los raros consuelos del oficio", *Entre paréntesis,* Ignacio Echevarría (ed.), Barcelona: Anagrama, p. 103.

Bolaño, Roberto (2004b), "Los mitos de Cthulhu", *Palabra de América*, Barcelona, Seix Barral, p. 34.

Bolaño, Roberto (2004c), "Notas alrededor de Jaime Bayly", *Entre paréntesis*, Ignacio Echevarría (ed.). Barcelona: Anagrama, p. 302.

Castillo, Debra A. (2005), "Introduction: El Boom Latino", *Redreaming America: Toward a Bilingual American Culture*, Albany: Universidad de Nueva York, p. 11.

Donoso, José (1972), *Historia personal del «boom»*, Madrid: Alfaguara, 1999.

Fuguet y Gómez (1996), Fuguet, Alberto y Sergio Gómez, *McOndo*, Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Fuguet, Alberto (2003), *Las películas de mi vida*, 2ª. ed. Madrid: Alfaguara, 2004.

García Márquez, Gabriel (1982), *La soledad de América Latina*. Discurso de recepción del Premio Nobel.

Gutiérrez Mouat, Ricardo (2001), "Of Books as Merchandise. A conversation: Edmundo Paz Soldán and Jorge Volpi", *Hopscotch: A Cutural Review*, pp. 24-30.

Lee Hack Sik, An Gawng Ho y Ha Yong Won (1992), *Consumer Behavior*, Bobmunsa, 2006.

Marras, Sergio (1992), *América Latina. Marca registrada*, Barcelona: Ediciones B-Ed. Jurídica de Chile-Ed. Andrés Bello-Universidad de Guadalajara.

Multimedia del Encuentro disponible en Internet, Casa de América, página oficial: http://www.casamerica.es/es/casa-de-america-virtual/literatura/multimedia/ (offset)/4

Ortega, Julio (1997), *Antología del cuento latinoamericano del siglo XXI: Las horas y las hordas*, México: Siglo Veintiuno editores.

Palaversich, Diana (2002), "McOndo y otros mitos", *Literatura.com*. Disponible en Internet: http://www.literaturas.com/McondoyoitrosmitosOPINIONjunio2003.htm [con acceso el 21 de abril de 2006].

Paz Soldán y Fuguet (2000), Paz Soldán, Edmundo y Alberto Fuguet, *Se habla español: Voces latinas en USA*, Miami: Alfaguara.

Paz Soldán, Edmundo (2003a), "La leyenda del chileno trazada por un amigo, Edmundo Paz Soldán: Bolaño, el maestro de nuestros días", *La Prensa*, 29 de septiembre.

Paz Soldán, Edmundo (2003b), *El delirio de Turing*, Madrid: Alfaguara, 2004.

Piglia, Ricardo (2001), "La lectura de la ficción", *Crítica y ficción*, Barcelona: Anagrama, pp. 9-19.

Rohter, Larry (2005), "A Writer Whose Posthumous Novel Crowns an Illustrious Career", *New York Times*, 9 de agosto. Disponible en Internet: http://www.nytimes.com/2005/08/09/books/09bola.html?ei=5090&en=ac473cced0060098&ex=1281240000&partner=rssuserland&emc=rss&pagewanted=all [con acceso el 18 de junio de 2007].

(Lee, An y Ha 1992), Lee Hack Sik, An Gawng Ho y Ha Yong Won (1992), *Consumer Behavior*, Bobmunsa, 2006, pp. 19-23.

Vargas Llosa, Mario (2000), "El jubileo de Carmen Balcells", *El País*, 20 de agosto. Disponible en Internet: http://www.geocities.com/boomlatino/vbalcells.html [con acceso el 30 de abril de 2006].

Yushimito del Valle, Carlos (2003), "Entrevista con Edmundo Paz Soldán", *El hablador*, núm. 2. Disponible en Internet: http://www.elhablador.com/pazsoldan.htm, [con acceso el 30 de abril de 2006].

¿POR QUÉ TURGENEV PREFIERE DON QUIJOTE A HAMLET? UNA REARGUMENTACIÓN DEL VALOR POSITIVO DE *EL QUIJOTE*

Choon-Jin Kim
Universidad Nacional de Seúl
chjkim@snu.ac.kr

Las interpretaciones sobre el sentido del *Quijote* son de índole muy diversa. Uno de los aspectos más controvertidos, que nunca queda zanjado, es su clasificación como obra cómica o seria. Tras su publicación, los primeros lectores consideraban que se trataba de un libro de entretenimiento. En la actualidad, no pensamos en el *Quijote* como una mera comedia, ya que no solo hace reír a los lectores, sino también reflexionar sobre las acciones de don Quijote y sobre la naturaleza humana. Desde luego, ambos elementos, lo cómico y lo trágico, no son excluyentes, sino que se complementan y enriquecen la obra. (115)

Por ello, se habla de la reflexión profundamente humanística de Cervantes: el verdadero carácter de don Quijote reside en su idealismo desilusionado, donde descubrimos la condición trágica del héroe. Fueron los románticos alemanes quienes fijaron por primera vez la atención en este aspecto trágico de la novela; F. W. Schelling trató del tema del *Quijote* en su libro *Philosophie der Kunst*, resumiéndolo filosóficamente como "*Das Thema im Ganzen ist das Kampf mit dem Ideale*".[1] De hecho, la pareja protagonista, don Quijote y Sancho Panza, no es únicamente una inmortal pareja de amigos, sino una irónica antinomia entre lo ideal y lo real, entre espíritu y materia, entre cuerpo y alma. [2]

Evidentemente, la crítica posterior dio lugar a multitud de interpretaciones diversas y la obra cervantina influyó tanto en el pensamiento universal como en la cultura española. Tanto que incluso Freud escribió en una carta a su novia Masa que le atraía el *Quijote* y que pensaba que todos los seres humanos vivimos acaso en sueños, lo que nos lleva a suponer que el *Quijote* podría ser una de las principales fuentes del psicoanálisis. La obra ha sido tan influyente que en 2002 los cien novelistas más importantes de 54 países diferentes eligieron el *Quijote* como "la novela más significativa" de todo el mundo, lo que viene a demostrar la universalidad con la que ha sido leído el *Quijote* y cuán profundamente enraizada se encuentra en nuestra cultura contemporánea todavía la imagen del Quijote a la hora de reflexionar sobre la naturaleza del ser humano.

Sin embargo, a pesar de las numerosas interpretaciones realizadas por nuestra imaginación sobre la obra de Cervantes, independientemente de los muchos méritos literarios que acredita –el humor, el humanismo, la verosimilitud de los episodios o la riqueza de los diálogos-, la imagen más destacada y duradera de don Quijote es la de un hombre en acción, un aventurero que se enfrenta sin escepticismo a la realidad, por muy dura que sea. Fueron muchos los pensadores e ideólogos que recurrieron a la lectura del *Quijote* para justificar sus ideas; al considerar el *Quijote* la historia de un revolucionario o al *ingenioso hidalgo* un aventurero con ideas germinales revolucionarias, Marx recomendó a Engels leer el *Quijote*, mientras que el Che Guevara solía identificarse con don Quijote y, recientemente, el presidente de Venezuela, Hugo Chávez, repartió gratis a su pueblo un millón de ejemplares para que despertaran y marcharan adelante.

El primero en mitificar el heroísmo del Quijote no fue sino Miguel de Unamuno, quien reclamaba al pueblo español seguir al personaje cervantino como alma modelo del espíritu aventurero, desafiante e inmortal. Para Unamuno, las raíces de esta naturaleza típicamente española se encuentran en el quijotismo:

> Mas donde acaso hemos de ir a buscar el héroe de nuestro pensamiento no es a ningún filósofo que vivera en carne y hueso, sino a un ente de ficción y de acción, más real que los filósofos todos; es a don Quijote. Porque hay un quijotismo filosófico, sin duda, pero también una filosofía quijotesca. ¿Es acaso otra en el fondo la de los conquistadores, la de los contrarreformadores, la de Loyola, y, sobre todo, ya en el orden del pensamiento abstracto, pero sentido, la de nuestros místicos? ¿Qué era la mística de San Juan de la Cruz sino una caballería andante del sentimiento por lo divino?[3]

[1] Close, A. J., *The romantic approach to Don Quixote: a critical history*, 1978, pág. 35.

[2] Montero Reguera, José, *El Quijote y la crítica contemporánea*. Centro de estudios cervantinos, Alcalá de Henares, 1997, pág. 105.

[3] *El sentimiento trágico de la vida*, Editorial Plenitud, 1965, pág. 226.

Leo Spitzer rechaza esta interpretación y se cuestiona cómo podía Cervantes dar a un bufón carácter de héroe patriótico en su novela. Afirma también que don Quijote no es obra de un Cervantes que, como Pascal o Kierkegaard, busca a Dios desesperadamente, sino de un Cervantes humanista como Erasmo o Descartes, que descubre la existencia de Dios en toda la variedad del mundo.[4]

Sin embargo, la imagen de don Quijote como hombre aventurero no ha muerto con Spitzer y, en la actualidad, vuelve a cobrar vida como ideal del ser humano, tanto para la sociedad contemporánea actual en general como para la española en particular; va ganando terreno a medida que disminuye la dimensión metafísica del ser humano. Ahora, en la era en que el desarrollo de la ciencia y la tecnología afecta seriamente a la visión de la humanidad, resulta necesario redescubrir el quijotismo.

En este contexto, Turgenev(1818-1883), novelista y crítico ruso, capta nuestra atención haciéndonos reflexionar sobre dos figuras literarias contrastables: don Quijote y Hamlet. Turgenev no solo era buen conocedor de la literatura inglesa y de Shakespeare, sino también de Cervantes, hasta el punto de haber traducido *Rinconete y Cortadillo*.[5] En el tema que nos ocupa, Turgenev puso de relieve dos personajes característicos de la literatura universal que manifiestan las dos vertientes arquetípicas y opuestas de la naturaleza humana. A principios del siglo XX, Ramiro de Maeztu recalcó la importante contribución que supusieron las ideas de Turgenev, quien definió a don Quijote como "el idealista que obra" y a Hamlet como "el símbolo de duda", "el que piensa y analiza."[6]

Existen diversas posturas con respecto a este tema: por una parte, Salvador de Madariaga recalca en *On Hamlet* que el personaje shakesperiano es víctima del pesimismo debido a la tiránica presión social, al contrario que don Quijote, quien es muy activo por no sufrir dicha presión social y cuyo individualismo se impone a la sociedad. Por otra parte, críticos como Croker subrayan la analogía entre Hamlet y don Quijote, héroes de una época moderna de la revolución espiritual que comparten una misma visión trágica del mundo cuyo simbolismo se manifiesta en su locura.[7] A continuación, trataremos de justificar o reinterpretar las razones por las que Turgenev prefiere don Quijote a Hamlet.

1. Don Quijote frente a Hamlet

La posición de Turgenev no puede ser menos tajante. Kagan-Kans señala que Turgenev resulta ambiguo al evaluar ambas obras, el *Quijote* y *Hamlet,* puesto que elogia la capacidad imaginativa de Shakespeare y su brillantez retórica al mismo tiempo que resta importancia al *Quijote*, por considerarlo un personaje dual[8], a pesar de que en el marco general de su argumentación se evidencia una preferencia por el Quijote moral sobre el Hamlet pesimista. Para el novelista ruso, don Quijote es un activista positivo mientras que Hamlet es un pensador negativo, escéptico y nihilista, que no niega la maldad misma, pero duda de la virtud humana y desconfía de valores como la verdad y la bondad. Su argumentación es sencilla: don Quijote sirve a un ideal; no es un loco, sino la perfecta encarnación de un hombre moralizante. Mientras que Hamlet es un egoísta que vive y sufre solo por sí mismo, don Quijote sufre por los demás y sabe amar a otros como ama a Dulcinea con toda sinceridad. Por su parte, Hamlet no ama a nadie, ni siquiera a su novia Ofelia, y finge quererla ("*I did love you once*") sin ser cierto ("*You should not have believed me... I loved you not*"). Hamlet es egocéntrico y don

---

[4] Spitzer, L., "*On the significance of Don Quijote*" *MLN*, Vol. 77, núm. 2. Spanish Issue. (Marzo de 1962), pág. 129.

[5] Malkiel, Yakov; "*Cervantes in Nineteenth-Century Russia*". *Comparative Literature*, vol. 3, núm. 4 (otoño de 1951), págs. 325-328.

[6] *Don Quijote, Don Juan y La Celestina. Ensayos en simpatía*. Visor, Madrid, 2004, pág. 43.

[7] Croker, Lester G.: "*Hamlet, Don Quijote, La vida es sueño: The Quest for Values*", *PMLA* , vol. 69, núm. 1 (marzo de 1954), págs. 279-280.

[8] Kagan-Kans, Eva, "*Hamlet and Don Quixote: The Hero as Will or Idea*". En *Hamlet and Don Quixote: Turgenev's Ambivalent Vision*. La Haya, París, Nueva Cork. Mouton Publishers, 1975, págs. 11-28. <Héroe. Voluntad. Idea. Comparación>

Quijote es humanístico, poniéndose al servicio del prójimo. Por eso, aunque don Quijote nos resulte cómico, simpatizamos con él, al contrario que con Hamlet, al que no amamos a pesar de su inteligencia y atractivo. Los actos del Quijote, aunque ridículos, son justos. Actúa sin vacilar ni calcular sus acciones cuando considera justa su causa. Es en este punto donde Turgenev pone el ejemplo del yelmo de Mambrino, ante el cual Hamlet, inteligente, escéptico y sofisticado, no hubiera actuado de la misma manera que el *ingenioso hidalgo*.

> ...we dare say that if that very helmet had in fact been produced before his eyes, Hamlet would not have ventured to bear testimony to its actuality. For –who knows?-perhaps there is no truth, just as there are no giants. We laugh at don Quijote's credibility, but who among us dares to affirm that we can always distinguish between the barber's brass basin and the magician's golden helmet? What is important is sincerity and strength of conviction; as to results-that is in the hands of Destiny. She alone can prove to us whether we have fought against manner of gear we have protected our heads. It is our concern to take up arms and fight. (106)[9]

Lo realmente importante no son las consecuencias de su acción sino la sinceridad de su convicción; el resultado lo decidirá el destino.

La bondad del Quijote se ve correspondida por la sinceridad de su escudero Sancho, quien, aun a sabiendas de la locura de su amo, deja a su familia para acompañar a don Quijote sin abandonarlo nunca, hasta acabar quijotizándose y, ante el lecho de muerte de su amo, rogarle que no muera y se embarquen en una nueva aventura.

En opinión de Turgenev, el desenlace es todavía más significativo. Cuando don Quijote muere convertido en Alonso Quijano el Bueno, al lector le embarga una emoción inefable, producto de la infinita grandeza de su persona. El término 'Alonso el Bueno' comprende toda la virtud de la obra de Cervantes:

> It is evocative word; the mention of this epithet, for the first and last time, grips the reader. It is the only word that has still a meaning in the presence of death. All thing will return to the dust and all earthly greatness scatter like mists; all save goodly deeds, which shall be more enduring than even the most splendid Beauty. All things shall pass, as the Apostle has written, and love alone shall remain… (120).

Se ha apuntado ya el evidente sentido moralizante del *Quijote*. En opinión de Américo Castro, esta actitud moral, naturalista y basada en la ideología renacentista, está *"obsesionada por ese retorno a los orígenes de las formas de cultura, de la moral, de la justicia, de la religión"*, de manera que *"la moral de Cervantes tiene origen esencialmente filosófico, puramente natural y humano, sin injerencia activa por parte de principios religiosos."*[10] Para Turgenev, esta moral pura y natural es la esencia ulterior, que dura más que la "belleza espléndida" y esta esencia virtuosa, origen de todos los demás valores, demuestra la superioridad del *Quijote* moral sobre el *Hamlet* retórico.

[9] La primera traducción al inglés del artículo de Turgenev, por Robert Nichols, apareció en 1930. La versión que se cita aquí es la que aparece en *The Anatomy of Don Quijote* (M. J. Benardete y Ángel Flores, eds. Ithaca, Nueva York, 1932). El número en paréntesis indica la página citada.

[10] A. Castro sigue: "*El autor no se propone pensar en contra de la religión; pero discurre por senda aparte, sin preocuparse de la orientación teológica. El núcleo de esta moral es el naturalismo..."* (*El pensamiento de Cervantes*, Noguer, Barcelona, págs. 300 y 330).

2. "Vivir loco y morirse cuerdo": un juego de palabras narrativo

Así pues, ¿llegamos a la verdad? ¿Tiene Turgenev razón? ¿Aprendemos en realidad una moraleja en el *Quijote*? ¿Es mejor esta moraleja del *Quijote* que la de *Hamlet*? La respuesta no resulta sencilla y simple. Ninguna interpretación del *Quijote* llega a ser definitiva: según Manuel Duran, el valor estético del *Quijote* reside más en la ambigüedad y en la perspectiva múltiple que en un didacticismo moralizante del buen católico Alonso Quijano.[11] También resulta relativa la argumentación de Turgenev, puesto que depende del contexto y no deja de ser una de tantas perspectivas con que se observa el *Quijote*. La explicación del porqué debemos buscarla en el *Quijote* mismo.

Fijémonos en el final de la novela. Ante la muerte inminente, don Quijote dice que "*Yo fui loco, y ya soy cuerdo; fui don Quijote de la Mancha, y soy agora, como he dicho, Alonso Quijano el Bueno.*" En efecto, don Quijote vive loco y muere prudente. Vivir es estar loco por lo que se imagina y morir es estar cuerdo con algún valor transcendental; es decir, don Quijote vuelve a su esencia solo cuando muere. En cambio, Hamlet vive prudente y muere desapareciendo en silencio, en la nada. Tras su muerte solo queda un vacío absoluto.

En este punto, Turgenev señala la bondad del *Quijote* como el máximo valor de la humanidad. Sin embargo, en la proposición "vivir loco y morirse cuerdo" se descubre una paradoja, cuya demostración se antoja imposible; no se puede demostrar su veracidad o falsedad porque, según la misma proposición, para estar vivos necesitamos estar locos, pero si vivimos faltos de cordura no podemos decir la verdad: al igual que cuando se convierte en Alonso Quijano el Bueno, don Quijote muere sin dejar de existir. Esto implica una trampa de 'referencia autorreflexiva' metalingüística que, refiriéndose a la proposición misma, no puede escapar a ella.

Este tipo de círculo vicioso o falacia lógica aparece también en un episodio en el que Sancho gobierna la "insula barataria", donde es obligatorio preguntar a los visitantes antes de entrar, dejando pasar a quienes digan la verdad y ahorcando a quienes mientan. Un día llega un visitante y responde que va a visitarla para ahorcarse. Perplejos, los soldados vienen a pedirle consejo a Sancho, puesto que, si lo ahorcan se probará que ha dicho la verdad y, si no lo ahorcan, se probará que ha mentido. Sancho les aconseja a sus soldados que le permitan pasar y lo salven, lo que supone una forma de cortar el ciclo vicioso.[12] He aquí la razón por la que Sancho salva al viajero:

> -Venid acá, señor buen hombre; este pasajero que decís o yo soy un porro, o él tiene la misma razón para morir que para vivir y pasar el puente; porque si la verdad le salva, la mentira le condena igualmente; y siendo esto así, como lo es, soy de parecer que digáis a esos señores que a mí os enviaron que, pues están en un fil las razones de condenarle o absolverle, que le dejen pasar libremente, pues siempre es alabado más él hacer bien que mal, y esto lo diera firmado de mi nombre, si supiera firmar; y yo en este caso no he hablado de mío, sino que se me vino a la memoria un precepto, entre otros muchos que me dio mi amo don Quijote la noche antes que viniese a ser gobernador desta ínsula: que fue que cuando la justicia estuviese en duda, me decantase y acogiese a la misericordia; y ha querido Dios que agora se me acordar, por venir en este caso como de molde. (II, 51, 970)

Sancho, incapaz de escapar a este círculo vicioso, no puede decidirse por la verdad y opta por la mejor solución posible. El sistema lingüístico falla en la representación de las cosas tal y como son: el lenguaje se vuelve sobre sí mismo, es decir, se regula por sus propias leyes, independientes del mundo representado, que forzosamente quedará falsificado. Así, en dicho sistema abundan paradojas y contradicciones: importa menos el texto que el contexto. Sin embargo, ni siquiera este último es en absoluto inmutable y definido, sino que cambia de manera incesante conforme al lugar y el tiempo.

---

[11] *La ambigüedad en el Quijote*, Universidad Veracruzana, México, 1960, pág. 204.

[12] Es una repetición de una antigua historia griega sobre un cocodrilo y un niño. El cocodrilo plantea una pregunta a la madre del niño; si acierta si el cocodrilo se come al niño, lo salvara; de lo contrario, lo devorará. La madre contesta que el cocodrilo se lo comerá; este se queda perplejo, puesto que si se lo come, la madre acierta y tiene que salvarlo.

Las perspectivas son infinitas. De hecho, la verdad no se revela nunca, sino que se nos muestra como vanas construcciones verbales, mutables e insustanciales.

En suma, el lenguaje no es un sistema riguroso y veraz, sino una mera convención de juegos con símbolos arbitrarios; lo que representa el lenguaje no es la realidad en sí, no pasa de ser un simulacro compuesto de códigos humanos inventados, cuya comunicación solo es posible entre aquellos que comparten esta convención de códigos. Resulta natural que, siendo el lenguaje un juego arbitrario e infundado, nuestro conocimiento, construido de forma verbal, sea también falible e inseguro. Así pues, este capricho lingüístico ha de ser la fuente principal de donde emana el estilo novelístico de Cervantes.

3. Un *theatrum mundi* o una vivencia ulterior

Por tanto, si el mundo es un simulacro lingüístico, no puede ser sino un teatro. Ya en el barroco siglo XVII circulaba por toda Europa el concepto de *theatrum mundi*, que plantea una gran disyuntiva: seguir viviendo conscientes de hacerlo engañados o renunciar este engañoso mundo, ante la que don Quijote y Hamlet optan por caminos diametralmente opuestos. El ingenioso hidalgo, por el activo y positivo, el personaje shakesperiano, por la vacilación desesperada:

> To be, or not to be: that is the question:
> Whether 'tis nobler in the mind to suffer
> The slings and arrows of outrageous fortune,
> Or to take arms against a sea of troubles,
> And by opposing end them? To die: to sleep;
> No more; and by a sleep to say we end
> The heart-ache and the thousand natural shocks
> That flesh is heir to, 'tis a consummation
> Devoutly to be wish'd. To die, to sleep;
> To sleep: perchance to dream: ay, there's the rub;
> For in that sleep of death what dreams may come
> When we have shuffled off this mortal coil,
> Must give us pause: there's the respect
> That makes calamity of so long life;
> For who would bear the whips and scorns of time,
> The oppressor's wrong, the proud man's contumely,
> The pangs of despised love, the law's delay,
> The insolence of office and the spurns
> That patient merit of the unworthy takes,
> When he himself might his quietus make
> With a bare bodkin? who would fardels bear,
> To grunt and sweat under a weary life,
> But that the dread of something after death,
> The undiscover'd country from whose bourn
> No traveller returns, puzzles the will
> And makes us rather bear those ills we have
> Than fly to others that we know not of ?
>
> (Hamlet, Acto III)

Hamlet no puede siquiera renunciar esta vida porque duda de que la del otro mundo sea mejor. Por su parte, a don Quijote se le impone un imperativo moral: ser un buen católico. En esta misma tradición escolástica se engloba Calderón de la Barca, cuyo príncipe Segismundo duda en *La vida es sueño* sobre si la existencia es sueño o realidad, y exclama antes los soldados que pretenden que ascienda al trono de Polonia: "*aun en sueños/no se pierde el hacer bien*" (v. 2146-7).

A reinar, fortuna, vamos;
No me despiertes si duermo,
Y si es verdad, no me aduermas.
Mas, sea verdad o sueño,
Obrar bien es lo que importa;
Si fuere verdad, por serlo;
Si no, por ganar amigos
Para cuando despertemos.
(La vida es sueño, 2420-2427)

Es decir, cuando el presente es incierto e inseguro, hay que actuar conforme a la ética, obrando bien como Segismundo, aunque estemos soñando o seamos actores en *el gran teatro del mundo*. La verdad es metafísica: es una verdad de fe, de algo en que creemos. Segismundo decide creer en lo positivo, en "*obrar bien aun en sueños"*. En este sentido, la argumentación de Turgenev refleja la cultura y la tradición de la Iglesia ortodoxa rusa, que se entronca de manera muy estrecha con el catolicismo manifestado literariamente en la conversión moral de Segismundo a través de sus experiencias oníricas. Tanto la ideología de Turgenev como el catolicismo de Calderón convergen en un sentido escolástico tradicional que concilia la fe con el conocimiento y antepone el libre albedrío a las creencias.[13]

Sin embargo, la retórica narrativa de Cervantes no se detiene en la fe escolástica, sino que explora el estado existencial del hombre moderno. Es decir, el sentido del *Quijote* no se resume en una mera moraleja sencilla y transparente, sino que, además del trasfondo ético, transmite un sentimiento estético. La novela no concluye con Alonso Quijano el Bueno. Tras la muerte del Quijote y su conversión en una figura ejemplar, Alonso Quijano, nos llega Sancho, un Sancho distinto al anterior, quijotizado, quien ante el lecho de muerte de su amo le pide que no fallezca:

> ¡Ay! No se muera vuesa merced, señor mío, sino tome mi consejo, y viva muchos años; porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir, sin más ni más, sino que nadie le mate, ni otras manos le acaben que las de la melancolía. Mire no sea perezoso, sino levántese desa cama, y vámonos al campo vestidos de pastores, como tenemos concertado; quizá tras de alguna mata hallaremos a la señora doña Dulcinea desencantada, que no haya más que ver. Si es que se muere de pesar de verse vencido, écheme a mí la culpa, diciendo que por haber yo cinchado mal a Rocinante le derribaron; cuanto más vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana. (Capítulo II, pág. 74).

Así, Sancho toma el papel de su amo. Imaginará por él una cuarta salida y será otro don Quijote. De esta manera, el *Quijote* se acerca más al sentido trágico de la existencia humana que al ejemplar, lo que se pone de relieve mediante el irónico juego en el que la pareja protagonista invierte los papeles, entre ilusión y decepción, entre un don Quijote antaño tan ilusionado como desengañado ahora en el papel de don Alonso Quijano el Bueno y un Sancho realista que ahora se ilusiona tanto como acostumbraba su amo. Este juego dinámico entre verdad e ilusión debe servir de ejemplo para nuestras vidas: esta inversión de papeles entre amo y escudero, entre el Quijote sanchificado y el Sancho quijotizado, es la confirmación de que nuestra actitud hacia la vida ha de ser más existencial

[13] Juan Bautista Avalle-Arce parece llegar a la misma conclusión que Turgenev al apuntar que don Quijote llega a una muerte ejemplar y cristiana: "Don Quijote ha descubierto que intentar vivir la vida como una obra de arte es todo vanidad, porque la vida es una sombra y un sueño. Sin embargo, él no abandonará el ideal, a pesar de estar corroído hasta las entrañas por las dudas. Una autodecepción consciente y más que heroica le lleva a decirse que la vida es algo más que sueños y sombras. Y así prepara para una muerte ejemplar y cristiana." (*Don Quijote, o la vida como obra de arte*, en *El Quijote. El escritor y la crítica*, (ed.) George Haley, Taurus, Madrid, 1980, pág. 234)

que ética y moral.

Por tanto, Turgenev no ve en el significado de "Alonso Quijano el Bueno" esta dinámica inevitable ni el verdadero sentido artístico del *Quijote*. Sin embargo, en otra ocasión, el propio Turgenev se pregunta cómo es posible controlar esa fuerza negativa donde yace la fuerza destructora, como en el juego, cuando estos dos antagonistas –el Bien y el Mal, la verdad y la ilusión, la belleza y la fealdad– están indisolublemente unidos. Don Quijote y Hamlet quedan así unidos de forma indivisible en nuestras voluntades y en nuestra conciencia.

¿Qué diremos aquí? No podemos sino recordar en este momento las palabras de Ortega y Gasset, "No menos que la justicia, que la belleza o que la virtud, la vida vale por sí misma*",* coincidiendo con Goethe al afirmar que "cuanto más lo pienso, más evidente me parece que la vida existe simplemente para ser vivida," en referencia a la ética de la ilusión frente a la del deber; una ética, como el deporte, impuesta en fuerza del imperativo vital que nos impulsa a <<ser [mejor] lo que se es>>".[14] Todas nuestras ilusiones de búsqueda de la verdad, la belleza o la moral, toda nuestra vida, puede reducirse simplemente al mero hecho de vivir.

4. 'La falacia trágica'

Debemos aquí reformular la argumentación de Turgenev. No porque nos decantemos por la bondad del Quijote frente a la belleza de *Hamlet* pues, como afirma Turgenev, lo ético es el valor supremo, superior a la belleza, sino porque se trata de un opción forzosa e inevitable. Sirvan las siguientes palabras para explicarlo.

Anteriormente, como en época de Turgenev, la tragedia humana trataba siempre el eterno tema de la redención. Como arguye Colin Smith, al igual que todo auténtico mito y religion, "the Living Art of all humanity has but one essential Redemption, namely the Fall of the human Soul and the means of its Redemption."[15] Este "tema eterno" no aparece hoy en día de forma tan uniforme en la tragedia moderna, que está falta de espiritualismo pues no promete la redención. El arte y el pensamiento modernos, bajo el marco realista de la ciencia, han conducido a la devaluación del ser humano. Aun cuando creemos que nuestra existencia ha tocado fondo, no nos vemos supeditados a la volunta divina. Puesto que la perspectiva naturalista del hombre como ser orgánico natural no nos facilitaría concebir la tragedia, el arte y la literatura definen al hombre como un personaje cada vez más miserable y frívolo.

No obstante, la concepción de la tragedia corre en paralelo a la dignidad del ser humano. No habrá tragedia que no nos lleve a la reflexión sobre nosotros mismos, así como a la posibilidad y a la esperanza de poder superarla, de lo que podemos inferir que no debemos dejarnos caer en la lógica animal sino seguir creyendo en la validez de la concepción trágica del ser, puesto que si actuamos como meros animales nunca llegaremos a concebir la tragedia. Los hombres debemos recordarnos la obligación de no caer en el abismo de la nada; paradójicamente, se diría que nosotros seres humanos debemos ser el único animal instintiva y emotivamente ético en este universo de escasas posibilidades éticas.

Así pues, tenemos que ser consciente de la *tragic fallacy*. La tragedia no nos habla de la verdadera condición trágica de la vida, más bien al contrario, nos hace suponer la dignidad indispensable del ser humano. No confiemos en la veracidad del lenguaje; transcendamos los límites lingüísticos de la representación y aprovechémoslo para guiarnos siempre hacia lo más noble de nuestra existencia. Si el lenguaje no es en sí sustancial, su vacuidad es prueba de la incertidumbre de nuestro acto epistemológico e imposibilita la negatividad total o de la tragedia absoluta. Además, la negatividad verbal solo genera poder destructivo, nada productivo.

De ser así, ¿por qué acumular desesperación sobre lo escéptico, lo negativo o lo trágico? ¿Por qué no valorar más al Quijote ético que al Hamlet escéptico, más al Quijote positivo que al Hamlet negativo, si es don Quijote quien emprende toda acción en término positivo y Hamlet quien sigue se

---

[14] *El tema de nuestro tiempo*, *Obras completas*., III, Alianza Editorial, 1983, pág. 189.

[15] Still, Colin, *The Timeless Theme: A critical theory formulated and applied*, reproducido en *The Modern Temper* (Joseph Wood Krutch, Nueva York, Harcourt, Brace, 1929, cap. 5).

obstina en lo negativo hasta su muerte? En efecto, con don Quijote superamos la falacia trágica y concebimos la condición trágica del ser humano de forma positiva, lo que nos permite enfrentarnos de forma heroica a una vida de aventuras.

Don Quijote es héroe trágico a la par que cómico. Como afirma Ortega y Gasset, el *ingenioso hidalgo* es cómico cuando quiere ser y trágico cuando cree que es. La creencia ingenua o incrédula en la bondad humana no es en sí bella ni virtuosa; hay que pasar una prueba, un proceso de sublimación o un conflicto trágico. La preferencia por la bondad y por don Quijote en detrimento del Hamlet nihilista es resultado o consecuencia lógica de la reflexión metafísica sobre la falacia trágica y la falsedad del lenguaje.

El verdadero sentido del *Quijote* reside en la positiva reflexión sobre la condición trágica del ser humano que provoca. La tragedia no significa frustración, sino una manifestación de esperanza, un triunfo sobre la desesperación, un acto de confianza en el valor de la vida humana, como lo prueba el hecho de que las épocas más dichosas y de mayor ímpetu de la historia mundial, la Grecia de Pericles, la Inglaterra de la reina Isabel y la Francia de Luis XIV, dieron lugar a las tragedias más universales y espléndidas.

En efecto, a pesar de lo trágico de nuestra existencia, tenemos que vivir heroicamente y de manera marcadamente positiva. El pensamiento positivo y una vida activa son siempre beneficiosos; aun cuando el sueño y las sombras oscurezcan la vida, debemos vivir y pensar en positivo. Si vamos de miseria en miseria, de desesperación en desesperación o de pensamiento nihilista en pensamiento nihilista, esta negatividad acaba resultando intolerable por dejar de ser significativa. ¡Vivamos la vida siempre en positivo y no permitamos que el lenguaje negativo nos lleve al suicidio!

Este debe ser, pues, el motivo por el que Turgenev prefiere el *Quijote* a *Hamlet*, aunque lo haya explicado desde un punto de vista distinto al basarse en la cultura de la Iglesia ortodoxa eslava: nosotros, a pesar de nuestra perspectiva existencialista, entendemos con buena voluntad el mensaje de Turgenev, que prefiere la certeza positiva a la inseguridad negativa al contrastar los últimos momentos del Quijote, convertido en "el Bueno", con el suicidio final y ulterior silencio de Hamlet.

Sin embargo, no acabamos de entender con total certeza la utilidad de esta idea y de este razonamiento en una época en la que estamos pasando de una cultura escrita a otra visual y digitalizada. Dada la situación actual, recalcar hoy en día la idea de Turgenev no se nos antoja tan útil como lo podría haber sido en el siglo XIX. Como decía Foucault, la cultura libresca de imprenta permitía un espacio de interpretación entre los ojos y las páginas, que ahora está desapareciendo. El espacio que nos queda para la seriedad trágica de la reflexión humana es cada vez más reducido y está siendo suplido por la circulación infinita de información visual de comicidad frívola, aun cuando las miserias, los infortunios y las tragedias siguen formando parte de nuestra vida.

Bibliografía

Close, A. J. (1978), *The Romantic Approach to don Quijote: A Critical History*, Cambridge. Cambridge University.

Croker, Lester G. (1954), "*Hamlet, don Quijote, La vida es sueño: The Quest for Values*", *PMLA*, vol. 69, núm. 1 (marzo).

Durán, Manuel (1960), *La ambigüedad en el Quijote*, Universidad Veracruzana, México.

Fitzpatrick, K. (2002), *The Exhaustion of Literature: Novels, Computers, and the Threat of Obsolescence*, *Contemporary Literature*, vol. 43, núm. 3 (otoño).

Gassner, J. (1957), *The Possibilities and Perils of Modern Tragedy*, *The Tulane Drama Review* , vol. 1, núm. 3 (junio).

Kagan-Kans, Eva (1975), *Hamlet and don Quixote: The Hero as Will or Idea*. En *Hamlet and don Quixote: Turgenev's Ambivalent Vision*. La Haya-París-Nueva York, Mouton Publishers.

Kaufmann, Walter (1968), *Tragedy & Philosophy*. Doubleday & Company, Nueva York.

Krutch, Joseph Wood (1929), *The Modern Temper*. Nueva York, Harcourt, Brace.

De Maeztu, Ramiro (2004), *Don Quijote, don Juan y La Celestina. Ensayos en simpatía*. Visor, Madrid.

Malkiel, Yakov (1951), *Cervantes in Nineteenth-Century Russia*. *Comparative Literature*, vol. 3, núm. 4 (otoño).

M. J. Benardete y Ángel Flores (eds.) (1932), *The Anatomy of don Quijote*. Ítaca, Nueva York.

Spitzer, L. (1962), "*On the significance of don Quijote*" *MLN*, Vol. 77, núm. 2. Spanish Issue (marzo).

Unamuno, M. (1965), *El sentimiento trágico de la vida*, Editorial Plenitud.

La representación del mundo veraz en *El público*, a la luz de las figuras pictóricas de Dalí

Soo-Jie Lee
Universidad Nacional de Seúl
onmyown79@naver.com

¡Oh, Salvador Dalí de voz aceitunada!
Digo lo que me dicen tu persona y tus cuadros.
No alabo tu imperfecto pincel adolescente,
pero canto la firme dirección de tus flechas.
Oda a Salvador Dalí, Federico García Lorca

El arte nace de la imitación del mundo visible. Siendo el mundo visible en sí mismo una imitación de un mundo ideal, el arte mereció el nombre de 'mímesis'.[1] Según Platón, el mundo es la imitación de una imitación, una *mimesis,* término que designaba en la antigua Grecia la representación teatral por los mimos (actores). Pero esta noción adquirió un carácter central en la reflexión filosófica, especialmente a partir de Platón, y desde entonces fue uno de los conceptos básicos de la estética, al menos hasta finales del siglo XVIII. Para Aristóteles todo arte es *mimesis* o imitación de la naturaleza, pero no sólo en un sentido de reproducción de sus rasgos externos, sino que puede ser representación de aspectos del carácter, de las pasiones o acciones de lo existente. Así, la noción de *mimesis* significa más esa representación que la mera imitación, y caracteriza a las artes productivas (poesía, tragedia, comedia y música), pero también a las artes en general.[2] Muchos artistas han tratado de reducir la laguna producida entre el arte, el mundo representado y el mundo actual, en busca de un mundo más veraz, pero no siempre han triunfado en su intento.

La obra de teatro *El público* de Federico García Lorca –escrita en el año 1930– funciona como un espacio en donde cristaliza una intención que había venido madurando el autor en el trayecto de su vida: lograr crear un montaje de dos dimensiones en un mismo espacio; uno que está expuesto al mundo visible y otro que sólo es accesible en el mundo soñado. *El público* es un teatro experimental que tiene una estructura de 'teatro dentro del teatro' en el que no sólo utiliza figuras, escenas simbólicas, efectos visuales, vestuarios inusuales, sino que también considera el género en sí mismo como un teatro escrito para proyectar sus ideas hacia el público, como espectador. El presente ensayo tiene como objetivo comparar dicha proyección con dos cuadros de Salvador Dalí realizados en el año 1927, obteniendo de esta manera un contrapunto para analizar las similitudes entre ambos artistas. Para cumplir con el objetivo propuesto indicaremos los aspectos comunes, incluyendo las descripciones surrealistas y las figuras abstractas que funcionan como una clave para acceder al hipertexto de la obra, además de destacar la amistad íntima que existía entre los dos artistas. La obra *El público* está clasificada, junto con *Así que pasen cinco años*, como las creaciones teatrales más herméticas de García Lorca.

El origen de la amistad

En 1922, Dalí llega para estudiar a la Residencia de Estudiantes de Madrid, y allí ingresa en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en donde se hace gran amigo del poeta Federico García Lorca, con el que pudo haber estado relacionado sentimentalmente,[3] y del director de cine Luis Buñuel. Entre los años 1924-1925 realizó numerosos retratos de su hermana Ana María y, en general, exploró los estilos al uso en la época en diversas fases que son conocidas como *freudiana* y *lorquiana.*

En 1926, Dalí, que superaba una expulsión de la Escuela debido a su participación en una protesta, regresó a Figueres para cumplir el servicio militar obligatorio. Sin embargo, su amistad con García

[1] Conviene recordar la clásica obra del filólogo, romanista y crítico literario alemán Erich Auerbach, *Mímesis*, publicada en Berna en 1942.

[2] Santiago Ortigosa López, "La educación en valores a través del cine y las artes", *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos), núm. 29, mayo-agosto 2002, p. 162.

[3] Salvador Dalí afirmó en una entrevista, a propósito de García Lorca: "He was homosexual, as everyone knows, and madly in love with me. He tried to screw me twice... I was extremely annoyed, because I wasn't homosexual, and I wasn't interested in giving in. Besides, it hurts. So nothing came of it." Cf. Alain Bosquet, *Conversations with Dalí*, Dutton, Nueva York, 1969, p. 19.

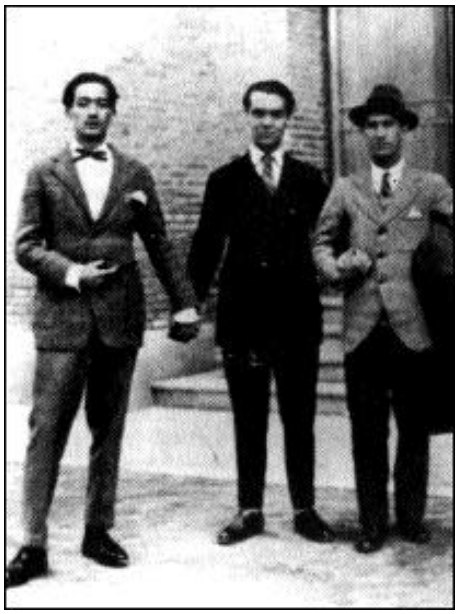
Lorca continuó intercambiando correspondencia constantemente. Luego, en 1927, García Lorca publicó la *Oda a Salvador Dalí* en la *Revista de Occidente*, publicación que hizo las veces de propulsor del movimiento surrealista. Sin embargo, Dalí rechazó el poema dando pie al descontento entre los dos, pero lo superan un año después. En esos años las tensiones entre ambos se hicieron públicas y fueron escandalosas. La *Oda a Salvador Dalí* quedó como "testimonio de una amistad complicada".[4] Sin embargo, la alianza que establecieron García Lorca y Dalí se manifestaría luego en la serie de aportes que hacían uno al otro a nivel artístico. Las fotografías de aquella época dan testimonio de una relación muy íntima entre los dos artistas.





García Lorca con Salvador Dalí FUENTE: http://www.willamette.edu/~tpavlovi/LORCA/lorca-images/foto2.html

De izquierda a derecha, Salvador Dalí, Federico García Lorca y José Bello



en la residencia de estudiantes en 1923. FUENTE: http://www.elmundo.es/larevista/m84/textos/bello1.html

[4] "*Oda a Salvador Dalí,* por Federico García Lorca, el testimonio de una amistad complicada", *Dali-News Wide articles and essays*, 11 de mayo de 2004, disponible desde Internet en: http://www.salvador-dali.net/_eng/_articulos/articulo_ver.asp?id=362

García Lorca y Salvador Dalí vestido de soldado
durante la época en que éste cumplía el servicio militar
FUENTE: http://www.fzaidin.com/textos/lorca.html



Salvador Dalí y Federico García Lorca en la terraza del Llané
Se transmiten el pensamiento a través del cordón del albornez de Lorca
FUENTE: Antonina Rodrigo, *Lorca-Dalí. Una amistad traicionada*. Planeta, Barcelona, 1981, p.173

Además de la conocida tarea conjunta para el montaje de *Mariana Pineda*, en 1926, cuando Dalí realiza los decorados para la obra, en colaboración con sus compañeros de la Residencia, Dalí desarrolló una terminología de símbolos y signos que constituirían una constante en sus obras posteriores. Una de las palabras claves era **putrefacto**, concepto que en la obra de Dalí se simboliza con un burro podrido u hormigas devorando un cuerpo muerto. Presentada por primera vez en Madrid y Granada en 1995, la exposición *"Los putrefactos", por Salvador Dalí y Federico García Lorca. Dibujos y documentos*, producida por la Residencia de Estudiantes en colaboración con la Fundación Federico García Lorca, recoge la serie de dibujos realizados entre 1925 y 1927 para ilustrar y editar un libro sobre los llamados "putrefactos" que no llegó a publicarse.[5]

Deformación y metamorfosis

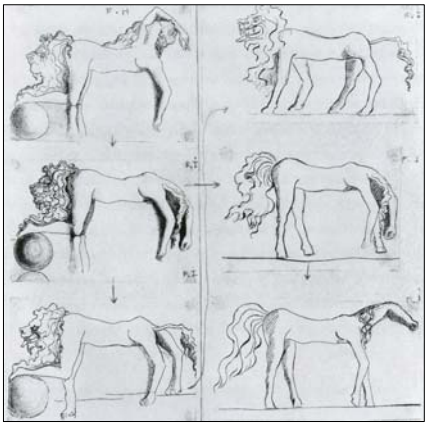
Entendemos como contrapunto la multiplicación de los objetos que resulta a través del proceso de las deformaciones y las metamorfosis. Un ejemplo lo podemos encontrar en los cuadros 1 y 2 que tienen una composición parecida. El Cuadro 1 lleva por título *Pesadilla nocturna* y fue realizado en el año 1781 por Henry Fuseli (1741-1825), pintor suizo cuyas obras llenas de imaginación en las que se exalta el melodrama, la fantasía y el horror, ejercieron una importante influencia en el romanticismo, entonces en ciernes en Inglaterra y en el resto de Europa. Y el Cuadro 2 fue pintado 150 años después por Salvador Dalí (1904-1989). El multifacético artista español transformando los elementos pictóricos del Cuadro 1, revela el significado oculto que da como resultado una forma que mezcla varios motivos. Los motivos parecen distintos de lo que se ve, pero tienen una conexión clara con lo que significan.

Salvador Dalí modifica la silueta del cuerpo de la mujer del Cuadro 1 tomando como base la figura por las extensiones, y mediante las mutaciones de sus líneas las vincula con objetos distintos estableciendo un enlace entre las dos dimensiones:

[5] Exposición *"Los putrefactos", por Salvador Dalí y Federico García Lorca. Dibujos y documentos*. Invitación a la exposición de la muestra por la Fundación Caixa de Cataluña, disponible desde Internet en: http://www.garcia-lorca.org/expos.htm



Cuadro 1
Pesadilla nocturna (1781), Henry Fuseli



Cuadro 2
Dibujo de invisibles mujeres dormidas
(1931-1932), guión inédito de Dalí

Dicha deformación o metamorfosis no sigue las reglas de la imitación de una formalidad estricta sino las de una asociación implícita.

De igual manera en *El público*, en algunos diálogos de las figuras metafóricas que se desempeñan como personajes, se puede percibir un proceso de transformación semejante al de los cuadros anteriores. García Lorca afirmó a propósito de la naturaleza peculiar de sus personajes: "El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vea los huesos, la sangre".[6]

En el acto II de *El público*, encontramos el siguiente diálogo entre dos figuras, Figura de cascabeles y Figura de pámpanos en el que podemos apreciar que aparecen unos reemplazos simples de los símbolos literarios. Aunque sólo los símbolos cambian entre las oraciones, tienen la misma estructura y este proceso alcanza a desarrollar el diálogo hacia una dirección imprevisible:

> Figura de cascabeles: ¿Si yo me convirtiera en **nube**?
> Figura de pámpanos: Yo me convertiría en **ojo**.
> Figura de cascabeles: ¿Si yo me convirtiera en **caca**?
> Figura de pámpanos: Yo me convertiría en **mosca**.
> Figura de cascabeles: ¿Si yo me convirtiera en **manzana**?
> Figura de pámpanos: Yo me convertiría en **beso**.
> Figura de cascabeles: ¿Si yo me convirtiera en **pecho**?
> Figura de pámpanos: Yo me convertiría en **sábana blanca**.
> Voz: (*Sarcástica.*) ¡Bravo!
> Figura de cascabeles: ¿Si yo me convirtiera en **pez luna**?
> Figura de pámpanos: Yo me convertiría en **cuchillo**.
> Figura de cascabeles: (*Dejando de danzar.*) Pero ¿por qué?, ¿por qué me atormentas? ¿Cómo no vienes conmigo, si me amas, hasta donde yo te lleve? Si yo me convirtiera en pez luna, tú te convertirías en ola de mar, o en alga, y si quieres algo muy lejano, porque no desees besarme, tú te convertirías en luna llena, ¡pero en cuchillo! Te gozas en interrumpir mi danza. Y danzando es la única manera que tengo de amarte.[7]

[6] Federico García Lorca *apud* Wilma Newberry, "Aesthetic Distance in García Lorca´s *El Público*: Pirandello and Ortega", *Hispanic Review*, vol. 37, núm. 2, 1969, p. 278.

[7] Federico García Lorca, *Obras Completas II. Teatro: El público*, Miguel García-Posada (ed.), Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona, 1996, p. 289. En adelante, sólo aparecerán las páginas entre paréntesis.

Las figuras reemplazan las formas con un ritmo particular y en ese orden su sentido literal cambia. También se hace referencia al problema de la relación entre el significante y el significado con la *différance* entre lo representado y el objeto de representación. La *différance* nos pone más claramente en la pista de aquello a lo que apunta Derrida cuando critica a la metafísica de la presencia.[8] Al carecer de esencia y de existencia, no siendo ni una palabra ni un concepto, la *différance* es una propuesta estratégica que permite evitar o prevenir toda posible reapropiación ontológica o teleológica. Aplicando esto a la lingüística del signo, se hace patente que el signo se presenta como una presencia diferida, como una postergación del momento de encuentro con la cosa misma, esa que supuestamente podría, por virtud del signo lingüístico, encontrarse ante quien habla. De esta manera, lo que importa no es el encuentro, sino el eterno desencuentro con la cosa. Aquello que siendo diferido necesita de la 'repetición diferenciadora'. Desencuentro entre lo que pasa la primera vez y la segunda vez. Para emplear los términos de Nietzsche, la máscara abre el espacio de la representación y la representación es la realidad misma, no remite a ninguna presencia que estaría detrás.[9]

En términos del fragmento antes citado, mientras exista esta pared entre las dos dimensiones existen también contrapuntos que actúan como un hiperenlace. Dicho hiperenlace o metáfora literaria, revoca la composición del sentido. Además, los diálogos están muy codificados, llenos de metáforas literarias abstractas que a cada paso obtienen sentidos actuales. Los significantes intercambian su localización de manera repetitiva (nube - ojo - caca - mosca - manzana - beso - pecho - sábana blanca) en un modo enlazado. Además, las distancias entre los significados se están acercando paso por paso. El ojo está mirando la nube, una mosca está volando y a veces se posa sobre la caca. Un beso es un contacto muy sensible como la manzana, con una connotación del deseo sexual; también es interesante recordar la metáfora de Blancanieves, la distancia entre cada par se acerca hasta llegar al tacto. Por último, la sábana blanca cubre el pecho desnudo, y el tacto ya es ciertamente sensual.

Pero lo siguiente no continúa la misma línea rítmica y de repente sucede una ruptura. Un cuchillo puede herir al pez luna, más aún un cuchillo simboliza el pene. La ruptura entre dos figuras se suma con la *différance* de las palabras para enfatizar la pared entre las dos dimensiones. Uno del mundo visible y otro del oculto, aquél de lo establecido y éste de lo polémico. Palabras claves como el pez luna o el cuchillo, que implican los órganos del sexo, en conjunto convierten automáticamente a las otras palabras en el mismo sentido destruyendo la pared:

> Figura de cascabeles: (*Tímidamente.*) ¿Y si yo me convirtiera en **hormiga**?
> Figura de pámpanos: (*Enérgico.*) Yo me convertiría en **tierra**.
> Figura de cascabeles: (*Más fuerte.*) ¿Y si yo me convirtiera en **tierra**?
> Figura de pámpanos: (*Más débil.*) Yo me convertiría en **agua**.
> Figura de cascabeles: (*Vibrante.*) ¿Y si yo me convirtiera en **agua**?
> Figura de pámpanos: (*Desfallecido.*) Yo me convertiría en **pez luna**.
> Figura de cascabeles: (*Tembloroso.*) ¿Y si yo me convirtiera en **pez luna**?
> Figura de pámpanos: (*Levamtándose.*) Yo me convertiría en **cuchillo**. En un cuchillo afilado durante cuatro largas primaveras. (p. 290)

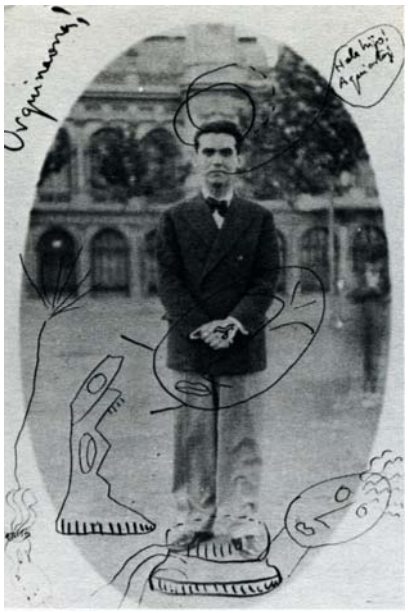
Precisamente como un *collage*, la deformación de palabras provoca una mezcla de objetos de dos mundos o más, pero manteniendo un eje bajo una intención de revelar tanto la naturaleza oculta como la identidad del sexo.

---

[8] Lacan se nutre de la lingüística, la matemática y la filosofía para poder conceptualizar y darle un mayor rigor científico al psicoanálisis, y coincide con Derrida en la imposibilidad de un acceso directo a la cosa. Derrida, por su parte, mediante el concepto de la *différance* y aclarando que no se trata de una palabra ni de un concepto, sino de un mecanismo, pone en tela de juicio toda idea de origen. Cf. Frida Saal, "Lacan–Derrida", ponencia presentada en *Escritura y psicoanálisis. X Simposio de la Fundacion Mexicana de Psicoanálisis*, mayo de 1994. Disponible desde Internet en: http://www.booksandtales.com/talila/lacderes.htm

[9] Ídem.

Un ejercicio similar encontramos en Salvador Dalí. Si bien es conocida la presencia de García Lorca en su cuadro *Enigma sin fin* (1938), refiriéndose al poeta como el rostro del "gran cíclope cretino" (en realidad un retrato de García Lorca), podemos afirmar que hay también una recomposición entre los cuadros siguientes, muy anteriores en la fecha de realización, 1927. Desde 1925, durante dos años, ambos han hecho muchos proyectos comunes incluyendo su plan de elaborar un libro sobre el tema de la putrefacción.[10] En el envío de numerosas cartas compartían no sólo ideas comunes sobre el surrealismo sino también una amistad problemática por un lado, considerando la homosexualidad de García Lorca. El poeta aparenta un acuerdo sobre este tópico ya que los dos nunca acaban por tener una relación homosexual. Después de la separación, no se verán hasta el año 1935, poco antes de la muerte de García Lorca:



Cuadro 3
Federico en la playa de Ampurias
(fotografía, 1927, tomada por García Lorca)



Cuadro 4
Aparato y mano (1927), Salvador Dalí

El Cuadro 3 es una tarjeta-fotografía que Federico prepara para enviársela a Dalí anunciándole su llegada a Cataluña, en 1927, titulada por él mismo como *Federico en la playa de Ampurias*. Antonina Rodrigo incluye una detallada descripción de la fotografía: "A sus pies hay una cabeza con un brazo y **una mano** cortados. En la parte derecha, fuera del **óvalo** de la foto, escribe: '¡Hola hijo! Aquí estoy', y en el otro lado: 'Urquinaona', palabra que el poeta encontraba musical. En la fotografía dibuja **un halo alrededor de su cabeza** y un plinto a sus pies del que, por un lado, surge una cabeza y por el otro, unas raíces que conectan con un arbolito."[11]

En el Cuadro 4, los fragmentos de los objetos están dispuestos en un espacio abierto, como casi todos los cuadros de Dalí. Las perspectivas de cada uno de los elementos no están unificados, ni siquiera las sombras. Todos están relacionados con el significado referido, no del estado de la existencia en el mundo visible sino a través de la distorsión, abreviación, alusión, repetición de las figuras. Más aún, los objetos se transtorman hasta que se multiplican en otros fragmentos. Los objetos escogidos y sus divisiones de las formas coexisten en fragmentos. En este caso en particular, los objetos escogidos son de la tarjeta-fotografía que Lorca envió a Dalí en el mismo año de la composición del cuadro, 1927, cuando llegó a Barcelona.

---

[10] *Vid. supra,* n. 5.

[11] Antonina Rodrigo, *Lorca-Dalí. Una amistad traicionada*, Planeta, Barcelona, 1981, p. 101. Las negritas son mías.

El Cuadro 4, además de contener una composición parecida al Cuadro 3, también aplica un tema que tiene un hilo de conexión. En el Cuadro 3 hay una vena dibujada sobre la mano de García Lorca, al mismo tiempo la combinación realizada forma una pieza de una cara llorando. Dicha combinación se transforma como una cabeza del cuerpo construido por aparatos geométricos. La forma de óvalo de la foto está representada en el fondo del Cuadro 4 por un remolino en color azul, y los croquis hechos por García Lorca sobre la foto están localizados en el Cuadro 4 por los fragmentos. La renacimiento de las figuras representan la foto dando su foco para no fallar el sentido implícito. Más lejos, teniendo como corpus la foto de García Lorca, Dalí dibujó en su cuadro aprovechando las figuras del cuerpo de la mujer. A la izquierda hay un tronco de una mujer desnuda y un caballo tratando a tocar un pez. A la derecha hay un fragmento del pecho de aquel mujer desnuda repetido junto con tres siluetas de mujer que quedan en la misma dirección justo con la mujer y el caballo de la izquierda. La sombra de García Lorca dibujada por una cara en la foto se transformó en una mujer con una postura de alardear.

En la primavera de 1927, García Lorca como protagonista de su obra teatral *Mariana Pineda*, fue a Barcelona entusiasmado para representarla y para proyectar los decorados creados por Dalí. Él envió esta foto con un grito animado: "¡Hola hijo! ¡Aquí estoy!", lleno de alegría como siempre durante su vida en San Sebastián. A partir de entonces, Dalí pintó el Cuadro 4, *Aparato y mano*, deformando y transformando la imagen de dicho cuadro fotográfico.

Otro ejemplo de esta técnica la podemos encontrar en el acto primero de *El público,* cuando los personajes pasan por el biombo para dar a luz sus divisiones/ transformaciones en forma de trajes, máscaras, maquillajes, disfraces. Dar un paso adelante, justamente como en la pintura de Dalí *Aparato y mano*, los personajes y sus divisiones actúan y se comunican en el escenario. A través del biombo, la multiplicación de los personajes alcanza el proceso de la metamorforsis:[12]

Director: (*Llorando.*) Me ha de ver el público. Se hundirá mi teatro. Yo había hecho los dramas mejores de la temporada, ¡pero ahora!...

(*Suenan las trompetas de los Caballos, El Hombre I . se dirige al fondo y abre la puerta.*)

Hombre I .°: Pasar adentro, con nosotros. Tenéis sitio en el drama. Todo el mundo. (*Al director.*) Y tú, pasa por detrás del biombo.

(*Los hombres 2.° y 3.° empujan al Director. Éste pasa por el biombo y aparece por la otra esquina un Muchacho vestido de raso blanco con una gola blanca al cuello. Debe ser una actriz. Lleva una pequeña guitarrita negra.*)

[...]

Director: Gracias... pero... ¿pero también tú estás aquí? ¡Al biombo! Tú también al biombo. ¿Y todavía lo soportas, Gonzalo?

(*El Director empuja bruscamente al Hombre 2 .°, y aparece por el otro extremo del biombo una Mujer vestida con pantalones de pijama negro y una corona de amapolas en la cabeza. Lleva en la mano unos impertinentes cubiertos por un bigote rubio que usará poniéndolo sobre su boca en algunos momentos del drama.*)

[...]

Hombre 3.°: ¡Elena! (*Pasa rápidamente por detrás del biombo y aparece sin barba con la cara palidísima y un látigo en la mano. Lleva muñequeras de*

[12] El biombo aparece, en ese mismo año de 1927, en la *Oda a Salvador Dalí* de García Lorca:

Una ausencia de bosques, biombos y entrecejos
yerra por los tejados de las casas antiguas.
El aire pulimenta su prisma sobre el mar
y el horizonte sube como un gran acueducto.

cuero con clavos dorados.) (pp. 286-288)

La acción de pasar por el biombo simboliza el proceso de desnudar a los personajes, quitando las máscaras y revelando sus identidades sexuales verdaderas. 'El otro' del Director es un muchacho vestido de blanco representado por una mujer, y 'el otro' del Hombre 2.° es una mujer vestida con bigotes. El Hombre 3.° se transforma con una cara palidísima. Sólo el Hombre I .°, considerado el mismo García Lorca, no pasa por el biombo para aparecer en el cuadro cuarto deformado como el Desnudo y sufrir la crucifixión. Este juego de multiplicación relacionado con la deformación y la metamorfosis de las técnicas pictóricas de Dalí es un gran proyecto para llegar a representar la identidad real de la escena hacia el público.

La búsqueda del mundo veraz en *El público*

Durante todo el proceso de la obra, usando las técnicas pictóricas de Dali, ¿qué quiere mostrarnos García Lorca? Después del año 1927, con la separación definita de Dalí, nuestro escritor sigue su actividad con éxito escribiendo varias poesías y obras teatrales. Su experiencia del viaje a Nueva York y a Cuba influye en el artista para obtener una visión más amplia, y su experimento en la representación llega a la cumbre al escribir la obra más polémica, *El público*. García Lorca tenía el deseo de buscar su identidad sexual verdadera vinculándola con su afán de representar un mundo más actual. Y en la conjunción de su pasión con las figuras pictóricas obtenidas por la deformación y metamorfosis, la obra *El público* se constituye como un género que tiene una estructura de metaficción.

El público nació con un cordón umbilical conectado a la amistad íntima de su autor con Dalí en el pasado. García Lorca incorporó las técnicas pictóricas de Dalí, especialmente del periodo en el punto más alto de su intimidad. Su deseo de perseguir la identidad del sexo para representar un mundo, un mundo veraz, resulta un juego no sólo con los contenidos ni con las técnicas, sino también con la estructura del género teatral. Basándonos en el concepto de que una metaficción es un género narcisista,[13] podríamos decir que la intención del autor de buscar su identidad sexual verdadera a través de todo el proceso que hemos discutido, completa su deseo densamente. El texto refleja a sí mismo su existencia dentro su existencia, el género se deforma hasta que la dimensión de la imitación actúa como un espejo. Dicho espejo, aun con el deseo del autor de revelar las aparencias superficiales y de poner las identidades reales, funciona como una redundancia que nunca llega a su fin. Para poner fin a esta situación, la obra finaliza con el mismo diálogo del comienzo. Sólo que el Prestidigitador, tal como 'el otro' de la obra *El público*, tiene un papel importante, y es que debe ocultar todo lo que pasa adentro de la obra:

(*El Prestidigitador, sentado cerca de la cabeza de caballo, silba y se abanica con gran alegría, Todo el ángulo izquierdo de la decoración se parte y aparece un cielo de nubes largas, vivamente iluminado, y una lluvia lenta de guantes blancos, rígidos y espaciados.*)

Voz : (*Fuera.*) Señor.
Voz : (*Fuera.*) Qué.
Voz : (*Fuera.*) El público.
Voz : (*Fuera.*) Que pase.

(*El Prestidigitador agita con viveza el abanico por el aire. En la escena empiezan a caer copos de nieve.*)

Telón lento (p. 327)

Wilma Newberry afirma a propósito de *El público*: "Some have said that the fragmentary nature of the play makes an attempt at analysis 'absurd', or that it is not important, although García Lorca

[13] Linda Hutcheon, *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox,* Methuen, Nueva York y Londres, 1984, p. 4.

himself clearly stated that his experimental plays meant much to him.", y luego cita una declaración del propio García Lorca: "En estas comedias imposibles está mi verdadero propósito",[14] seguida de un comentario de Ángel del Río: "Sabemos que el mismo Lorca y los amigos que la conocen íntegra le concedían bastante importancia".[15]

El público constituye el mayor esfuerzo intelectual realizado por García Lorca en el teatro. Tanto esta obra como *Así que pasen cinco años* "penetran la zona de la estética en su dimensión más abstracta y encarnan ideas que trascienden de la vida externa a la vida del espíritu y del pensamiento."[16]

Bibliografía

Bosquet, Alain, *Conversations with Dalí*. Dutton, Nueva York, 1969.

Exposición *"Los putrefactos", por Salvador Dalí y Federico García Lorca. Dibujos y documentos*. Invitación a la exposición de la muestra por la Fundación Caixa de Cataluña, disponible desde Internet en: http://www.garcia-lorca.org/expos.htm.

García Lorca, Federico, *Obras Completas II. Teatro: El público*, Miguel García-Posada (ed.), Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona, 1996, pp. 279-327.

Hutcheon, Linda, *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox,* Methuen, Nueva York y Londres, 1984.

Newberry, Wilma, "Aesthetic Distance in García Lorca´s *El Público*: Pirandello and Ortega", *Hispanic Review*, vol. 37, núm. 2, 1969, pp. 276-296.

"*Oda a Salvador Dalí,* por Federico García Lorca, el testimonio de una amistad complicada", *Dali-News Wide articles and essays*, 11 de mayo de 2004, disponible desde Internet en: http://www.salvador-dali.net/_eng/_articulos/ articulo_ver.asp?id=362

Ortigosa López, Santiago, "La educación en valores a través del cine y las artes", *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos), núm. 29, mayo-agosto 2002, pp. 157-175.

Rodrigo, Antonina, *Lorca-Dalí. Una amistad traicionada*. Planeta, Barcelona, 1981.

Saal, Frida, "Lacan–Derrida", ponencia presentada en *Escritura y psicoanálisis. X Simposio de la Fundacion Mexicana de Psicoanálisis*, mayo de 1994. Disponible desde Internet en: http://www.booksandtales.com/ talila/lacderes.htm

[14] Wilma Newberry, art. cit., p. 278 y n. 6.

[15] Ángel del Río *apud* Wilma Newberry, art. cit., p. 278, n. 6.

[16] Teresa Babín *apud* Wilma Newberry, art. cit., p. 280.

JORGE DÍAZ: REVELADOR DE LO INCOMPRENSIBLE

Paula Letelier
Universidad Kansai Gaidai
mletel@kansaigaidai.ac.jp

Resumen

Jorge Díaz, destacado miembro de la Generación Literaria de 1950, nació en Rosario Argentina, es hijo de inmigrantes españoles. A los cuatro años de edad su familia se trasladó a Chile. En 1959 conoció a algunos integrantes del grupo de teatro Ictus y empezó a trabajar con ellos, a partir de ese momento comenzó su prolífica labor como dramaturgo. En 1964 se radicó en Madrid, en donde permaneció por espacio de treinta años.

Los textos dramáticos de Jorge Díaz se destacan por su constante denuncia en contra de la violencia, una de las características más recurrentes en la sociedad latinoamericana.

En sus inicios, las obras de Jorge Díaz se vincularon al teatro del absurdo, orientadas hacia la crítica social y la sátira de la realidad latinoamericana. De este modo estas piezas mostraban la realidad evidenciando la desesperanza y el escepticismo de autor a través del mundo representado, la lucha de sus protagonistas por vencer la soledad, la mentira y la incomunicación.

En esta presentación se analizará el lenguaje utilizado por el dramaturgo en sus textos dramáticos, la utilización recurrente de juegos de desplazamiento del sentido de las palabras, diálogos llenos de ironía que muestran como con humor fue desenmascarando lo absurdo de muchos de los actos humanos.

Palabras clave: Jorge Díaz, drama chileno, generación del 50, teatro chileno

En marzo del año 2007 el dramaturgo Jorge Díaz murió en Santiago de Chile, producto de una larga enfermedad de Cáncer, con su partida tanto Chile como España perdieron a un gran creador. España por ser la tierra de sus padres y el país donde vivió durante 30 años, Chile por ser el lugar donde estudió, comenzó sus estudios y dirigió su creación.. En la serie de artículos aparecidos en homenaje a su obra, Agustín Letelier, crítico de la revista Artes y Letras de El Mercurio, lo llamó "artesano de la palabra, creador de situaciones y espacios con fuerza desde donde surgen personajes conmovedores".

En este artículo, se revisarán las temáticas frecuentes y la utilización del lenguaje en sus obras dramáticas. La creación de Jorge Díaz es fecunda y profunda. En su dramaturgia se distinguen claramente ciertas preocupaciones temáticas que se mantienen desde sus inicios. Sus obras son reiteraciones de temas y motivos como la incomunicación, las relaciones de pareja, la pérdida de las ilusiones y la violencia. Con respecto al lenguaje, se le reconoce la riqueza de su uso, como por ejemplo la ironía en los títulos y epígrafes de sus obras. Por otro lado, encontramos una permanente experimentación.

1. El dramaturgo y sus circunstancias

Jorge Díaz nació en Rosario, Argentina, hijo de madre vasca y padre asturiano, llega a Chile a los cuatro años donde realizó todos sus estudios, tanto escolares como universitarios. En 1955 terminó la carrera de arquitectura en la Universidad Católica de Santiago. En 1959 se unió al grupo teatral Ictus, en sus inicios colaboró con ellos como escenográfo, para luego dedicarse a la escritura de los dramas representados por el grupo, desde ese momento la arquitectura quedó en el olvido y comenzó una prolífica labor como dramaturgo.

Durante este periodo de colaboración con Ictus, que corresponde a los años 1961 a 1965, Jorge Díaz estrenó siete obras, una de las más importantes en su carrera fue *El cepillo de dientes*, pero encontramos otras como *Réquiem para un girasol, El velero en la botella, El lugar donde mueren los mamíferos*. Su colaboración directa con el grupo Ictus, decimos directa pues durante toda su vida mantuvo una fuerte amistad con sus integrantes, termina en el año 1965, cuando Jorge Díaz se marcha de Chile para vivir durante 30 años en España.

En esta segunda etapa, con residencia en España, el dramaturgo dice escribir sobre la sociedad chilena, pero con la perspectiva de la distancia, puede ver a nuestro país inserto en el contexto latinoamericano. En 1966 reescribe, una de sus constantes en su escritura, *El cepillo de Dientes* y escribe otras nuevas como *Topografía de un desnudo, Liturgia para carnudos, La víspera del degüello*, entre otras.

Jorge Díaz, desde una perspectiva generacional, se sitúa en la generación del 50. Movimiento que le entrega algunas características como el rechazo a las formas tradicionales de expresión, una estructura irrealista, preocupación por el tiempo y espacio interiores, ambigüedad del mundo presentado, carácter cíclico del relato. Los escritores de esta generación ponen atención en la nueva narrativa europea y norteamericana y en concepciones filosóficas como el existencialismo.

Tres años antes del estreno en Chile de *El cepillo de dientes*, se celebró en 1958, el Primer Encuentro Nacional de Escritores realizado en la Universidad de Concepción, en esta oportunidad Claudio Giaconi, cuentista chileno, declara su total orfandad con respecto a la tradición cultural chilena. En el año 1960, en el marco de la Escuela de Verano de la Universidad de Chile, se realizó un Seminario sobre teatro chileno, a él asistieron varios dramaturgos chilenos, todos coincidieron en la falta de influencia del pasado teatral chileno sobre los nuevos creadores, por el contrario, proponían la ruptura total con el naturalismo y criollismo imperante en el drama pasado. Los nuevos dramaturgos sienten la necesidad de crear un estilo teatral propio y la urgencia de integrar una escena latinoamericana con la que existía una desconexión total.

Desde una perspectiva histórico-social, Jorge Díaz vive en una sociedad chilena conmocionada por fuertes procesos de modernización. La revolución cubana en 1959, la naciente utopía marxista latinoamericana y la doctrina social de la iglesia Católica, se traducen en la sociedad chilena en una polémica política y filosófica que se llevaron a la practica en dos gobiernos que promovían profundos

cambios sociales que terminaron en 1973 con el golpe militar y con el fin de los sueños para una generación.

El drama de Jorge Díaz refleja bien todas estas preocupaciones e innovaciones que transformaron el teatro de la década del sesenta, es una clara manifestación de esos tiempos agitados y llenos de vigor creativo. El éxito de las obras de Díaz fue un indicio del respaldo de la crítica y el público hacia la producción de obras de vanguardia con estilo personal.

La obra de Jorge Díaz, ha sido premiada tanto a nivel nacional como internacional. Entre los galardones que ha obtenido destacan en dos oportunidades 1975 y 1985, el Premio Tirso de Molina, en 1993 el Premio APES otorgado por la asociación de periodistas de espectáculos de Chile, en 1994 el Premio José Nuez Martín, entregado por el Instituto de Letras de la Universidad Católica de Chile. En 1993 recibió el galardón más importantes que entrega el gobierno de Chile para los creadores, en su caso se hizo merecedor del Premio Nacional de las Artes de la Comunicación y Audiovisuales, este reconocimiento le hizo volver al país definitivamente después de 30 años de lejanía.

2. Constantes en su obra

2.1. Las temáticas

La incomunicación sería tal vez uno de sus temas más recurrentes, presente desde la primera versión de *El cepillo de Dientes*, razón por la cual generalmente su obra es encasillada como teatro del absurdo, característica que el propio Díaz rechaza, en entrevista a la periodista Rocío Lineros en El Mercurio, expresa:

> "Lo que en un momento dado se llamó teatro del absurdo-terminología ya pasada de moda, totalmente-no era más que una aproximación poética y humorística de las cosas. De hecho jamás me habría atrevido –en teatro y en otras áreas- a insinuar o decir cosas si no es a través del humor."

El cepillo de Dientes, se ha convertido en una de las obras donde con mayor nitidez se puede reconocer la incomunicación humana, los protagonistas recrean a una pareja, llamados Ella y Él, a lo largo de sus diálogos llenos de humor corrosivo vamos conociendo a esta pareja que refuerza su vida conyugal con una serie de juegos verbales que aparentemente mejoran su relación sexual.

> "Él: ¿Es verdaderamente necesario que cada mañana tengamos que repetir esto?
> Ella: ¿A qué te refieres cariño?
> Él: Sabes perfectamente a qué me refiero, resulta agotador.
> Ella: Mi parte no es fácil tampoco, si por lo menos se te ocurriera algo nuevo.
> Él: Eso es lo espantoso ¡Siempre algo nuevo! Para hacernos el amor vamos a tener que contratar a un asesor." (Díaz, 1970: 485-486)

La incomunicación se presenta cada mañana cuando la pareja frente al desayuno se enfrenta a un nuevo día donde deben reinventar su relación, el título *El cepillo de dientes*, es irónicamente la manifestación de rebelión que siente el protagonista frente a la invasión de su individualidad:

> "Ella: Pero si hay un cepillo de dientes
> Él: ¿Cuál si se puede saber?
> Ella: El mío. Fue un regalo de mi padre.
> Él: ¡No pretenderás que me lave con tu cepillo de dientes!
> Ella: ¿Qué tendría de particular? Somos marido y mujer
> Él: Eso no tiene nada que ver. No digas tonterías.
> Ella: No es una tontería. Es el matrimonio. La compartición de todo: dolor, angustia, alegría y ¡cepillos de dientes!... ¿Acaso no nos queremos?

Él: No hasta ese extremo" (Díaz, 1970: 453-454)

El cepillo de dientes es un drama de la soledad acompañada, de una pareja anónima que finge ritos para escapar del aburrimiento. La obra se convirtió en una crítica profunda a la sociedad moderna y a la falsedad de un lenguaje que se ha convertido para ellos en un conjunto de fórmulas vacías que ya no dicen nada.

En zona de turbulencias, muchos años después vuelve a repetir la temática de la incomunicación, pero esta vez ya no sólo circunscrita a la relación de pareja, sino que a la familia. La relación entre padre e hijo se pone en jaque, nos encontramos frente a un padre con el cual es imposible conversar, otra vez con humor Díaz verbaliza este sentimiento: "¿Hablar con mi padre? ¡Eso es más difícil que besar a un cocodrilo!" (Díaz, 2003: 90)

En esta obra encontramos también una de las temáticas importantes de sus obras desde fines de los años 80, la pérdida de las ilusiones y utopías. Es un periodo en el cual ha caído el muro de Berlín y el comunismo. Ángel se encuentra después de muchos años con su amiga Montse, entre ambos fluyen los recuerdos idos, la añoranza de una juventud en que quisieron cambiar el mundo, pero ese tiempo pasó y aunque él está dispuesto a abandonarlo todo e irse con su amiga, ella se da cuenta que es un imposible, una historia descontextualizada del presente, ya no queda nada de lo que algún día los unió.

En *Devuélveme el rosario de mi madre y quédate con todo lo de Marx*, se repiten las temáticas vistas hasta ahora, los protagonistas Ximena y Gonzalo, han decidido separarse, él es un escritor que lleva 25 años escribiendo una novela inconclusa y ella conduce un programa radial donde se leen cartas de mujeres despechadas. El ingenioso título de la obra hace referencia a la separación y el doloroso proceso de repartir los bienes conyugales, que en este caso se acerca más a principios ideológicos y creencias que a cosas materiales. El quiebre matrimonial va unido a la ruptura de las utopías e ilusiones no logradas, algún día esa pareja tuvo sueños en común, ahora ya no queda nada. Ambos forman parte de una generación destruida por sus errores y por la contingencia política.

A lo largo de la obra, que por su temática podría ser extremadamente desgarradora, el humor nos salva de este camino y gracias a sus diálogos pierde esta gravedad, para ganar en ironía:

"Ximena: Tienes cara de duelo, dan ganas de darte el pésame.
Gonzalo: Debe ser por las ideas que tengo.
Ximena: ¿Se te murió alguna?
Gonzalo: Alguna que otra utopía la tengo en estado terminal." (Díaz, 2003: 143)

La violencia es otro de sus temáticas recurrentes, Jorge Díaz. Como muchos otros escritores de su generación vivió con entusiasmo los sueños de cambio que se vivían en Chile durante la década del 60 y experimentó con dolor el fin abrupto en 1973 de ese sueño. Jorge Díaz no estaba en Chile ese año, pero el golpe de estado no lo dejó indiferente, en entrevista a Rocío Lineros en El Mercurio recuerda:

> "El año 73 me cogió en mal pie, en España. Bueno, aquí los dejó mucho peor. Pero a mí me dejó con una sensación de culpabilidad, de estar fuera, con una cierta dosis de cólera e impotencia que producen este tipo de cosas. Eso produjo una serie de obras en las que hay rabia más que humor."

Temas que estaban presentes en sus obras ahora cobran un nuevo protagonismo. La represión, la tortura y el exilio se desarrollan en sus obras para representar la tragedia política y social que vivía Chile y que se elevan a un lugar universal gracias a la escritura.

Un anticipo de esta temática se puede encontrar en *Topografía de un desnudo* del año1965. Esta obra recrea un hecho verídico acontecido en Brasil en 1961, donde un grupo de mendigos fue asesinado. Esta obra sigue el esquema del teatro épico, que tuvo una gran influencia en el continente. El protagonista Rufo, presenta a todos los otros personajes y se convierte en un narrador que expone

los hechos al espectador, produciéndose así el efecto de distanciamiento necesario para que éste tome conciencia del hecho terrible sucedido y sea capaz de plantear soluciones.

En la obra la temática central es la violencia que muestra la inhumanidad de la matanza de los mendigos, como también la actitud hostil de la policía y de los encubridores del hecho.

Todos los personajes giran en torno a Rufo, quien ya muerto, nos presenta a los funcionarios , al periodista Abel cómplice del sistema, los representantes del orden como el cabo San Lucas y al resto de los mendigos. Cada uno de estos personajes tiene algo que decir con respecto a la muerte y a la violencia ejercida.

La crítica social es directa, en Latinoamérica impera un orden de terror sustentado por los diferentes regímenes totalitarios que han recorrido los países del continente.

Para clarificar esta idea se utilizan elementos extra-dramáticos como la proyección de imágenes con rostros de mendigos y de militares con armas de fuego. Estos elementos nos permiten aseverar que la temática de la violencia está presente desde las primeras obras de Jorge Díaz y que luego en la década del 70 se hará más patente todavía.

Temas vinculados a la violencia política pueden ser vistos en el monólogo *Razón de ser*, obra que se constituye como una metáfora de la situación de quiebre histórico resultado de los golpes militares de la década del 70, el personaje nació como producto de una violación es hijo de la violencia, por lo cual su vida gira en torno a la venganza contra el padre torturador.

Los dos prisioneros de un campo de concentración que protagonizan *El naufragio interminable*, nos presentan diálogos llenos de humanidad en la cual ambos solidarizan para enfrentar la muerte inevitable. Sus palabras les ayudan a soportar la terrible situación y a asumir sus destinos.

En *Andrea*, los padres de la joven descubren el quiebre generacional que viven con su hija, consecuencia secundaria de los cambios sociales que viven después de los golpes de estado de la década del 70. Ambos comprenden que en el transcurso de los años posteriores ellos han adoptado el mismo sistema de valores y de consumo que ellos habían combatido en su juventud. El autoritarismo que se muestra en todos los ámbitos de la sociedad como la educación, las relaciones laborales, también se reproduce en las relaciones familiares con la consecuente incomunicación entre sus miembros. Andrea, su hija, se rebeló contra ellos y contra ese esquema que la ha sentenciado a la soledad, pero esa búsqueda de libertad la condujo a un mundo desconocido por sus padres y que tampoco le aportará felicidad, como lo es el mundo de la droga.

2.2. Constantes en el uso del Lenguaje

Una de las primeras características en el uso del lenguaje está muy relacionada con las temáticas de sus textos, que como ya hemos analizado hay una intención clara de denunciar las inconsecuencias de una sociedad cada vez más mentirosa y violenta. Esta denuncia, sin embargo, se realiza utilizando el humor como recurso para entregar al espectador un mensaje fuertemente irónico. El humor produce un efecto desmitificador de las relaciones humanas y revelador de los verdaderos fundamentos de la existencia. El humor pone en evidencia la represión del modelo social vigente e invita al espectador a optar por un camino de libertad.

En *El cepillo de dientes* inicia Jorge Díaz una indagación sobre el lenguaje que será central en sus textos. Sus diálogos son un juego de desplazamientos del sentido usual que tienen las palabras, este sistema lo llamó sistema de "asociaciones libres", su humor se construye al llevar el diálogo por caminos insólitos. Ejemplo de estas asociaciones libres podemos mencionar:

> "Ella: Piensa en el colesterol
> Él: ¿Qué es el colesterol?
> Ella: Un insecticida
> Él: ¿Un insecticida?... Pero si viene en shampoo
> Ella: Si viene en shampoo es para el dolor de cabeza." (Díaz, 1970: 440)

Una lectura cotidiana de la sección de cartas del periódico, también puede transformarse en un

juego de palabras:

> "Ella: No quiero aventuras. Busco un alma gemela.
> Él: Soy un industrial extranjero que quiere echar raíces.
> Ella: Prometo comprensión.
> Él: Reunámonos pronto
> Ella: No soy una mujer de un día
> Él: Tengo cultura universitaria.
> Ella: Hay tanto melón podrido en el mundo.
> Él: Sobre eso prometo absoluta reserva." (Díaz, 1970: 445)

La pareja dentro de sus continuos juegos, cambian de personalidad, ella deja de ser ELLA y se convierte en Antona, empleada de la casa, la escena en que ambos fingen un interrogatorio sobre el asesinato de la esposa , se puede ver cómo se ironiza a partir de estructuras fijas de lenguaje:

> "Él: ¿Nombre?
> Antona: Antona, los días de trabajo y Cuqui, los días de fiesta.
> Él: ¿Edad?
> Antona: Vaya una a saber.
> Él: ¿Domicilio?
> Antona: Al fondo a la derecha
> Él: ¿Profesión?
> Antona: Lo que caiga.
> Él: ¿Religión?
> Antona: Homeópata
> Él: ¿Estado?
> Antona: Un día sí, otro no." (Díaz, 1970: 479-480)

Se podrían dar muchos ejemplos de estos diálogos aparentemente sin sentido que se convierten en la cotidianeidad de la pareja que lucha por escapar del aburrimiento e intentar mejorar su relación matrimonial.

Punto culminante en su indagación sobre el lenguaje, es la obra *La Orgástula*, obra que ha sido constante objeto de estudio en las escuelas de teatro. En ella el misterio de la comunicación teatral se presenta en forma pura. Dos personajes casi inmóviles, envueltos en vendas, intentan comunicarse en un idioma incomprensible. Sin embargo, los ritmos, las entonaciones y oscuras sugerencias dirigidas nos hacen imaginar connotaciones sexuales de ese diálogo.

Se presenta a la pareja humana y al acto sexual que protagonizan, ellos exhiben una apariencia momificada y asexuada. Pero emiten sonidos de gozo, ternura, ira y odio. Finalmente se abren los bultos y aparecen dos cuerpos. En la escena está presente un niño completamente vestido de blanco, testigo de estos movimientos. Se sugiere que el mundo dramático se representa desde el punto de vista del niño, quien asiste a los extremos de amor y odio, represión y violencia que puede manifestar la sexualidad adulta mirada desde fuera.

Jorge Díaz logra el imposible de hacer teatro con un lenguaje inventado, es un drama de laboratorio con el que prueba que los sonidos evocan imágenes y situaciones sin necesidad de las palabras. Por otro lado, nos expone que la fuerza de la sexualidad es tal que logra trasmitirse en el imposible de la nada.

Otra característica de su especial uso del lenguaje puede verse en su ingenio para titular sus obras y agregar epígrafes llenos de ironía. Resulta claro que para el autor, los títulos y epígrafes cobran importancia dentro del mundo dramático que quiere transmitir. Entre muchos títulos se puede resaltar ejemplos como: *Topografía de un desnudo, Esplendor carnal de la ceniza, oscuro vuelo compartido, Las cicatrices de la memoria, Nadie es profeta en su espejo*

Entre los epígrafes damos como ejemplo la obra, en *El desvarío* texto en el que Díaz nos habla de

la culpa, de la identidad, la relación de pareja. Aquí los epígrafes son: "Poco a poco vamos olvidando que hemos perdido la memoria" (Chumy Chumez) y "Algún día seré yo misma" (Bette Davis).(Díaz, 2003: 176) Perder la memoria significa una pérdida de la identidad, no saber desde dónde venimos, perder también nuestras raíces, temáticas desarrolladas en la obra, que se anticipan con estos epígrafes.

En *Cuerpos cantados*, Díaz toma prestadas palabras de Fernando Pessoa, para sintetizar su preocupación sobre las relaciones de pareja, problemática que se repite constantemente en sus textos, el epígrafe es el siguiente: "El amor es una imagen mental, / es decir una prótesis. / Somos incapaces de amar a otra / cosa que no sea nosotros mismos."(Díaz, 2003: 212)

En el libro de entrevistas de Eduardo Guerrero, *Jorge Díaz: un pez entre dos aguas*, el autor nos habla sobre su interés por los títulos y epígrafes:

> "Un título significa la síntesis de una emoción, de la emoción primera que hizo nacer la idea de la obra. Más que buscar ideas o temas para escribir obras, busco títulos. Allí, dentro de ellos, comprimido, encuentro todo, forma y desarrollo." (cit. En Guerrero, prólogo, 2003:10)

3. Conclusiones

En el panorama del teatro chileno contemporáneo, Jorge Díaz se destaca por la profundidad de sus temáticas y la originalidad en la forma. La calidad y la constancia en su creación son notables dentro de un contexto nacional donde es muy difícil para un artista dedicarse exclusivamente a cultivar su arte.

Su incesante creación lo ha convertido en el dramaturgo más premiado en la historia del teatro chileno, con más de cincuenta reconocimientos tanto en Chile como en el extranjero. Hecho que es el resultado no sólo de su fecundidad creativa , sino también por el dominio de la técnica teatral, el manejo de los diálogos , la profundidad de sus temáticas y el manejo del lenguaje.

Su vigencia se mantuvo durante cuarenta años de ininterrumpida creación, desde aquel día en que tímidamente levantó la mano ante sus compañeros del teatro Ictus, para decirles que ante la necesidad de un dramaturgo, él tenía una máquina de escribir y podía, no solo ser el escenógrafo, sino también arriesgarse como escritor. Ha pasado el tiempo y Díaz se mantuvo retratando nuestra sociedad.

Díaz entró a la historia del teatro chileno en 1961 con su *Cepillo de Dientes*, que sucio y con tintura para zapatos, nos mostró una relación de pareja que utilizaba extraños ritos para mantener la comunicación con diálogos irónicos donde se utiliza la técnica de asociaciones libres, desde ese momento el texto se convirtió en ejemplo claro para mostrar los problemas de incomunicación de la pareja contemporánea.

Luego, nos sorprende con un teatro de vanguardia, con *La orgástula*, donde con un lenguaje inventado demuestra que los sonidos evocan imágenes que logramos descifrar sin necesidad de utilizar palabras.

Influenciado por la contingencia del continente sus obras expresan la violencia imperante en la época, violencia social y política en un comienzo para desembocar en una violencia familiar después. En 1966, al referirse a su teatro dijo: "Escribo sobre la muerte y el sexo. No conozco otros temas. Creo que es escribir sobre la vida. Y me dominan dos sentimientos únicos: la cólera y la risa, que se presentan extrañamente unidos, y la fusión ocasional de este núcleo, desata en mí la violencia."(cit. En Letelier, crítica de El Mercurio)

Sus personajes nos cuentan historias que nos hace mirarnos a nosotros mismos, a nuestras relaciones y nos hacen reír, porque el humor se inmiscuye en casi todos sus escritos, pero es un humor que desenmascara el absurdo de los actos humanos. Díaz nos sorprende, nos conmueve, pero ante todo nos hace entender cómo somos y nos revela lo incomprensible del comportamiento humano.

Bibliografía

Díaz, Jorge (1970), *El Cepillo de dientes* en *Teatro chileno contemporáneo*. Selección y Prólogo de Julio Durán-Cerda. México, Aguilar, 425-498.

_____ (1992), *Topografía de un desnudo*. En *Teatro chileno. Antología*. Presentación de Eduardo Guerrero, *Una radiografía de la violencia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

_____ (1996), *Antología subjetiva*. Teatro 1963-1995. Santiago de Chile, Ril Editores.

_____ (2000), *La orgástula y otros actos inconfesables: Antología de teatro breve*. Prólogo de Eduardo Thomas. Santiago de Chile, Ril Editores.

_____ (2003), *Antología de la perplejidad: 8 obras de teatro inéditas*. Prólogo de Eduardo Guerrero. Santiago de Chile, Edebé.

_____ (2004), *Andrea. El Locutorio* Santiago de Chile. Ril Editores.

Guerrero, Eduardo (2000), *Jorge Díaz: Un pez entre dos aguas*. Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae.

Letelier, Agustín (2007), "Jorge Díaz dedicó su vida al teatro". En Artes y Letras, *El Mercurio*, 18 mayo.

Lineros, Rocío (2000), "La otra cara de Jorge Díaz". En *El Mercurio*, 7 abril.

Woodyard, George (2004), *Nuevos textos para nuevos tiempos: el teatro de Jorge Díaz*. En Díaz, *Colección de Ensayos Críticos*. Oyarzún Carola (ed.) Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

ESTÉTICAS LITERARIA Y FÍLMICA EN *¿LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS?*

Pi-Chiao Liu
Wenzao Ursuline College of Languages
cecilia@mail.wtuc.edu.tw

Resumen

La película *La lengua de las mariposas* se basa en el cuento homónimo de Manuel Rivas, que pertenece al libro *¿Qué me quieres, amor?*. Este escritor gallego se dedica a entrelazar en sus obras narrativas lo experimental y lo tradicional para establecer una relación estrecha entre el mundo interior del protagonista y la tierra natal, Galicia. Sus obras narrativas no sólo han atraido la atención de los lectores y los críticos literarios, sino también a los directores cinematográficos, por ejemplo, el caso de *La lengua de las mariposas*, que fue llevado por el realizador José Luis Cuerda a la pantalla.

En esta adaptación cinematográfica, José Luis Cuerda no sólo trasmite el significado del mundo literario de este cuento, sino que manifiesta su propia percepción, lectura personal de la obra original. Es decir, vemos que en esta película José Luis Cuerda enfoca su película a la relación íntima y especial entre el viejo maestro y su alumno, expone con las imágenes la Galicia, reflejada en dicho libro, de Manuel Rivas. Por lo tanto, en esta ponencia, intentamos comparar la estética literaria del mencionado libro con la fílmica de la película adoptada para analizar la ideología y el espíritu gallego de Manuel Rivas y cómo los representa José Luis Cuerda utilizando el lenguaje cinematográfico.

Palabras clave: Galicia, lenguaje fílmico, narrativa, estética

Con la derrota de la dictadura de Franco, España empezó a experimentar un desarrollo democrático, liberal y renovador reflejado en las actividades culturales. La libertad de expresión se pone de manifiesto tanto en el campo literario como en el cinematográfico para tratar de compensar el tiempo de colapso de la censura.

En el mundo literario, aparecen muchos autores, quienes escriben para liberar su imaginación y para satisfacer los gustos del lector que ya pueden borrar la sombra de los libros llenos de propaganda política, empiezan a utilizar técnicas narrativas experimentales y posmodernistas. En cuanto a los temas, intentan recordar el pasado inmediato o exponer su decepción ante lo transitorio de la vida; sobre todo en los últimos años, los autores jóvenes ponen énfasis en la descripción de lo íntimo, de lo privado, de lo propio del sujeto, aún a costa de otros valores (José-Carlos Mainer 153). Respecto a la cinematografía, durante los primeros años de la democracia, los directores manifiestan con su propio estilo los temas de la guerra civil, como afirma Augusto M. Torres, "las películas más atractivas producidas estos años se centran en el análisis de la posguerra"(48), recientemente, e intentan dirigir sus obras fílmicas, para Jean-Claude Seguin, "hacia problemas más internacionales y más capaces de interesar a un público no hispano" (88). Evidentemente, la democracia hace que estos realizadores del mundo fílmico hayan encontrado la identidad de sí mismos no sólo para reevaluar la identidad y la cultura de España, sino para obtener las afirmaciones internacionales.

Aunque ya entre los autores renovadores, Manuel Rivas, un joven autor gallego, entrelaza en sus obras narrativas lo experimental y lo tradicional para establecer una relación estrecha entre el mundo interior del protagonista y la tierra natal, Galicia; él, por un lado, muestra su amor por Galicia escribiendo su obra literaria originalmente en gallego, pero por otro, va poniendo las bases a un estilo literario propio. Y por lo poético del estilo, la riqueza del lenguaje y la autenticidad, sus obras narrativas no sólo han atraido fuertemente la atención de los lectores y los críticos literarios; le han otorgado también varios premios, por ejemplo: *¿Qué me quieres, amor?*, que es la recopilación de dieciséis relatos cortos y que tiene por protagonistas a niños o jóvenes y presenta modos y situaciones de la vida gallega, ha obtenido el premio de Gonzalo Torrente Ballester de 1995 y el Nacional de Narrativa de 1996. Posteriormente, el cineasta José Luis Cuerda transforma unos relatos de esta novela en las imágenes cinematográficas, con el título homónimo del cuento "La lengua de las mariposas".

En cuanto a este cineasta, entre los realizadores posfranquistas, es conocido por sus comedias, sin embargo, él se dedica a la búsqueda de la autoexigencia; por lo tanto, Fernando Méndez-Leite ha comentado sobre la obra de Cuerda lo siguiente: "una película es el fruto de reflexión más profunda y el trabajo más dedicado y concienzudo" (12). Este espíritu se ve con facilidad en sus obras adaptadas de textos literarios, como *El túnel* (1976), *El bosque animado* (1987) por el que ganó el Premio Goya de 1988 y también *La lengua de las mariposas* con la que repitió el Premio Goya y también el Premio Ondas al Mejor Director.

En la adaptación cinematográfica *La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda no sólo trasmite el significado del mundo literario de este cuento, sino que manifiesta su propia percepción y lectura personal de la obra original. Es decir, vemos que en esta película José Luis Cuerda enfoca su película a la relación íntima y especial entre el viejo maestro y su alumno, presenta con imágenes a Galicia, reflejada en dicho libro, de Manuel Rivas. Por lo tanto, en esta ponencia, intentamos comparar la estética literaria del mencionado libro con la fílmica de la película adaptada para analizar la ideología y el espíritu gallego de Manuel Rivas y cómo los representa José Luis Cuerda utilizando el lenguaje cinematográfico.

1. La versión literaria

Manuel Rivas, mediante "La lengua de las mariposas" que pertenece a la novela *¿Qué me quieres, amor?*, tiene la intención de manifestar la zona oscura y profunda de la conciencia del ser humano, como él mismo ha confesado que "esa historia fue escrita en uno de esos raros días en que uno se siente llevado a la zona secreta del ser humano, allí donde se genera lo imprevisible. Lo más hermoso y lo más tremendo" (2000: 75). Está visto que él descubre la realidad íntima personal en que se puede dilatar

hasta alcanzar la universalidad. A pesar de que, según Baquero Goyanes, "es la brevedad el rasgo más sobresaliente y característico del cuento" (119), Manuel Rivas, con buena técnica literaria, presenta esta intención y desarrolla la acción de este relato breve, basando en la relación entre el maestro Don Gregorio y el niño de seis años, Moncho, y se refiere a la emigración y la naturaleza de Galicia, las circunstancias aterridas de la preguerra y la cobardía del ser humano ante el temor, que son temas favoritos presentes en sus obras literarias.

1.1. Punto de vista de narrador-personaje

El autor sigue una línea ordenada fragmentando el suceso narrado en dos partes separados con espacios pero sin número ni subtítulo; y la historia está contada por el narrador en primera persona para que el lector pueda acompañarle a entrar en sus mentes y que su retrospección ayude al lector a aclarar sus dudas.

En la primera parte, la acción empieza por las palabras de don Gregorio, que, a primera vista, desempeñan la función de evocar el recuerdo del narrador, pero resulta que ya son la retrospección de éste. Por la referencia a "la lengua de las mariposas" del maestro, que es el leitmotiv del suceso narrado, el narrador se pone a contar los incidentes ocurridos en sus primeros días en la escuela, y recordar cómo haber establecido una relación amistosa con su maestro. Esta relación, en la segunda parte, hace que sus padres traten bien a don Gregorio, y que incluso el padre le haga un traje, irónicamente, el mismo que lleva don Gregorio al ser insultado posteriormente por esta familia. No obstante, la relación armónica será interrumpida con los militares sublevados contra el gobierno republicano, por tanto, la acción se transforma en una atmósfera inquietante y llega a su clímax que se mantiene hasta el desenlace. Le queda al lector una tensión que, al final, el temor de los vecinos y de los padres le obligue al niño a fingir rencor a su maestro, tirándole piedras.

Está claro que Moncho es el narrador-protagonista que cuenta los sucesos que le han ocurrido, y además, es el narrador-testigo que observa las acciones externas de otros personajes menores con quienes él está relacionado y es un personaje, según Anderson Imbert, "como cualquier otro, pero su acceso a los estados de ánimo de las otras vidas es muy limitado" (59). Por lo tanto, resulta indispensable que se combinen las perspectivas del narrador-protagonista y del narrador-testigo a fin de aportar al lector a conocer lo interno del protagonista y lo externo de otros personajes. He aquí alguno de los ejemplos de las descripciones del padre del protagonista.

> Aquella noche dormí como un santo, bien arrimado a mi madre. Nadie me había reñido. Mi padre se había quedado en la cocina, fumando en silencio, con los codos sobre el mantel de hule, las colillas amontonadas en el cenicero de concha de vieira, tal como había sucedido cuando se murió la abuela. (28)

Se ve que en estas descripciones, por un lado, el narrador-protagonista demuestra su tranquilidad después de ser encontrado en la montaña, y por otro, existe un narrador-testigo, porque Moncho no puede llegar a entender el interior y la preocupación de su padre, pero "las colillas amontonadas", revelan el sentimiento interior del padre.

Mientras tanto, vale la pena indicar que Manuel Rivas recurre a la voz de un niño como narrador para poner de manifiesto lo que los adultos no se atreven a aclarar, como Miguel A. Vitagliano ha apuntado que "la visión de un niño le permite decir lo que los adultos tienden a reprimir por cortesía o temor, incluso cuando se trata de actos crueles" (64). A partir de este punto de vista infantil, no nos sorprenderán las descripciones de tensión, temor y cobardía del pueblo ante los republicanos aprisionados.

> Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. (41)

Sin lugar a dudas, es difícil que estas descripciones causen disgusto al lector con el narrador-niño; al contrario, le provocan un sentimiento de identificación, de entendimiento y de acompañamiento porque un niño inocente no sabe lo que pasa en el mundo tan complicado de los mayores.

1.2. Personajes

Como el cuento, para Baquero Goyanes, no tiene personajes secundarios ya que es, primordialmente, argumento (134), por lo tanto, don Gregorio, los padres de Moncho y los vecinos que aparecen en "La lengua de las mariposas" son elementos importantes. Mientras tanto, este crítico ha mostrado que en el cuento es difícil desarrollar la descripción física, con detalle, de los personajes, no se desarrolla la caracterización descriptiva de la apariencia (145-146). Entonces, se da cuenta de que Manuel Rivas diseña a sus personajes de manera impresionista, enfatizando en el contraste entre el ambiente y los personajes, a través de las narraciones de los demás.

Don Gregorio, como maestro, desempeña el papel de enseñar a los niños. Por medio de esta función, el autor presenta ante el lector el marco histórico, sobre todo, de Galicia, tema que se ha presentado en sus obras anteriores como la retrospección de Misia en su *En salvaje compañía*.[1] Es evidente que Manuel Rivas utiliza estos personajes para que otros abran los ojos no sólo para mirar hacia lo de fuera sino para conocer lo propio de su región gallega. En cuanto a la apariencia de don Gregorio, él es feo según las palabras de Moncho, quien aclara que don Gregorio es "feo como un bicho" (26) y "como un sapo" (28). Entre las dos expresiones, es necesario indicar que la primera se produce porque Moncho tiene miedo al maestro en su primer día a la escuela; a la vez, la segunda impresiona al niño cuando él ya está más tranquilo; además, aparecerá en el desenlace cuando don Gregorio sale atado, "chepudo y feo como un sapo" (40) a la plaza revelando su cansancio y vejez que es la consecuencia de haber estado prisionero a causa de su ideología republicana. Además, Don Gregorio, para el niño, también es amable porque no pega a los niños y casi siempre sonríe "con su cara de sapo" (32). Desde luego, estas expresiones que se relacionan con el sapo ya va enfatizando en el lector la apariencia desagraciada del maestro, en contraste con su buen carácter.

Por lo demás, Manuel Rivas utiliza los diálogos de los padres de Moncho para formar la imagen atea, republicana y pobre del maestro, y al mismo tiempo, poner de manifiesto su concepción del galleguismo cuando su personaje, el padre, recuerda la experiencia dolorosa de aprender el castellano en la escuela por no poder pronunciarlo bien.[2] Respecto a los padres, es interesante resaltar un contraste entre los dos. El padre, patentemente, no sabe cómo expresar sus sentimientos, como hemos mencionado arriba, cuando está triste o preocupado, siempre terminan las colillas amontonadas. Comparando con esta actitud pasiva, la madre muestra su fuerza de carácter para defender a la familia, sobre todo, cuando las tropas llegan y el padre está en peligro por ser republicano.

> Llegaron tropas de la capital y ocuparon el ayuntamiento. Mamá salió para ir a misa, y volvió pálida y entristecida, como si hubiese envejecido en media hora.
>
> «Están pasando cosas terribles, Ramón», oí que le decía, entre sollozos, a mi padre.

[1] En su primera novela larga *En salvaje compañía* Manuel Rivas, por la retrospección de Misia, hace que el personaje principal, Rosa, entienda la Galicia del comienzo del siglo XX, de la guerra civil y de la Segunda Guerra Mundial.

[2] Manuel Rivas presenta su obra literaria escrita originalmente en gallego y lo explica en la entrevista con Tejeda: "Yo empecé a escribir en gallego. Además la relación que yo tenía con la lengua cuando era niño y joven era ver el gallego como una lengua prohibida, de pecado verbal y supongo que eso me provocó una atracción. Por otro lado tenía una vivencia normal con el gallego porque se hablaba en casa, en familia, en el trabajo o en las fiestas; veías a la gente, a los pescadores, a los albañiles o a los campesinos que asumían que su lengua era el gallego. Pero en la escuela no podías hablar gallego y además intentaban hasta quitarte el acento, que no se notara que eras de aquí; pero inútilmente, pues era una tarea imposible porque es como arrancarle a la gente la piel. Esta gente tenía un prejuicio que veía al gallego como una lengua de ignorantes y por lo tanto se le veía con mucho desprecio por ser la lengua del pueblo. Y eso lo que provocó en la gente de mi generación fue fortalecer un vínculo amoroso con las palabras gallegas, y con la lengua *galega*." http: www.babab.com/no19/index.php

> También él había envejecido. Peor aún. Parecía que hubiese perdido toda voluntad. Se había desfondado en un sillón y no se movía. No hablaba. No quería comer.
>
> «Hay que quemar las cosas que te comprometan, Ramón. Los periódicos, los libros. Todo.»
>
> Fue mi madre la que tomó la iniciativa durante aquellos días. (38)

Estas descripciones muestran que, a primera vista, la madre está preocupada y no hace más que llorar, pero el padre se queda inmovilizado, parado al oir la noticia. Después, es la madre quien, ante la reacción estática de su marido, toma la iniciativa para defender a la familia del peligro. Mientras, el padre es el sostén económico pues trabaja como sastre para mantener la familia, la madre, en realidad, es el apoyo sentimental y principal ante las dificultades, aunque Manuel Rivas la describe como un personaje sin importancia, pues no le da nombre en todo el cuento.

Aparte de las funciones que tienen dichos personajes, la multitud también forma un elemento esencial en la estructura narrativa, con el que Manuel Rivas puede establecer una atmósfera inquietante. Por ejemplo, el narrador recuerda la situación extraña y tensa entre los vecinos porque entonces "todo el mundo parecía tener prisa, pero no se movía. Los que miraban hacia delante, se daban la vuelta. Los que miraban para la derecha, giraban hacia la izquierda" (36). Estos contrastes indican el peligro inminente que acecha a la gente. Al mismo tiempo, en el desenlace, la descripción de que "poco a poco, de la multitud fue saliendo un murmullo que acabó imitando aquellos insultos" (40) revela que el miedo de la multitud va creciendo hasta saltar insultos sin razón y, al final, se convierte en cómplice que sentencia, indirectamente, la muerte de los prisioneros republicanos puesto que nadie se atreve a apoyar a estas víctimas ni luchar por ellos.

1.3. Algunos elementos retóricos

Es sabido que las obras narrativas de Manuel Rivas se destacan por el estilo poético, puesto que, para él, se puede leer un relato o una novela como un poema (Tejado Nº19) y ha afirmado que "busco no sólo las imágenes, sino también el color, el olor de las palabras..." (Bravo Nº 42). Es decir, él quiere utilizar la palabra y el lenguaje a fin de crear y establecer imágenes impregnadas de sensación; por lo tanto, además de la presentación del poema de Antonio Machado titulado *Recuerdo infantil* que, por un lado, está conforme con la retrospección del narrador a la niñez, y por otro, según su contenido acerca de la descripción de Caín y Abel, utilizado por el autor para simbolizar la guerra civil que va a ocurrir, está demostrado que se puede encontrar los elementos de la retórica lírica. He aquí unas descripciones de las mariposas.

> Qué maravilla. Ir por el mundo volando, con esos trajes de fiesta, y parar en flores como tabernas con barriles llenos de almíbar. (24)

> Una mariposa nocturna revoloteaba por el techo alrededor de la bombilla que colgaba del cable trenzado... La mariposa chocó con la bombilla, que se bamboleó ligeramente y desordenó las sombras. (31)

Está visto que las mariposas, en la primera descripción, forman las imágenes pintorescas llenas de sol y libertad que les producen envidia a los niños. Al contrario, la segunda indica previamente la aproximación del peligro y la inquietud de la multitud; y aún, después el narrador mencionará que sólo recuerda un tipo de las mariposas con el nombre de Iris que, sin duda, simboliza que las cosas buenas y bonitas duran poco tiempo, como la amistad entre él y su maestro o como la segunda República.

A la vez, las frases de don Gregorio acerca de las mariposas: "¿Qué hay, Pardal? Espero que por fin este año podamos ver la lengua de las mariposas" (23). no sólo dirigen el comienzo del cuento sino que reaparecerán después; pues, si las primeras hacen que el narrador recuerde los buenos tiempos

con su maestro, sin duda alguna, las otras hacen que él rememore los tiempos extraños y tensos y le traigan la tristeza por el maestro. Este modo de repetición también impresiona mucho al lector cuando la madre, en el desenlace, advierte a Moncho lo de su padre.

> ...«Recuerda esto, Moncho. Papá no era republicano. Papá no era amigo del alcalde. Papá no hablaba mal de los curas. Y otra cosa muy importante, Moncho. Papá no le regaló un traje al maestro.»
> «Sí que se lo regaló.»
> «No, Moncho. No se lo regaló. ¿Has entendido bien? ¡No se lo regaló!»
> «No, mamá, no se lo regaló.» (38-39)

Por medio de la repetición de Papá y Moncho, la acción desarrolla un ritmo muy rápido y se da cuenta de que el hablante se queda en la nerviosidad y en la preocupación, que están creciendo, por la seguridad de su marido. Es necesario anotar que esta negación del regalo del traje al maestro es una muestra del humor de Manuel Rivas.

El humor, para Manuel Rivas, es una forma de defender la vida y una parte importante del carácter gallego: "El humor es una defensa y una clave también para entender el carácter gallego, que es irónico, inteligente y dobla el sentido del lenguaje" (Tejeda Nº19). Sin duda, este humor ya tiende a una forma filosófica, que no busca la hilaridad ni la diversión de un espectador ocasional, sino la complicidad de una risa, y que se caracteriza por la ternura y la comprensión (Fernando Onega 7-8). Por lo tanto, en este cuento, además de las escenas de risas (como la de mear de Moncho), no faltan las descripciones del humor comprensivo; así que la escena, en que el maestro lleva el traje hecho por Ramón sufriendo los insultos de éste, es irónica porque Ramón quiere defender su propia vida. Sin embargo, se pone de manifiesto que Ramón sufre un conflicto entre la vida y la muerte, la amistad y la traición cuando el narrador describe que entonces el padre, Ramón, "se volvía hacia mí enloquecido y me empujaba con la mirada, los ojos llenos de lágrimas y sangre"(41). Este conflicto también ocurre en el final cuando Moncho murmura con rabia las palabras: "¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!"(35) Aunque la actitud de Moncho es rabiosa, los insultos que él puede lanzar son infantiles y llevan mezclados los recuerdos maravillosos de los buenos tiempos con su maestro. Por ello, se produce el humor que hace que el lector comprenda y sienta compasión por esos personajes.

De lo dicho, se deduce que Manuel Rivas es un autor de mucha emoción y humanidad; por su observación literaria de la vida cotidiana gallega, llegamos a conocer su intención de reflejar la relación entre el realismo íntimo del ser humano y la naturaleza, mientras tanto, y un tiempo inolvidable y doloroso de Galicia. Este mundo literario que él ha establecido se transformará con éxito por José Luis Cuerda en un mundo cinematográfico, que al mismo Manuel Rivas le sorprenderá diciendo que "*La lengua de las mariposas*, la película, claro, tiene esa aura de lo que llaman obra maestra" (2000: 74). A continuación, vamos a hacer un análisis de esta adaptación cinematográfica.

2. La película adaptada

Según Antoine Jaime, la adaptación cinematográfica indica una transformación de la obra original, es decir, el espectador se encuentra frente a una reescritura de la obra, en la que el realizador transmite su lectura, su visión, su enfoque personal; no obstante, la obra sigue siendo reconocible (109-111). Y José Luis Cuerda mismo ha confesado que *La lengua de las mariposas* es la que más le ha apetecido hacer en toda su vida puesto que Manuel Rivas le dio un batacazo en los adentros de las meniges y del corazón, si es que hay manera de separarlos (Alberto Úbeda-Portugués 245). Por consiguiente, a pesar de que en la película, él añade los argumentos y los personajes de otros dos relatos "Un saxo en la niebla" y "Carmiña" que también pertenecen al mismo libro *¿Qué me quieres, amor?*, no hace daño la representación del argumento, temas, personajes y asuntos del cuento analizado, sino que manifiesta con más detalles y con las secuencias de imágenes para encarnar, durante la época previa al comienzo de la guerra civil en un pueblo de Galicia, las íntimas relaciones

entre el maestro y el niño y ofrecer "tantas reflexiones sobre el coraje y la bondad de ser justo consigo mismo y con los demás" (Alberto Úbeda-Portugués 234), que, en definitiva, es la motivación de la obra original.

2.1. Punto de vista

Aunque el director pone de manifiesto su visión personal de la obra original, es imprescindible anotar que, según Francisco Ayala, "el director de la película se encuentra tan pulcramente separado de su obra como el escritor que, al redactar una novela, ha decidido mantenerse fuera de las páginas del libro o, cuando menos, al margen" (139). El director, generalmente, mantiene una actitud objetiva mostrando las imágenes filmadas desde su punto de vista subjetivo que se realiza por la movilidad de la cámara para producir en el espectador reflexiones personales.

Esta objetividad se puede encontrar en las fotos del comienzo de *La Lengua de las mariposas* acerca de la gente y la vida cotidiana de Galicia.[3] Para André Bazin, "la originalidad de la fotografía con relación a la pintura reside por tanto en su esencial objetividad" (27). Por consiguiente, las fotos, en lugar del director, muestran las costumbres gallegas de aquella época. Y esta objetividad se convierte en la subjetividad a medida que la cámara empieza, a partir de la última foto que presenta la familia de Moncho, a presentar las acciones desarrolladas que incluyen las relaciones entre el maestro y Moncho, la historia de Andrés y la Chinita, la historia de O´Lis y Carmiña y el cambio político. Por el procedimiento de cámara subjetiva, en opinión de Pere Gimferrer, "la cámara se identificase con la mirada del narrador, traducción visual de una forma bastante usual de relato literario – la narración en primera persona" (57-58). Por ejemplo, una noche Moncho no podía dormir por las detenciones de los republicanos en la calle. Este incidente se presenta en una secuencia de cuatro planos encadenados: en el primero se puede ver las sombras movidas; en el segundo aparece Moncho despierto; en el tercero él se acerca a la ventana mirando hacia fuera; y en el último se encuentra que los falangistas están deteniendo a los republicanos en la calle. Es preciso señalar que las sombras de fuera le provoca a Moncho la curiosidad, así que se acerca a la ventana para ver qué ha pasado. En esta situación, el espectador, desde el punto de vista de Moncho, se entera de lo ocurrido. Sin lugar a dudas, esta visión subjetiva del narrador en primera persona se identifica con la del espectador, que también funciona en los textos literarios.

Además, el uso del color negro-blanco en una película se puede sustituir la función del pretérito imperfecto en un texto literario (Antoine Jaime 57-58), así como las fotos del comienzo y las últimas imágenes de Moncho del final en blanco y negro indican que la acción fílmica ocurre en un tiempo pasado. Estas imágenes aparecen fundidas y al final la de Moncho perplejo se queda fijada como una foto. Esto, por un lado, se ve la reaparición de la objetividad del director que intenta mostrar al espectador que toda la acción es un recuerdo mezclado con alegría, tristeza, amor, temor y odio puesto que se ve obligado a creer en la existencia del objeto representado; y por otro, desde la visión subjetiva del narrador en primera persona significa que lo ocurrido en aquel tiempo ya se ha impreso en su mente como la foto que dispone de una característica de duración aunque no puede crear la eternidad (Andrés Bazin 28-29).

[3] En la entrevista con Alberto Úbeda-Portugués, José Luis Cuerda mismo ha mostrado : "Yo leí todo lo que pude sobre esa época en Galicia. Vi y seleccioné, sin exagerar, miles de fotos. Me enteré de cosas, que luego están o no están en la película, pero que eran necesarias para conocer mejor a los personajes y el ambiente en el que se movían: por ejemplo, las mujeres, mientras hilan con la rueca chupan castañas, porque eso les facilita producir más saliva, necesaria para humedecer el hilo y que corra mejor. El grillo príncipe canta mejor que el grillo rey. Las casadas hacían encajes de bolillos de espaldas a las puertas de las casas; las solteras, de cara a la calle. En las alamedas, el paseo central estaba reservado a las señoras, y los laterales, a las criadas y soldados. Curiosidades como que al niño que se quería que cantase bien de mayor se le enterraba el ombligo al nacer, o que en las ferias de ganado se hacía una prueba para ver si el buey corneaba, consistente en ponerle delante un crío. (Alberto Úbeda-Portugués, 238) Es evidente que las fotos hace que José Luis Cuerda entienda mejor las costumbres y la gente de Galicia, de misma manera, él las ofrece al espectador para provocar el mismo efecto.

2.2. Personajes

Tanto la literatura como el cine utilizan la función del montaje de imágenes a fin de componer mundos diferentes al nuestro.[4] Sin embargo, entre ellos, las palabras evocan las imágenes mentales, y el cine las reproduce y muestra por imágenes visuales, sonoras y concretas (Antoine Jaime 90). Por ello, se encuentra que los personajes de la época dada bajo la pluma de Manuel Rivas se encarnan vívidos ante los ojos del espectador; es decir, ellos ya no son personajes imaginarios sino concretos y reales. Y las interpretaciones de los actores hacen que cada uno de los personajes tenga "la suficiente entidad para enseñarnos un nuevo aspecto de las circunstancias que rodean a la película y a su progresivo encauzamiento en las negras aguas de la tragedia" (Alberto Úbeda-Portugués 231). Entonces, se ven el miedo y la inocencia de Moncho, la defensa por la libertad de don Gregorio y su orgullo por la vida difícil de maestro, el amor entre Ramón y Rosa, las sensaciones adolescentes de Andrés y la crueldad de O´Lis.

Primero, a diferencia del personaje literario que es un niño sano de seis años, en la película Moncho, interpretado por Manuel Lozano que por primera vez actúa, es un niño de ocho años y enfermo de asma. Por esta enfermedad, el director evita mencionar la diferencia entre él y los otros niños por el oficio de su padre como en la obra original se escribe que "otros niños de mi edad ya trabajaban. Pero mi padre era sastre y no tenía tierrras ni ganado. Prefería verme lejos que no enredando en el pequeño taller de costura" (24). Y a la vez, hace que el espectador sienta compasión por el débil Moncho y pueda entender por qué él comienza tarde la vida escolar. No obstante, este problema asmático se convierte en la causa para que después el maestro establezca una buena relación con la familia de Moncho por salvarle en un ataque de asma; y lo más importante es que no reduce su curiosidad por todo, entonces, no sólo aprendiendo los conocimientos con el maestro y descubriendo con su compañero Roque las relaciones apasionadas entre O´Lis y Carmiña. Éstas se presentan en dos secuencias separadas que desarrollan las acciones basando en dos primeros planos del acecho con la mirada inocente de los dos niños; por ello, se satisface la curiosidad del espectador que, como hemos dicho, se identifica con el personaje-narrador.

Aunque Moncho está fascinado por la simpatía y el sabio de don Gregorio, es necesario señalar que antes de ocurrir la tragedia del final ya se encuentra en unos planos que Moncho está atrayendo por los demás y está alejándose del maestro. He aquí unos planos seguidos en que los dos se van de excursión para atrapar mariposas, mientras el maestro atrapa una, Moncho está atraido por las voces de Aurora y otras niñas en el río y se va por ellas. Entonces don Gregorio deja libre la mariposa atrapada. Está claro que esto es un presagio que Moncho traicionará a don Gregorio; y que muestra la realización de la opinión de la libertad de éste, no sólo en el ser humano sino en todos los seres. Además, en otros planos encadenados se trata de que Moncho sigue con Roque a O´Lis fuera del bar y entonces ve que el maestro está vomitando por la borrachera, después de pensar un poco, deja a éste y sigue a O´Lis que va a matar el perro de Carmiña y lo conseguirá. También este incidente es otra insinuación que Moncho no estará al lado de su maestro cuando éste necesite ayuda. Así pasa en el desenlace cuando Moncho le insulta con una imagen rabiosa en primer plano, y en seguida se ve la imagen asustada de don Gregorio en primer plano. Estas imágenes buscan producir en el espectador pena y tristeza profunda, sin embargo después de que él suelta las palabras "¡Iris! ¡Espiritrompa!, su mirada rabiosa va aliviando y vuelve la inocente. Sin lugar a dudas, este resultado provoca el mismo efecto que tiene la obra original como hemos analizado en la parte 1.1.

Comparando con la crueldad de O´Lis, se enfoca la humanidad de don Gregorio. En cuanto a este personaje, está interpretado por el actor conocido Fernando Fernán Gómez[5]. Él lo encarna con éxito como una figura simpática que se muestra, por ejemplo, cuando va en persona a casa de Moncho para pedirle perdón porque le ha llamado "Gorrión" en la clase; como una figura de honor ya que se siente

[4] Para Antoine Jaime, la palabra o la expresión puede transmitir una imagen, y el lenguaje literario está construido sobre una serie continua de imágenes que forma un sistema de expresión llamado montaje y también se utiliza por el cine (43).

[5] Fernando Fernán Gómez es actor, director del cine español y escritor; y ahora es el miembro de la Real Academia Española de la Lengua, que ocupa el sillón B.

cómodo en sus dificultades económicas rechazando los regalos del cacique; como un ateo que no cree en la existencia del cielo ni del infierno sino que piensa que el rencor y la rabia producen el infierno y a veces el infierno somos nosotros mismos. Esto se comprobará en la rabia de la multitud del final contra los prisioneros; y como un defensor de la libertad que se revela en las escenas de discutir con el cura delante de la iglesia y de pronunciar un discurso sobre este tema en la reunión de su jubilación ante las autoridades del gobierno, del cacique y del cura. Estos discursos se convertirán en las evidencias para ser detenido por los falangistas. Por lo demás, es interesante que en la escena del carnaval después de que don Gregorio aparece con un viejo republicano y saluda a Moncho, de repente, el trueno, el relámpago y la lluvia imprevistos hacen que la gente huya. Es lógico deducir que esta escena insinúa la futura traición de los vecinos a estos republicanos comparando con la escena final en que los republicanos detenidos se presentan en la plaza sufriendo los insultos de aquéllos. Es decir, si en el carnaval los vecinos llevan máscaras sólo para divertirse, en contraste, en la escena de insultos se puede decir que ellos también las llevan por el miedo y por cobardía para defender su propia vida. En realidad, dichas escenas no aparecen en la obra original, pero modifican la figuración viva del maestro y su relación con los demás.

Mientras tanto, en la obra original Manuel Rivas describe con una pincelada suave el amor entre los padres de Moncho, y José Luis Cuerda lo manifiesta con unos planos llenos de alegría, celos y miedo. Por ejemplo, en la escena del carnaval, Rosa, la madre de Moncho, invita a su marido Ramón a bailar y se siente contenta, pero cuando Carmiña, que en la película es la hija que tiene Ramón con otra mujer, viene a avisarle a Ramón de la muerte de su madre, Rosa siente disgusto y celos aunque no le impide a Ramón que dé dinero a Carmiña. Evidentemente, igual que el personaje literario de Manuel Rivas, el fílmico, Rosa, reacciona con más iniciativa en contraste con la pasividad de Ramón. Basando en estos planos de presentación de personalidad, al espectador no le extraña que, por amor, ella traicione a otros republicanos para defender a su amor Ramón y a sus hijos de los falangistas. José Luis Cuerda también pone de manifiesto el tema de amor en el personaje Andrés, que es el hermano de Moncho. Andrés quiere casarse con una chinita después de leer la enciclopedia. Una vez, se encuentra con la Chinita, la mujer de Boal, que es humilde manifestada por un plano general en que el campo grande predomina sobre ella, aunque siente simpatía por ella y sueña que escaparan juntos, cuando ella aparece mirando que Andrés se va en camión, él no puede hacer nada. Comparando con el amor de Rosa que defende a los que ama y con el amor adolescente de Andrés, el amor entre O´Lis y Carmiña no es nada más que sexual y egoista ya que aquél mata el perro de Carmiña cuando este animal es un obstáculo para él.

Estos personajes que se encarnan por personas concretas y reales ya no son imaginarios para el lector y el espectador porque después de ver sus interpretaciones, ya no sabe ver a estos personajes sin sus físicos (Alberto Úbeda-Portugués 244). Al mismo tiempo, con arreglo a Francisco Ayala, "la multitud contempla al héroe, que despliega su actividad como podría desplegar las alas de su alma para crearse un mundo propio e intransferible" (20), el espectador sigue los movimientos de estos personajes, descubre sus sentimientos y entiende su indignidad ante la amenaza de la muerte.

2.3. Unos elementos retóricos fílmicos

En opinión de Pere Gimferrer, un texto literario se caracteriza por la organización de las palabras, es decir, establece la realidad verbal de forma sucesiva; a la vez, una narración cinematográfica forma la realidad visual y se destaca la función simultánea que puede presentar de una sola vez en el encuadre todos los aspectos de una realidad única (55,74). Por lo tanto, es imposible ignorar, además de los personajes, los elementos musicales y la función del claroscuro que forman componentes estructurantes. Estos muestran en *La lengua de las mariposas* los sentimientos de los personajes al tiempo que hace que esa narración cinematográfica disponga de una atmósfera tierna y lírica.

Con respecto a los elementos musicales, al comienzo y al final de la película la música conlleva un tono melancólico, relacionada con las fotos en blanco y negro establece una atmósfera de añoranza e insinúa la tragedia. Mientras tanto, además de la música de saxofón que Andrés toca para la Chinita pone de manifiesto su sentimiento íntimo de un amor imposible, es interesante indicar que el sonido

de movimientos del despertador refleja las entrañas del personaje. Así, al comienzo de la película una noche Moncho se queda sin sueño y entonces el espectador puede ver un despertador que está en movimiento. El sonido de tic-tac no disminuye, después de que la campana de la iglesia da las doce, sino que va aumentando. Está claro que este sonido, comparado con el silencio nocturno, refleja la angustia de Moncho que tiene miedo de ir por primera vez a la escuela; y que con este sonido aumentado por él mismo, el tiempo transcurre tan rápido y su miedo va creciendo. La parecida escena ocurre de nuevo cuando otra noche Moncho inspecciona por la ventana de su habitación a los falangistas que están deteniendo a los republicanos, entonces el sonido de movimientos del despertador está acompañado por el ruido del coche de los falangistas y el de la detención y al final está reemplazado por ellos. Sin duda, el sonido del despertador, por un lado, es un elemento del escenario y, por otro, simboliza el nerviosismo y los terrores del personaje.

Por lo demás, el director también utiliza el claroscuro a fin de expresar el tiempo de la acción desarrollado, y de simbolizar las entrañas de los personajes; por ejemplo, cuando los falangistas vienen a casa de Moncho preguntando por Ramón, entonces, éste está cubierto por la obscuridad en una habitación con poca luz. Es evidente que la obscuridad simboliza su miedo y preocupación, sustituyendo la descripción de las cerillas amontonadas que aparece en la obra original. Este contraste de la enorme obscuridad con un poco de luz también ocurre cuando Boal cuenta lo que le ha pasado a la Chinita a Andrés y a Moncho en la cena, ella, a espaldas de ellos y del espectador, está cubierta por la luz de la luna en la parte izquierda superior del plano; y esto, evidentemente, hace que este personaje no sólo se tiña de un carácter místico tan irreal como el sueño, sino que significa que ella está dominada por el poder de su marido. Al contrario de estos planos decepcionados, los encuadres del campo brillante, unidos con los elementos musicales, despliega un efecto alegre, cálido, como en las escenas en que don Gregorio y los alumnos van de excursión para observar la naturaleza, y en las que don Gregorio entabla un diálogo en el campo con Moncho; sobre todo, cuando don Gregorio suelta la mariposa, la luz ilumina su cara y pone de manifiesto la alegría y el placer del momento. Es interesante anotar que en estas escenas la aureola del sol hace que los encuadres se destaquen con un toque tierno.

De lo dicho, se ve que José Luis Cuerda tuvo la intención de filmar una película con tono lírico, y aún él mismo ha confesado que *La lengua de las mariposas* es la primera película que le hace sentir que sus tripas vibran como las cuerdas de un contrabajo (Alberto Úbeda-Portugués 245); al mismo tiempo, esta emoción también se transmite con éxito al espectador, puesto que esa película, para Alberto Úbeda-Portugués, es de gran emotividad (230), y no cabe duda que de esta emoción se siente como compasión por todos los personajes. De todo lo anterior, se puede concluir que José Luis Cuerda mantiene el estilo lírico que exige la obra original, pero de forma muy personal a través de los efectos visuales y sonoros de la obra cinematográfica.

3. Conclusión

Cuando España entra en la época de la democracia, la guerra civil ya se convierte en uno de los temas favoritos de los autores y los cineastas. En el breve cuento “La lengua de las mariposas”, el autor gallego Manuel Rivas constituye, con las palabras precisas, un mundo literario y lleno de un estilo lírico y humorístico, en el que muestra su concepción del galleguismo. Además, describe de forma vívida las profundidades del alma humana y las reacciones de los personajes ante la amenaza de la muerte. Y cuando el cineasta José Luis Cuerda reconstituye esta historia, añadiendo argumentos de otros dos relatos, con imágenes para mostrar la vida de la preguerra en Galicia. En este mundo cinematográfico no sólo se mantienen los temas que destaca la obra original, sino que se profundizan. Esto también se encuentra en las presentaciones de los personajes; así que acompañando de ellos el espectador puede experimentar los sentimientos que tienen y enterarse de las circunstancias que les rodean. Además, el cineasta utiliza los elementos de la música y del claroscuro para enfatizar el estilo emotivo; provoca que el espectador tenga compasión por los personajes, correspondiente a la característica lírica de la obra adoptada. En resumidas cuentas, Manuel Rivas evoca en el lector los incidentes y los personajes de una época dada y José Luis Cuerda los perfecciona y concreta a través

de magníficas imágenes visuales y sonoras.

Bibliografía

Ayala, Francisco (1996), *El escritor y el cine*, Madrid, Cátedra.
Anderson Imbert, Enrique (1992), *Teoría y técnica del cuento*, Barcelona, Ariel.
Baquero Goyanes, Mariano (1993), *¿Qué es la novela?¿Qué es el cuento?*, Murcia, Universidad de Murcia.
Bazin, André (2006), *¿Qué es el cine?*, Madrid, RIALP.
Gimferrer, Pere (2005), *Cine y literatura*, Barcelona, Seix Barral.
Jaime, Antoine (2000), *Literatura y cine en España (1975-1995)*, Madrid, Cátedra.
Mainer, José-Carlos (1994), *De postguerra (1951-1990)*, Barcelona, Crítica.
Méndez-Leite, Fernando (2001), "La ética de la razón", prólogo de *José Luis Cuerda: ética de un corredor de fondo*, Madrid, SGAE, pp.11-14.
Onega, Fernando (1994), *Galicia y la cultura del humor*, Madrid, Asociación cultural da Vieira.
Rivas, Manuel (1998), *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid, Alfaguara.
_____ (1998), *En salvaje compañía*, Madrid, Alfaguara.
_____ (2000), *Mujer en el baño*, Madrid, Alfaguara.
Úbeda-Portugués, Alberto (2001), *José Luis Cuerda: ética de un corredor de fondo*, Madrid, SGAE.
Seguin, Jean-Claude (1999), *Historia del cine español*, Madrid, Francis Vanoye.
Torres, M. Augusto (1996), *Cine español*, Madrid, Espasa.
Vitagliano, Miguel A. (2003), *Cómo ambientar un cuento o una novela*, Madrid, Alba.
Bravo, Eli (2000), "Manuel Rivas, contrabandista de géneros", *Verbigracia*, Nº 42, <http://www.eluniversal.com/verbigracia/contenido01.htm>.
Tejeda, Armando G.. (2003), "Manuel Rivas: mi primer libro fue la memoria de mi madre", *Babab*, Nº 19, <http:www.babab.com/no19/index.php>.

TEORÍA ARTÍSTICA EN *HORA DE ESPAÑA*: CONDICIONES PARA UN ARTE COMPROMETIDO

Alfredo López-Pasarín Basabe
Universidad de Waseda
lopez@waseda.jp

Hora de España nace en Valencia por iniciativa de los jóvenes Antonio Sánchez Barbudo, Juan Gil-Albert y Ramón Gaya, y del menos joven Rafael Dieste. Posteriormente a éstos se les unirán Arturo Serrano Plaja y María Zambrano, además de contar desde el principio con la valiosa labor tipográfica de Manuel Altolaguirre. Su labor abarcará 23 números mensuales desde el primero, de enero de 1937, hasta el último, impreso en enero del 39 ya en Barcelona, y que por las circunstancias de la guerra no pudo salir de la imprenta, no dándose a conocer hasta mucho más tarde. Entre sus colaboradores encontramos nombres como Antonio Machado, Alberti, León Felipe, Moreno Villa, Dámaso Alonso, Aleixandre, Rodolfo Halffter, Alberto, Rosa Chacel, Pere Quart, José Gaos, Navarro Tomás, Cernuda, Prados o Miguel Hernández. Es decir, lo más granado de la intelectualidad republicana, que es lo mismo que decir de España entera. La altísima calidad de los trabajos críticos y creativos de tantos artistas, a los que acompañan una impecable tipografía y las elegantes viñetas de Gaya, características mantenidas sin modificaciones apreciables hasta el final de su trayectoria, hacen de *Hora de España* no sólo la mejor de todas las revistas publicadas durante la guerra, hecho que nadie se atreve a poner en duda, sino que se ha podido decir de ella incluso que se trata de una de las mejores del siglo (Trapiello, 2002:197) y hasta, según la conocida expresión del novelista americano Waldo Frank, "el mayor esfuerzo literario nacido de una guerra" (Caudet, 1993: 291). Todo esto resulta poco menos que milagroso si tenemos en cuenta las cada vez más difíciles circunstancias bélicas del bando republicano, que la revista debió acusar en más de un aspecto, como demuestra la accidentada trayectoria de su último número, ya comentada más arriba.

La intención de sus creadores resulta clara desde el "Propósito" con el que abren su primer número:

> Es cierto que esta hora [la "hora de España"] se viene reflejando en los diarios, proclamas , carteles y hojas volanderas que día por día flotan en las ciudades. Pero todas estas publicaciones que son en cierto modo artículos de primera necesidad, platos fuertes, se expresan en tonos agudos y gestos crispados. Y es forzoso que tras ellas vengan otras publicaciones de otro tono y otro gesto, publicaciones que, desbordando el área nacional, puedan ser entendidas por los camaradas o simpatizantes esparcidos por el mundo, gentes que no entienden por gritos como los familiares de casa, hispanófilos, en fin, que recibirán inmensa alegría al ver que España prosigue su vida intelectual o de creación artística en medio del conflicto gigantesco en que se debate (I: 5-6).

En estas líneas aparece claro, junto al propósito de defensa de la cultura, idea fija en todo intelectual de izquierdas de la época, la conciencia de que los métodos para su consecución habrán de diferir profundamente de los empleados hasta entonces en el bando republicano (caracterizados por los "tonos agudos y gestos crispados", y la muy gráfica metáfora del hablar a gritos). *Hora de España* viene así a significar un segundo momento en la producción artística durante la guerra civil, siendo el primero marcado simbólicamente por *El Mono Azul* y el Romancero. Lo que distingue a los dos momentos es una muy distinta actitud ante el hecho artístico que, no existiendo dudas razonables acerca de la identidad del compromiso ideológico, sólo puede consistir en una diferente concepción del arte comprometido. Esa actitud se demuestra, por supuesto, en la práctica literaria que acoge la revista, pero también en una serie de comentarios teóricos de extraordinaria coherencia y que superan ampliamente los límites de lo que es la guerra civil para llegar a interpretaciones muy relevantes a la luz de debates posteriores y cuya actualidad no puede ponerse en duda. A esclarecer tales aspectos se dedica el presente trabajo.

El texto seguramente más importante en el debate que nos ocupa es la famosa "Ponencia colectiva" presentada como cierre del II Congreso de Escritores para la Defensa de la Cultura y publicada en el número VIII, dedicado íntegramente al citado acontecimiento. Su carácter "colectivo" es del mayor interés, pues entre sus firmantes (Sánchez Barbudo, Gaos, Aparicio, Serrano Plaja, Souto, Prados, Eduardo Vicente, Gil-Albert, Herrera Petere, Varela, Miguel Hernández, Prieto y Gaya) se encuentra la mayor parte del grupo directivo de la revista, con lo que adquiere carta de naturaleza la visión canónica de la misma acerca del tema.

La ponencia parte del momento en que sus jóvenes firmantes se plantean las posibilidades de creación artística que se les ofrecen en el momento en que estalla la guerra, y descubren dos opciones:

> Y ese período es, por un lado, el de los comentaristas y los puros; por otro, el de un confuso revolucionarismo. No había soluciones comunes; las que satisfacían por entonces la cultura negaban la vitalidad, y a la inversa. En el pueblo veíamos el impulso, pero solamente el impulso y éste creíamos no bastaba. (...) Una serie de contradicciones nos atormentaban. Lo puro, por antihumano, no podía satisfacernos en el fondo; lo revolucionario, en la forma, nos ofrecía tan sólo débiles signos de una propaganda cuya necesidad social no comprendíamos y cuya simpleza de contenido no podía bastarnos. (86-87)

Ideológicamente, sin embargo, "cada vez estábamos más del lado del pueblo". Tal cercanía, junto a la necesidad que como artistas sienten de expresar un anhelo humanitario, les lleva de manera natural a la idea de Revolución. La clave está en saber distinguir el fondo de la forma.

> La Revolución (...) no podía estar comprendida ideológicamente en la sola expresión de una consigna política o en un cambio de tema puramente formal. El arte abstracto de los últimos años nos parecía falso. Pero no podíamos admitir como revolucionaria, como verdadera, una pintura, por ejemplo, por el solo hecho de que su concreción estuviese referida a pintar un obrero con el puño levantado, o con una bandera roja, o con cualquier otro símbolo, dejando la realidad más esencial sin expresar. (...) El problema era y debía ser de fondo; queríamos que todo el arte que se produjese en la Revolución (...) respondiese ideológicamente al mismo contenido humano de esa Revolución. (...) Y todo lo que no fuese creado con esa misma relación absoluta de valores, todo cuanto fuese "simbología revolucionaria" más que "realidad revolucionaria", no podía expresar el fondo del problema. La revolución no es solamente una forma, no es solamente un símbolo, sino que representa un contenido vivísimamente concreto, un sentido del hombre, absoluto, e incluso unas categorías perfectamente definidas como puntos de referencia de su esencialidad. Y así, para que un arte pueda llamarse, con verdad, revolucionario, ha de referirse a ese contenido esencial, implicando todas y cada una de esas categorías en todos y cada uno de sus momentos de expresión. (...) No queremos (...) una pintura, una literatura, en las que, tomando el rábano por las hojas, se crea que todo consiste en pintar o en describir, etcétera, a los obreros buenos, a los trabajadores sonrientes, etcétera, haciendo de la clase trabajadora, la realidad más potente hoy por hoy, un débil símbolo decorativo. No. Los obreros son algo más que buenos, fuertes, etc. Son hombres con pasiones, con sufrimientos, con alegrías mucho más complejas que las que esas fáciles interpretaciones desearían. (...) declaramos que nuestra máxima aspiración es la de expresar fundamentalmente esa realidad, con la que nos sentimos de acuerdo poética, política y filosóficamente. (...) por fin, no hay ya colisión entre la realidad objetiva y el mundo íntimo. (87-89)

Espero que disculpe la longitud de la cita la claridad de las ideas expuestas. No hay duda de que la expresada en último lugar (la ausencia de colisión entre la realidad objetiva y el mundo íntimo) es la clave de toda la argumentación, por cuanto legitima al hombre ideológicamente comprometido y al artista sin renuncias fatales por parte de ninguno de los dos.

Un par de aspectos más completan el panorama trazado por esta ponencia. El primero es la actitud de estos autores ante el arte de propaganda. No puede haber dudas a la vista de lo expuesto más arriba acerca de cuál puede ser esa actitud, pero la rotundidad de su formulación es casi clásica:

> (el arte de propaganda) No lo negamos, pero nos parece, por sí solo, insuficiente. En tanto que la propaganda vale para propagar algo que nos importa, nos importa la propaganda. En tanto que es camino para llegar al fin que ambicionamos, nos importa el camino, pero como camino. Sin olvidar en ningún momento que el fin no es, ni puede ser, el camino que conduce a él. Lo demás, todo cuanto sea defender la propaganda como un valor absoluto de creación, nos parece tan demagógico y tan falto de sentido como pudiera ser, por ejemplo, defender el arte por el arte (...) (91)

El segundo es más sorprendente y quizá, por ello, de un mayor interés, siendo sus implicaciones

profundas. Se trata de la actitud con respecto a la tradición:

> ...de esa revolución que rompe con el pasado queremos ir a la tradición. Queremos aprovecharnos de todo cuanto en el mundo ha sido creado con esfuerzo y clara conciencia, para, esforzadamente, enriquecer, siquiera sea con un solo verso, con una sola pincelada, con una sola idea que en nuestro convivir logremos, esa claridad creciente del hombre. Porque, efectivamente, somos humanistas, pero del humanismo éste que se produce en España hoy. Del que recoge la herencia del humanismo burgués, menos lo que este último tiene de utopía, de ilusión engañosa sobre el hombre y la sociedad, de pacifismo, de idealismo en desuso y casi pueril (...) Entendemos el *humanismo* como aquello que intenta comprender al hombre, a todos los hombres, a fondo. Entendemos el humanismo como el intento de restituir al hombre la conciencia de su valor (...) (92).

Si, como decíamos, la comentada "Ponencia" es la expresión más acabada por lo que respecta a la teoría artística defendida por los autores agrupados alrededor de *Hora de España*, eso no quiere decir que ideas tan sólo esbozadas en ella no adquieran formulaciones y desarrollos de interés en otros trabajos publicados en la revista. Por ejemplo, veíamos la existencia de dos posiciones de partida con los que los firmantes de la "Ponencia" no estaban de acuerdo, pretendiéndose llegar a una especie de síntesis entre ambas. Ese desacuerdo puede verse escenificado en varios trabajos. Contra el arte de los "comentaristas y los puros" se dirigen los dardos de Sánchez Barbudo en su respuesta a un artículo de Guillermo de Torre ("La adhesión de los intelectuales a la causa popular", nºVII)[1]. Las características del tipo de arte defendido por él y sus compañeros recuerdan mucho la argumentación de la "Ponencia", como en la actitud ante el arte de propaganda:

> Nosotros (...) creemos en la eficacia, en la necesidad de un arte de propaganda, y para ayudar a este arte que sirve a la lucha, a la guerra, debemos poner todos nuestros conocimientos y medios técnicos, lo mismo que en otro momento podemos combatir con las armas de fuego de los demás soldados, pero *nunca creeremos que este arte de propaganda, si arte puede llamársele, sea el único, el exclusivo y propio de la revolución y de los revolucionarios*[2]. (71-72)

También en su especificación de lo que es un arte revolucionario posible, marcando cuidadosamente tanto las semejanzas como las diferencias con aquel que De Torre denosta:

> Creemos menos en el "arte social" que en el valor social del arte, pero no por eso hemos de llenarnos de excesivos temores porque otros ensalcen sobre todo un arte de propaganda, tosco y sin salida. (...) podemos ahora, en España, leer sobre todo poemas que, rebosantes de humanidad, de belleza, de amor por las cosas sencillas y profundas, son propios ya de esta hora, que no es la de la retórica, ni la del folletín, ni la de una fría estilización, sino la de la naturalidad honda y expresiva: la de la verdad. Encontrar un arte de calidad no para las masas, sino para los hombres, con todas las realidades del hombre hoy día, es nuestra labor de artistas, de creadores y revolucionarios. (74)

Y acaba con la afirmación de que el arte *nuevo* de hace unos años (las vanguardias) es cosa ya tan vieja y acabada como la sociedad que lo produjo. La sociedad futura será la surgida de la revolución, y sólo será nuevo y actual el arte que ésta reclama, el defendido en las páginas de la revista. Este argumento de lo caduco de las vanguardias sirve a Ramón Gaya para criticar, en su agudo comentario al primer número de *Nueva Cultura* (nºIV), la obra del pintor Siqueiros, a quien se reprocha que en su intento de hacer un arte popular se quede sólo con lo más falso del surrealismo, que es su forma,

[1] En el número anterior el mismo artículo de De Torre merece un comentario de Lorenzo Varela ("Contra viento y marea"), menos interesante desde nuestro punto de vista por cuanto se limita a señalar la presión de las circunstancias y a justificar renuncias, en la confianza de que la adhesión a la causa popular producirá de manera natural la aparición de una nueva poesía.

[2] En cursiva en el original.

olvidando lo que tuvo de movimiento liberador.

Esto por lo que respecta al arte puro. En cuanto al típico de "un confuso revolucionarismo", con el que interesa marcar distancias de la manera más clara posible, su expresión más típica en poesía seguramente sea el romance. Es un hecho significativo que en *Hora de España* se publiquen muy pocos. "Nuevos romances" se titula una colaboración del veterano novelista Benjamín Jarnés (en el nºXVIII). En ella, sin pretender ser excesivamente demoledor, y a pesar de ciertas ambigüedades, hay fragmentos tan inequívocos como el siguiente, que sin duda se puede considerar coincidente con la opinión oficial de la revista:

> ¿Cómo escribir un romance dedicado a lo acontecido hoy mismo? Porque el juglar tiene ahora delante la cruda verdad, y la cruda verdad no es la mejor fuente de romances. (...) Las circunstancias engullen al personaje. Por eso la cercanía es dudosa fuente de romances. (...) Esta poesía épica ha de venir de lejos, ha de caminar muchas jornadas a lo largo de la historia, para dejarnos un sabor de aventura perfectamente acabada, que ya nada tenga que ver con nuestra congoja presente. Como ocurre con el vino, las mejores calidades de un poema épico se apoyan en cierta adorable ancianidad. (63-64)

Y acaba con andanadas, ahora sí, muy duras contra los romances satíricos, de los que afirma que "empequeñecen la gran tragedia contemporánea, reduciéndola a una escaramuza de mosquitos".

Las mismas reservas por lo que respecta a lo simbolizado por el romance, que no al romance en sí mismo, la encontramos en la crítica de Ramón Gaya a *Viento del pueblo* (en el nºXVII) , libro que abunda en esa forma estrófica. No nos interesan ahora las alusiones a una excesiva facilidad, que Gaya ve como típicamente levantina, y a lo censurable de la típica insistencia hernandiana en lo masculino, pero los últimos párrafos de la reseña son especialmente importantes para lo que estamos tratando. El error de base del libro comentado reside para Gaya en la descoordinación de forma y contenido, entre la realidad vivida y la "habilidad de oficio", que, sin embargo, independientemente la una de la otra, posee ambas el poeta de Orihuela en su más alto grado. En unas líneas de gran modernidad se pregunta el autor si "la emoción primera puede ser en arte definitiva verdad", y se responde que no. Ni Cervantes ni Velázquez descubren en sus obras maestras la verdad, sino, al contrario, "la mentira, la perfección de la mentira". Conocer la verdad es muy poco en arte, aunque sea "su primera condición para hacer algo en él". Y acaba:

> Ni la más pura verdad, ni la mejor verdad, la verdad más verdadera puede ser ella sola en arte, ni la más sabia forma es nada por sí misma. Unir, fundir en un solo cuerpo tal sentimiento, tal emoción, tal o cual episodio –que son la verdad-, con una forma, una trampa, un artificio –que son la mentira-, es, como se sabe, el único, el solo arte terminado. (51)

A marcar diferencias con otras concepciones del arte comprometido se dedica la interesante polémica acerca del cartel de guerra entre Gaya, de nuevo, y el comunista José Renau, director de la revista *Nueva Cultura* y, a la sazón, Director General de Bellas Artes[3]. Renau, muy inteligentemente, rehúsa entrar en el terreno en que quiere introducirle Gaya: no tiene sentido criticar artísticamente el cartel de guerra porque su autor no es un artista libre; no es lícito exigirle, por tanto, fidelidad al desahogo de las propias emociones, puesto que "tiene la misión específica –frecuentemente fuera de su voluntad electiva- de plantear o resolver en el ánimo de las masas problemas de lógica concreta" (p.58). El pintor murciano le acusa, con razón, de no haber entrado en los problemas que se le plantean; él es consciente de que el gran cuadro, la gran novela, y hasta quizá el gran poema de todo esto surgirá después (...), pero no puede suceder así con el cartel –como tampoco con el romance, en el terreno poético, ya que el cartel no tiene nunca un tono de elegía, sino de presente, de presente quemándose. (55)

[3] La polémica consta de una "Carta de un pintor a un cartelista" (nºI), la "Contestación a Ramón Gaya" (nºII) y una última "Contestación a José Renau" (nºIII).

Y resulta curioso cómo en la guerra, precisamente, ve la ocasión de liberarse de esas trabas que hacen del cartel algo puramente instrumental. No se necesita convencer a los que ya están convencidos de la justicia de su lucha; lo que hace falta es

> expresar, decir, levantar aquello que ya está de antemano en las gentes. Y esto sólo lo puede conseguir –o intentar- el arte libre, auténtico y espontáneo, sin trabas ni exigencias, sin preocupación de resultados, práctico y eficaz (56)

En la última intervención de Gaya en esta polémica se menciona de pasada un tema que atañe de manera decisiva a lo que venimos estudiando: todo arte es por naturaleza social, pero no se le puede inyectar un contenido político. El asunto aparecece tratado de manera más profunda en un nuevo intercambio epistolar, ahora con Gil-Albert, denominado "Cartas bajo un mismo techo" (nºVI). Como sugiere el título, no se trata ahora de una polémica, sino más bien de un intercambio amistoso, en el que, sin embargo, los dos ponentes tienen visiones distintas. Confirmando lo que veíamos en sus colaboraciones, anteriores y posteriores, es Gaya, de nuevo, quien representa la postura más extrema, frente al exquisito poeta levantino, poco sospechoso de veleidades con el arte proletario, pero que aquí admite renuncias en base a la presión de las circunstancias y en pro de la consecución del socialismo, no distinguiéndose de manera fundamental las tareas del soldado y del artista, excepto, como es lógico, en las armas empleadas.

Para Gaya es "peligrosísima cualquier mezcla, y, más que cualquier otra, la de arte y política", debido a que el artista sólo se mueve en espacios rigurosamente humanos, y lo social esta impregnado de humanidad, pero no lo político. De modo que para huir del arte burgués es inútil pedir un arte político; lo que se necesita es "un arte verdadero, intenso, emocional, pasional, de carne y vida". Y, de nuevo, en líneas de meridiana claridad, la actitud ante el arte de propaganda:

> ...comprendo que sea necesario durante una revolución o una guerra, es decir, en un espacio de tiempo que tiene principio y fin, emplear a los artistas en trabajos de propaganda, y comprendo que para ello se necesiten grandes talleres, sistemas rápidos, colaboración. Pero que no se llame a esta labor arte, y mucho menos el arte, porque sería olvidar que, aunque sean artistas geniales los dedicados a ella, lo que se emplea de estos artistas no es su arte, no es su genio, sino su facilidad técnica. Pero, por lo visto, no se entiende así, y cada día se inventa un contrasentido más, como los ya prestigiosos "arte colectivo", "arte necesario", "arte de lucha". No se piensa que la verdadera creación (...) sólo puede surgir de la nada, y la nada únicamente quiere acercársenos cuando nos encontramos absolutamente solos. (27)

Todo esto a propósito de su declarada incomprensión de lo que pueda significar "arte colectivo", que se transforma en declarada repulsa de la expresión "arte para las masas", tal como aparece en otra interesante colaboración del pintor murciano ("España, toreadores, Picasso", nºX). Recorre todo *Hora de España* una peculiar concepción del pueblo a la que se le ha encontrado raíces en la Institución Libre de Enseñanza (García Fente, 2003)[4]. Como explica Gaya, la expresión "masa" implica un desdén hacia el pueblo. Todo esto tiene implicaciones decisivas en lo que respecta a la actitud frente a un arte comprometido. No hay masa amorfa e indeterminada, ignorante, inculta e insensible, a la que solo se pueda apelar mediante un arte tan zafio y bajo como ella, sino un conjunto de individuos a los que se puede llegar mediante el recurso a lo que todos los humanos tenemos en común, y cuyas fallas concretas tienen una medicina, llamada educación y cultura (no es casual que casi todos los que hicieron *Hora de España* tuvieran experiencia como participantes en las Misiones Pedagógicas). De este modo, nos dirá Gaya, "para que un artista esté con el pueblo y trabaje por la causa popular no es imprescindible que el pueblo entienda o guste su obra". Así, llama la atención sobre el hecho de que, entre los artistas que han quedado junto al pueblo estén Picasso, Juan Ramón, Cernuda o Alberto, artistas acreditados como difíciles, mientras en el otro bando estén "gentes que escribieron para todo el mundo, para que los comprendiera todo el mundo", como Muñoz Seca, Marquina y Pemán. Y esto porque, como dirá con perspicacia, los Muñoz Seca, etc., no escribían para el pueblo, "sino para ese

[4] El mismo origen institucionista puede encontrarse en el concepto de tradición que veíamos defendido por la "Ponencia colectiva".

alguien lleno de corrupciones que se llama público", lo que se puede aproximar al concepto de "masa" rechazado después[5].

Hemos venido realizando un recorrido por las distintas aportaciones teóricas aparecidas en *Hora de España* acerca del arte comprometido y las ideas parecen claras, pero es posible que falten ejemplos concretos con los que completar la visión. Sabemos ya que *Viento del pueblo* no representa el ideal de lo defendido en la revista. Es por ello de mucho interés la reseña de María Zambrano sobre el *El hombre y el trabajo*, de Serrano Plaja (nºXVIII), porque esta obra, para la pensadora malagueña, sí constituye un modelo del tipo de escritura que reclaman las circunstancias. El secreto de la obra de Plaja es que aborda la revolución ni como problema ni como idea, sino como realidad que no se da "por cierta y sabida, sino que se propone ante todo saberla, desentrañarla, apurar su sentido", proporcionándonos "una concepción revolucionaria del hombre y de la vida, poéticamente expresada" (y la presencia de ambos términos de la ecuación es lo decisivo). La obra acomete la tarea más urgente desde un punto de vista poético, consistente en romper con el hermetismo del arte de vanguardia, que no es más que incomunicación con la realidad: redescubrir la realidad es su primer cometido revolucionario. Pero además un comunista ortodoxo como Serrano Plaja realiza una síntesis modélica entre su ideología, que deja seguramente poco espacio a lo poético, ateniéndose "a una conciencia poética de lo social, del hombre en su relación con un mundo de hombres, en el que el tú y el yo siguen existiendo, pero en el que existe también otra relación más objetiva, algo que no puede reducirse a lo individual". Y termina:

> ...a los que se atemorizan ante esto que llaman "revolución española" sin comprender nada de ella, podríamos mostrarles este testimonio poético y como tal verdadero, de una revolución que ha roto los límites de la "impiedad" ilustrada: de una realidad que ha vencido a la angustia, al hermético aislamiento, al absolutismo idealista, para ser sencillamente: la vida. (55)

* * *

El recorrido llevado a cabo espero que haya resultado lo suficientemente demostrativo del hecho de que *Hora de España* acoge una auténtica teoría del arte comprometido de gran coherencia y originalidad. A modo de conclusión podríamos preguntarnos, primero, si esa teoría es tan sólo el subterfugio que unos señoritos burgueses utilizaron para seguir escribiendo desde su peculiar ideología. Recordemos que acusaciones de este tipo se les hicieron desde publicaciones como las anarquistas *CNT* y *Castilla libre*, o las comunistas *Bandera Roja* y *Nueva Cultura* (García Fente, 2003: 15; Trapiello, 2002: 198). Sin embargo, el hecho de que varios de los responsables de *Hora de España* estuvieran en los frentes de combate y de que todos ellos eligieran la difícil vía del exilio al final de la guerra hace difícil dudar de su compromiso con la causa republicana, compromiso expresado reiteradamente en las páginas de la revista desde las más inequívocas posiciones de adhesión ideológica. Lo que no obsta para que todavía en la actualidad autores tan significativos como el francés Salaün, verdadero especialista en los romances de guerra, sigan pensando y escribiendo cosas como las siguientes:

> *Hora de España*, revista de la alta intelectualidad española, marca una ruptura significativa con las tendencias populares de la poesía española que imperan en otros lugares del país. Aunque próximos por su conciencia política y social a los destinos de la República y sus defensores, los "cultos" han recuperado plenamente sus posiciones anteriores de la guerra. El poeta ha vuelto a ser, gracias a la página de la revista –la tribuna encumbrada de los espíritus selectos-, de una individualidad privilegiada, aureolada de su numen casi divino y, por lo tanto, marginada en relación con el resto del país que sigue siendo presa de las realidades de la guerra. (Caudet, 1993: 290; García Fente, 2003: 13; Molina, 1990: 237; Osuna, 1986: 142-143)

[5] El mismo rechazo veíamos en la colaboración de Sánchez Barbudo comentada más arriba.

Y es que, como dice Caudet, "los trabajos críticos sobre el tema aparecidos en los últimos años se han limitado a describir las supuestas glorias y maravillas del romancero, o el compromiso de los escritores y artistas con la causa republicana" (1980: 176), haciendo buenas sin más las citadas palabras de Salaün y obviando las posibilidades que una propuesta como la que *Hora de España* ofrece. Ésta es, en efecto, la segunda de las cuestiones que deberíamos plantearnos en el momento de concluir este trabajo: hasta qué punto las ideas que venimos estudiando aquí conservan su actualidad, hasta qué punto son válidas aún para establecer las directrices de un verdadero arte comprometido. La cuestión no es ociosa si recordamos que, tras el páramo en que la creación intelectual y artística quedarán sumidos en la España de posguerra, consumado el exilio de sus mejores elementos, la corriente que enseguida se convertirá en preponderante será la que, con denominaciones diferentes según el campo de que se trate, podemos englobar bajo el calificativo común de arte del realismo social. Por limitarnos a aquel aspecto del arte mejor tratado en *Hora de España*, el literario, pocas dudas caben acerca de que la literatura social de los años 50, con todas las diferencias de grado que desde luego admite, es heredera espiritual del Romancero y la literatura proletaria. Como durante la guerra, podemos justificar una literatura de estas características por las peculiares condiciones políticas de la España del momento. Podemos admitir, de nuevo, lo razonable de un arte de propaganda, siempre que recordemos que eso es un simple recurso temporal, que el objetivo final del arte no puede estar ahí, y que en algún momento ese objetivo final vendrá con fuerza haciendo valer sus derechos. Sin condenar en bloque, en absoluto, a la poesía social de posguerra, por ejemplo, ¿habrá alguien que la prefiera a la recogida en *Hora de España*, representante de uno de los momentos artísticos más brillantes en la literatura española de todas las épocas? Más allá de cualquier teoría más o menos vaga, son las obras concretas las que nos dicen que aquellos que se decidieron a publicar una revista durante los tormentosos años de la guerra civil tenían razón. Y sería sin duda altamente provechoso que revisaran minuciosamente sus ideas todos aquellos artistas que, ante la eterna pervivencia de guerras, opresiones e injusticias, prefieren no aislar sus creaciones de los problemas de un mundo en el que vivimos todos.

Bibliografía

Caudet, F. (1980), "Los intelectuales en la guerra del 36", *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas*, Toronto, Universidad, pp. 174-176.

Caudet, F. (1993), "La revista *Hora de España*", *Las cenizas del Fénix: la cultura española en los años 30*, Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 283-316.

García Fente, D. (2003), "*Hora de España*: moral institucionista y compromiso", *Revista de lengua y literatura españolas. Actas del VIII Simposio Sobre Experiencias Didácticas*, Madrid, pp. 9-28.

_____ (1972), *Hora de España* (ed. facsimilar), 5 volúmenes, Darmstadt, Detlev Auvermann.

Molina, C. A. (1990), *Medio siglo de prensa literaria española (1900-1950)*, Madrid, Endymion.

Osuna, R. (1986), *Las revistas españolas entre dos dictaduras: 1931-1939*, Valencia, Pre-textos.

Trapiello, A. (2002), *Las armas y las letras: Literatura y Guerra Civil (1936-1939)*, Barcelona, Destino.

LI TAI PE EN LA POESÍA HISPÁNICA

Yong Tae Min
Universidad Corea
yongtaemin@hanmail.net

Francia fue la pionera en el concimiento de la poesía china en el siglo XIX. El Marqués de Hervey de Saint-Denys traduce "Poésíes de Í´époque des Thang" en 1862 e iniciará el boom de chinería en círculo poético de la época. Dicho libro presentará por primera vez la poesía china, mencionando, como es natural, los nombres de Li-Tai-Pé, Thou-Fu, etc. Ahora es curioso que la poesía de Thang llamara la atención de los poetas franceses, porque a éstos les enseña a escribir "cuartetos heptasílabos a la manera de la poesía china", imitación de la forma métrica clásica de China, llamada "七言絶句."[1] Louis Bouilhet(1822-1869) y otros poetas franceses practican en serio la imitación de los cuartetos heptasilábicos chinos y producirán una moda en el cenáculo parnasiano.

Ahora Théohpile Gautier(1811-1872) sería el maestro indiscutible de las chinerías en el circulo de parnasianismo y muchos aprenderían de sus manos del poeta el exoticismo o exotismo oriental. Además cabe mencionar también "Le Livre de Jade(1867)", traducción de la poesía china, hecha por la hija del gran Maestro, Judith Gautier. Y ésta es una conocedora verderadera de la lengua y poesía china, puesto que la aprende directamente de su profesor particular chino, llamado Ting-Tun-Ling. La Antología de la poesía china de Judith Gautier se hizo muy famosa, ganando lectores admiradores entre los poetas eminentes de la época. Me refiero a Verlaine, Anatole France, Rémy de Gourmont y otros poetas famosos. A propósito, Catulo Mendes creyó incluso que el "Livre de Jade" tendría algo que ver con el origen creador del verso libre francés, porque la bellísima traducción de Judith mostró un ejemplo magistral de un ritmo versificador bastante libre para apropiarse en un lenguaje sutil, del aroma y alta calidad de la poesía china.[2]

Ya sabemos que Rubén Darío admiraba la poesía de Gautier e incluso intentaba imitarle escribiendo en francés. En "Azul" encontarmos un poema en francés, lleno de imaginería chinesca o de "chinoiserie":

> L´aube émaille des perles son beau péplum de rose
> dans les vagues d´ople que font l´ apothéose.
> On voit la plaine verte dans une réberie
> comme le champ de riz d´ une chioniserie.
> C ést l´ heure de l´ Orient et du doux crépuscule,
> Í´ heure du papillon et de la libellule,
> et du ni qui gazouile, et des petits enfants.[3]

Está claro que Rubén aprende la chinería o "chinoiserie" de las manos de Gautier, porque nuestro poema ya demuestra palpablemente ciertos reflejos de la poesía exótica de Théopile Gautier y de la traducción de su hija. Ahora veremos cómo canta Rubén Darío en su poema, hablando concretamente de Li Tai Pe.

1. Rubén Darío y Li-Tai-Pe

Rubén Darío se convierte en el poeta exoticista de "chinoiserie", en "Prosas profanas." El poema "Divagación" nos ofrece unas imágenes chinescas muy al estilo de Gautier, como nuestro poeta lo declara:

> "¿Los amores éxoticos acaso...?
> Como rosa de Oriente me fascinas:
> me deleitan la seda, el oro, el raso.
> Gautier adoraba a las princesas chinas.

[1] Cfr. Schwartz, William Leonard: "The Imaginative Interpretation of the Far-East in Modern French Literature, 1800-1925", *Bilbliothéque de la Revue de Littérature Comparée*, núm. 40. "Brairie Ancienne Honoré Champion", Paris, 1927, pp. 33-35.

[2] Cfr. Ibíd., p. 47.

[3] Rubén Darío: *Poesías completas*, Aguilar, Madrid, 1954, pp. 606-608.

¡Oh bello amor de mil genuflexiones:
torres de kaolín,pies impsobles,
tazas de té, tortugas y dragones,
y verdes arrozales apacibles!

Ámame en chino, en el sonoro chino
de Li-Tai-Pe. Yo igualaré a los sabios
poetas que intepretan el destino;
madrigalizaré junto a tus labios.

Diré que eres más bella que la luna;
que el tesoro del cielo es menos rico
que el tesoro que vela la importuna
caricia de marfil de tu abanico".[4]

Nuestro poema contiene toda una serie de objetos exóticos referentes a la China antigua, motivo favorito de los poetas franceses de la época. Y habla de LI-Tai-Pe: "Amame en chino, en el sonoro chino de Li-Tai-Pe". Recuerda incluso que el poeta chino solía madrigalizar junto a los labios de la bella emperatriz Yang(楊貴妃). Rubén Darío tiene razón cuando habla de los poetas chinos diciendo que "los sabios poetas interpretan el destino..." Y con razón hubiera comparado el poeta Li Po a una bella doncella con la luna, amiga íntima suya durante toda su vida. En la vida galante del poeta chino no podrían faltar las descripciones poéticas referentes a "la importuna caricia de marfil de tu abanico". Digo pues que el patriarca del Modernismo y poeta de "El Canto errante" no erra esta vez sino acierta en su divagacion galante de chinerías.

Hay motivos al respecto, quiero decir, una fuente directa de Li Tai Pe en el poema arriba mencionado. Vamos por partes:

La obra "Divagación" está fechada en "diciembre 1894, Hotel Tigre." Sabemos que Gautier ya escribió el día 19 de julio de 1865 un poema que menciona a Li-Tai-Pé. Dice así:

"Los poétes chinois, épris des anciens rites,
Ainsi que Li-Tai-Pé, quand il faisait des vers,
Mettent sur leur pupitre un pot de margueritas
Dans leurs disques montrant lór de leurs coeurs ouverts."[5]

Dicho poema no se parece nada a lo de Rubén expecto el nombre¨Li-Tai-Pé, con el acento en la última sílaba de "Pé". Ahora el gran modernista recuerda que "Gautier adoraba a las princesas chinas." Esto significa que la chinosería de Rubén se debe en gran parte a Théophile Gautier hasta el nombre mismo del gran poeta chino. Sin embargo, hay una pregunta más: ¿Por qué le interesa de repente a Rubeñ Darío la poesía de Li-Tai-Pe, precisamente en el año 1984, fecha de composición de dicha obra?

El primer viaje que hizo a París el poeta nicaragüense data concretamente del mes de julio de 1893. Entonces pasa Rubén la mayoría de tu tiempo acompañado de Enrique Gómez Carrillo, amigo

[4] Rubén Darío, ibíd., p. 621.
[5] Citado por Schwartz, W.L., *op. cit.* p. 25.

y admirador incondicional suyo.[6] Los dos amigos trabajaron juntos en Guatemala, publicando una revista y seguían manteniendo una amistad estrecha.[7] He aquí un dato interesnate:

"En su primer viaje a París, por julio de (18)93[8], su paisano Miguel Cuadra le dió un banquete con asistencia de Gómez Carrillo. Maurice Dúlesis, etc. "[9]

Lo que pasa es que Gómez Carrilo andaba en aquel entonces muy enamorado de la cultura y arte de China y del Japón y está claro, como se puede imaginar, que Carrillo hablara frecuentemente de la poesía china o de Li-Tai Pé.

Otro dato más curioso: Gómez Carrillo escribie por esas fechas un artículo en el mes de enero de 1894 en que menciona a "Li-Tai-Pe" (aquí ya sin acento en "Pe", diferente de la transcripción francesa hecha por Gautier), un poeta galante chino muy parecido a Rubén Darío, según el escritor guatemalteco. Rubén habría tenido seguramente noticia de eso, muy probablemente por el envío directo de dicho artículo de parte de Gómez Carrillo.

Total, podemos decir que la noticia del poeta chino viene de los poemas de Gautier, pero el estímulo directo se debe a Gómez Carrillo y éste es el que influye ditectamente para que el gran poeta hispánico encarnara el nombre de Li-Tai-Pe, apodo poético de Li Po en el poema "Divagación", acompanado de otros atributos de chinosería, concernientes al famoso poeta chino.

2. José Juan Tablada y "Li Po y otros poemas ideográficos"

No cabe duda: Juan Tablada es el primer poeta oriental, ya por sus méritos de conocimiento de la poesía china y la japonesa, ya por su perfección estilística realizada en su poesía, a imitación de las poesía china y japonesa. Ya Octavio Paz reconoció la verdadera valía poética de Tablada, diciendo que "...su obra, en su estricta y querida limitación, fue una de las que extendieron las fronteras de nuestra poesía." Y sigue: "Y la extendieron en dos sentidos: en el espacio, hacia otros horizontes y civilizaciones; en el tiempo, hacia el futuro: la vanguardia."[10]

Octavio Paz no deja de admirar la poesía del primer haikaísta hispánico, y dice:

"En México la tradición de la obra abierta, no en el sentido esrtricto sino en el más general y laxo, comienza con Tablada: Una paarte de su obra me fascina: la escrita al final de su vida poética. No son muchos poemas pero acsi todos son sorprendentes. Hai Kú y poesía ideográfica, humor y lirismo, el mundo natural y la ciudad, las mujeres y los viajes, los animales y las plantas, Buda y los insectos. Su poesía no ha perdido nada de su frescura, nada de su novedad."[11]

Ahora vamos a hablar de su poema ideográfico, titulado precisamente "Li Po", nombre propio de nuestro poeta chino. Es un poema escrito de una forma pictórico-ideográfica, es decir, de una manera de disposición ideogramática de los versos como se puede observar en el apéndice incluído. Se trata de la vida y poesía del poeta chino, descrita con unas imágenes insólitas y sorprendentemente acertadas. El poema empieza diciendo:

"Li-Po, uno de los Siete sabios en el vino
fue un rutilante brocado de oro...

como una
t e
a d
z de a

[6] Cfr. Rubén Darío: *Poesías completas*, Aguilar, Madrid, 1954, p. 1411.

[7] Cfr. Juan M.Mendoza: *E. Gómez Carrillo, Estudio críticobiográfico, su vida, su obra y su época*, Guatemala, 1946, tomo 1, (segunda edición), pp. 168-176. La Revista se llamaba *El Correo de la Tarde*.

[8] *Sic*. Hemos anotado la fecha de (18) en el paréntesis, para el mejor entendimento.

[9] Cfr. Rubén Darío, ibíd., p. 1411.

[10] Octavio Paz: *La tradición del haiku en "Matsuo Basho": Sendas de Oku*, versión castellana de Octavio Paz y Eikichi Hayashiya, Barral Editores, Barcelona, 1970, pp. 19-20.

[11] Octavio Paz: Prólogo en *Poesía en movimiento, selecciones y notas de Octavio Paz y otros*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1991 (vigésimosegunda edición), p. 13.

a j
sonoro
s
su infancia fue de porcelana ú
su loca juventud b s
m o
a i
b r
o e e
s d t
o e e s
r u d s i
o q oa m
m s n rr e
n uoea d
u r b ll g y

rOstrOs de mujeres
en la laguna

ruiseñores
encantados
por la luna
en las jaulas
de los salterios

liciérnagas alternas
que enmarañaban el camino
d ta vino
e e e e
l o b d
P rio
con el zigzag de sus linternas ."

Así se comprenderá un poco la idea ideogramática de Tablada al disponer pictóricamente las grafías en los poemas. Según Octavio Paz, sus poemas ideogr áficos siguen muy de cerca a los "Calligrammes" de Apollinaire.[12] La verdad es que estaba muy difundida la idea simbólico-pictórica de los caracteres escritos de la lengua china. Ezra Pound hablaba entusiasmado también por esas fechas sobre el carácter ideogramático de la escritura china y se dejaba influir en sus "Pisan Cantos" por el grafismo simbólico misterioso de la escritura china, intercalando frecuentemente las grafías chinas en sus poemas.[13] Para los orientales el ideograma chino no pasa de ser unos signos arbitrarios, aunque sabemos que la idea original de la escritura se debe en su momento de creación a las imágenes pictórioco-ideográficas equivalentes. Es verdad que se notan aun hoy ciertas equivalencias entre las forams gráficas y los signos en algunos caracteres chinos. Pero no por ello dejan de ser unos signos de uso y de arbitrariedad para los chinos. Sin embargo, esto importa poco, porque casi a todos los occidentales les ha impresionado el ideograma por su imaginismo simbólico, desde Ezra Pound(a través de Fenollosa) hasta Paul Eluard.

Nuestro poema ideográfico de Tablada demuestra el intento de traducir las imágenes poemáticas

[12] Cfr. Matsuo Basho, *op. cit.* p. 19.
[13] Cfr. Earl Miner: *The Japanese Tradiction in British and American Literature*, Princeton Univ. Press, 1966, pp. 127-134 (From Image to Ideagram).

en unas formas de disposición gráficas aun rudimentarias. Hemos suprimido el grafismo de "zigzag", por ejemplo, dado que dicha onomatopeya expresa por sí la imagen cinética del movimiento de "las linternas." Pero las formas de "la taza" y de "bambús" están bien dibujadas como si lo observaramos en el dibujo de los poetas(文人畵). Y fíjese en la configuración de los ojos en el grafismo de "rOstrOs de mujeres", juego algo pueril.

Ahora, es genial la transposición del fluir del tiempo en unas imágenes plásticas muy escuetas: Dice que "su infancia fue de porcelana." y "su loca juventud, un rumoroso bosque de bambús, lleno de garras y de misterios." El niño de la porcelana nos recuerda la cara del bello niño aristocrático chino con una sonrisa más ingenua que un lirio bello. Y su infancia debe de haber sido pura, principesca y muy feliz. Y ¿su juventud? Nos recuerda en primer lugar alguna pintura china en que suelen apareser un tigre y unos ruiseñores en el bosque de bambús. En segundo lugar, nos hace pensar en la juventud azarosa de Li Po, llena de las ambiciones políticas y sinsabores, a pesar de la excelencia de su buena poesía. Y ésta era la fuente de los misterios, porque Li Po, sabio en el vino, solía caer borracho "como pesado tibor y el viento le deshoja el pensamiento com una flor" como dice en el mismo poema. No sólo el poeta ebrio zignzagea sino también las luciérnagas y las linternas que que le guían.

Tablada es un poeta que nos sorprende siempre por la gran fuerza imaginífera insólita de sus poemas. Leer el poema de Tablada es apreciar un biombo pictórico de muchos folios que cuenta la vida y las historias de Li Po. Para nuestro poeta, el tiempo es el espacio porque el Maestro del imaginismo es capaz de pintar toda una vida del poeta en un sólo cuadro.

Como buen vanguardista, no le faltan humores y dice en forma de un rostro de mucha risa: "un sapo que deslíe

sOnorO
de Confucio, un pagargnón
y un grillo que ríe burlón"

Al parecer, nuestro poema es una descripción de la sala de enseñanza confucianista. Tablada ya visitó el Japón en 1910 y habría visto cómo enseñaban los evangelios confucianos en la escuela tradicional y cómo leían en voz alta los estudiantes: el estudiante avanazado(un sapo) leería sonoro y lento un paragnón de Confucio, mientras un niño(un grillo) deletrearía chillón su texto, como se riera de otros más avanzados y discretos. Es una escena humorística sin malicia y el sapo hace un buen juego de contraste con el grillo cómico.

Luego viene una letra gráfica de "Longevidad(壽)" en la cual se lee:

"guiado por su mano pálida
Es gusano de seda el pincel

que formaba en el papel
negra crisálida

de misterioso jeroglífico
de donde surgía como una flor

un pensamiento magnífico
con alas de oro volador

sutil y misteriosa llama en
la lámpara del ideogrma"

A decir la verdad, no nos convence demasiado el juego de la letra de longevidad con el contenido del poema en tinta china, excepto el concepto misterioso del destino humano duradero. Ahora, el poeta mejicano representa la escena misteriosa de escribir poemas con el pincel, fuerte impresión que tal vez le haya causado a la primera vista, ya que le parecería como si el gusano de seda formara

una negra crisálida, matriz de donde nacen unas ideas e imágenes sutiles y voladoras.

Tablada recuerda que el Emperador solía llamar a Li Po por sus poemas. Nuestro poeta chino, casi siempre algo ebrio, atendía fielmente al ruego del Emperador, escribiendo casi de improviso aquellos bellos versos. Después cita Tablada una retraducción del famoso poema de Li Po: "Sólo estoy con mi frasco de vino/ bajo un árbol en flor./ / asoma la luna y dice su rayo que ya somos DOS / y mi propia sombra anuncia después/ que ya somos TRES/ aunque el astro/ no puede beber/ su parte de vino/ y mi sombra no/ puede alejarse/ pues está conmigo/ en esa compañía/ placentera/ reiré de mis dolores /entre tanto que dura /la Primavera"

El poema "Li-Po.." termina con la descripción de la muerte del sagrado poeta chino según la leyenda: "creyendo que el reflejo de la luna era una taza de blanco jade y áureo vino por cogerla y beberla una noche bogando por el río se ahogó Li-Po y hace mi cien años el incienso sube encumbrando al cielo perfumada nube...y hace mil cien años la China resuena doble funeral llorando esa pena en el inmortal gongo de cristal de la luna llena!" Y la disposición gráfica del poema tiene una forma redonda semejante al gongo y a la luna llena al mismo tiempo.

Sin embargo, el poema "Li Po.." es inconfundiblemente hispánico y de Tablada, porque la luna es de color de plata, símbolo de maleficio enigmático como lo es en Federico García Lorca,[14] mientras nunca lo ha sido ni tan negativo en la imaginación china y la de Li-Po. El poeta mejicano ya prevé la muerte del poeta en las imágenes anteriores que dicen:

"La luna es araña
de plata
que tiende su telaraña
en el río que la retrata"

3. Canción china en España

Federico García Lorca dirá en su "Canción china en Europa": "La señorita / del abanico/ va por el puente/ del fresco río./ Los caballeros/ con sus levitas/ miran el puente/ sin barandillas."[15] Aquí hay algo fresco en la imagen de la señorita del abanico. El poema de Lorca tiene un sabor fuertemente exótico-chino. Y eso nos basta para señalar que hubo ciertos reflejos de las canciones chinas en la España de los años veinte del siglo pasado, reminiscencias que vienen de muy lejos, tal vez de Rubén Darío, esta vez mezcladas con el japonesismo o con el haikaísmo que estaba de moda en la segunda década.

José María Hinojosa escribiría por esas fechas "la Rosa de los vientos" que dice:

"Escribió Li-Tai-Po(sic)
su última poesía
con burbujas de agua
en la barca sin quilla
y sobre el pergamino
combado de la orilla."[16]

El joven poeta español sabe que le encantaba a Li-Po escribir versos bogando en la barca y dice que "escribió su última poesía con brubujas de agua" Sin embargo el español no sabe que Li-Po no utilizaba nunca el pergamino para escribir sino el paño de seda o el papel de seda.

Y Adriano del Valle le sigue con otra chinería o japonería en sus "Biombos Japoneses":

---

[14] Cfr. Manuel Antonio Arango: *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1995, pp. 59-60.

[15] Federico García Lorca: *Canciones, poemas sueltos, varia*, Espasa-Calpe, Madrid, 1973, p. 215.

[16] Cito por *Antología de poetas andaluces contemporáneos*, Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid, 1952, pp. 332-333 (recopilado por José Luis Cano).

"Una estrella-cigüeña
sueña sobre la arboladura de un velero
El Sol luce un kimono
con un dragón sentado en un lucero.
Un arrozal
y un mandarín
en palanquín
y Li-Ta-Pe(sic)
cantando el samovar
del Te."[17]

Claro, que a los poetas españoles les improtaba poco si era cosa japonesa (kimono) o china (Li-Ta-Pe) en sus "Biombos", porque los soñadores exóticos tienen los ojos casi siempre cerrados para mirar las lejanías remotas y borrosas. Les b astaba con reir, diciendo en el sonoro chino juguetón: "Un arrozal/ y un madarín/ en palanquín/ y Li-Ta-Pe/ cantando el samovar/ del Te" Tablada también se divería con la rima juguetona de la -í- en el sonoro chino, diciendo: "Mejor viajar/ en palanquín/ y hacer un poema/ sin fin/ en la torre/ de Kaolín/ de Nankin...."

Ahora no es todo juego este tipo de chinería poética, porque jugando se aprende. Me refiero al caso insólito de Lorca, ejemplo más creativo de asimilación de la influencia oriental. Ya hemos hablado al respecto en mi artículo titulado "Canciones de bambú y simbolización en Federico García Lorca"[18]. Lo que pasa es que casi todos los críticos e introductores de las poesías orientales en España coincidían en afirmar que las canciones líricas chinas y japonesas eran muy parecidas a los cantares tradicionales españoles. Primero empieza con Enrique Gómez Carillo, escritor guatemalteco afincado en España y autor de "Literatura exótoca"[19] en que habla de, "Poetas y cuentistas chinos", "El alma sentimental del Imeprio de la Mañana Apacible", etc.

En realidad, Gómez Carillo protagoniza el orienatalismo en España, publicando la revista "Nuevo Mercurio" en el año 1907. Nos interesa en especial el artículo titulado "Sentimeitno poético japonés", publicado en dicha revista[20], ya que habla por primera vez sobre una semejanza que hay entre los haikais y los cantares españoles. Dice textualmente:

"Los campesinos mismos, entreteníanse en hacer minúculas estrofas de diecisiete sílabas llamadas 'haikais' especie de cantares bastante parecidos a los españoles como puede verse en los ejemplos siguientes:

Para todos los hombres
La esencia de ensueño
Es la luna de Otoño.

Oigo que me llaman
¿Es la campana de Uyeno?
¿O la voz de mi amada?

En una rama seca
He visto un cuervo.
Esta noche tengo miedo."[21]

Ahora en 1920, Enrique Díez-Canedo introduce la poesía china y japonesa en España,

[17] En *La Pluma*, año III (1922), núm. 30, p. 388.
[18] Véase, Yong-Tae Min: *Canción de bambú y simbolización en Federico García Lorca*, en 1996 Actas del Cuarto Congreso de Hispanistas de Asia, Asociación Asiática de Hispanistas, Seúl, pp. 179-191.
[19] *Mundo Latino*, Madrid, 1920, tomo IX de *Obras Completas*.
[20] Véase en núm. 4-abril-1907, pp. 444-549.
[21] Ibíd., p. 458.

hablando, por ejemplo de “Po Chú-I” en la Revista “Hermes”[22], siguiendo las traducciones de Arthur Waley. Lo curioso es que Diéz-Canedo cita a Arther Waley, quien menciona el parentesco de los cantares Wu(siglos III-IV) con los españoles, mostrando como prueba este:

[22] Núm. LXIII, año IV, septiembre 1920, pp. 539-547.

"El candil se está apagando,
la alcuza no tiene aceite;
no te digo que te vayas,
no te digo que te quedes..."[23]

Pues, esto es cantar de evocación o cantar de mucha sugestividad que nos reuerda los cantares españoles de tipo tradicional. Lorca escribe "Cancones", "Cante jondo" y "Romancero gitano" en la segunda década del siglo XX y se deja influir sin querer por las canciones chinas y japonesas, porque estaban de moda como reza Gerardo Diego, diciendo "moda penútima de la poesía japonesa."[24] Pues no es de extrañar que el poeta granadino titulase su poema con el nombre de "Cancion china en Europa" Y en un poema dedicado a Guillermo de Torre, Lorca canta:

"En la orilla del agua cantan los marineros,
canciones de bambú y estribillos de nieve."[25]

García Lorca sabía que las canciones chinas eran parecidas a los cantares andaluces que él bien las conocía y que eran unos "estribillos de nieve", puros, musicales y muy sugestivos. Lorca entendía por "estribillos de nieve" un simbolismo fonético, a base del isovocalismo como en "Arbol(é) arbo(lé)/ s(e)co y verd(é)", [26]Pues aquí no hay árboles verdes, aunque quieran. Si los hay, están siempre secos y anómalos: un duende andaluz como se ve en "Yerma", o como en "Bodas de sangre."[27]

La verdad es que Lorca se equivoca, al imitar las canciones chinas, porque éstas no conocen un simbolismo fonético puro como lo aprieciamos en las canciones y romances del gran poeta español. Sin embargo, esto importa poco. Li-Po y el sol del Oriente dieron unos frutos poéticos magníficos, un poema galante y cosmopolita en Rubén Darío, un imaginismo ideogramático en Juan Tablada y unos estribillos tan sugestivos y simbólcos, muy propios de toda su poética en Federico García Lorca.

[23] Ibíd., p. 541.
[24] Cfr. en el artículo de "Segunda antología", en *Revista de Occidente*, T. 1. 1923, p. 368.
[25] Estos versos aluden que Guillemo de Torre escribió "Haikais occidentales", obra incluída en su libro *Hélices* (Mundo Latino, 1923). Aquí habla de "canciones de bambú y estribillos de nieve" referiéndose a las canciones chinas y japonesas, con unos calificativos muy significativos. Véase, Federico García Lorca: *Así que pasen cinco años.... Poemas póstumos*, Buenos Aires, Losada, sexta edición, p. 216.
[26] Los paréntesis son nuestros y son para hacer resaltar la "é" tónica como signo isovocálico.
[27] Para más detalle, véase, Yong-Tae Min: *Canciones de bambú y simbolización en Federico García Lorca*, *op. cit.*

LA ESTRATEGIA REPRESENTATIVA DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LA NOVELÍSTICA DE OSVALDO SORIANO

Chong-yul Park
Universidad Pai Chai
chongyul0108@hanmail.net

Resumen

La nuestra aproximación a los textos literarios que representan la historia argentina tendrá por objeto el análisis de dos novelas de Osvaldo Soriano que, publicadas durante el período del proceso militar, refieren la narración al pasado inmediatamente anterior y posterior al golpe militar de 1976 respectivamente: *No habrá más penas ni olvido* (1980) y *Cuarteles de invierno* (1982). La primera obra dibuja la experiencia social durante la tercera etapa del gobierno peronista y la aceleración de conflictos internos que se produjo a partir de la muerte del General Perón. La segunda enfoca los tópicos de los primeros años del golpe militar: violencia, represión y muerte. Todos los personajes funcionan simbólicamente como expresiones de una situación social que se extiende más allá de la propia vida personal o la circunstancia espacio temporal.

En líneas generales, la historia que funciona como referente del discurso literario en las obras que hemos seleccionado para nuestra investigación es una historia de violencia y persecusión. Sin embargo, sería erróneo pensar que esa violencia tuvo su comienzo en el golpe militar de 1976. En el momento del golpe, la crisis de hegemonía política ya alcanzó una extensión y profundidad inusitadas. Por lo consiguiente, la violencia llevada al cabo por la dictadura militar no es un nuevo fenómeno, sino una continuación del peronismo impotente.

Palabras clave: novela argentina, novela negra argentina, Osvaldo Soriano, peronismo, dictadura militar argentina

1. Introducción

A partir de la década de 1970, y en particular desde la instauración de un gobierno totalitario el 24 de marzo de 1976, tiene lugar en Argentina un nuevo período de violencia política y de profundos cambios estructurales y sociales. Con este contexto histórico-social que implanta un sistema salvaje e inédito de represión, tortura y muerte, surge una nueva generación de escritores que empieza la construcción de sus nuevas formas de representación literaria de la violencia en la época que les toca vivir, haciendo uso de los géneros menores como la novela negra.[1] La razón es que ellos perciben este género como un instrumento adecuado para reflejar la sociedad violenta y represiva, tanto "a causa de la insuficiencia de los códigos existentes para presentar el horror vivido, como por la presencia de una censura férrea y brutal tendiente a depurar toda forma de denuncia o de protesta y así homogeneizar el discurso cultural."[2]

En esta ponencia, la nuestra aproximación a los textos literarios que representan la sociedad argentina tendrá por objeto el análisis de dos novelas de Osvaldo Soriano que, publicadas durante el período del proceso militar, refieren la narración al pasado inmediatamente anterior y posterior al golpe militar de 1976 respectivamente: *No habrá más penas ni olvido* (1980) y *Cuarteles de invierno* (1982). La razón es que, a pesar de que Soriano es un precusor que acepta la inclusión de la novela negra para reflejar la sociedad argentina, la crítica literaria no se ha ocupado tanto como sería necesario de la narrativa de Soriano hasta ahora. Antes de analizar estas novelas, vamos a revisar brevemente las características de la novela negra argentina.

2. Las características de la novela negra argentina

Desde la década de los setenta, reina la novela negra, a la manera de Dashiell Hammett, Raymond Chandler y Horace Ma Coy. Su auge está relacionado con la divulgación de los textos norteamericanos y el esfuerzo por reflejar las diversas circunstancias socio-políticas de la vida argentina. En las producciones de este período, hay dos tendencias principales. Primero, una de ellas es la adaptación del estilo "hard-boiled", cuyo héroe es un detective, como se presentan claramente en *Triste, solitario y final* de Osvaldo Soriano, *El agua en los pulmones* y *Los asesinos las prefieren rubias* de Juan Carlos Martini y *Sombras de Broadway* de Sergio Sinay. Otra es la adopción del estilo "crook" y "tough", cuyo héroe es un delincuente, como hicieron José Pablo Feinmann *(Últimos días de la víctima*), Juan Carlos Martini (*El cerco*), Osvaldo Soriano (*No habrá más penas ni olvido* y *Cuarteles de invierno*), Mempo Giardinelli (*Luna caliente*), Antonio Dal Masetto (*Siempre es difícil volver a casa*) y Enrique Medina (*Con el trapo en la boca*).

A comienzos de los años setenta, la historia de "hard-boiled" es adoptada por la novelística argentina para plantear con prepotencia el indicio y el gesto de una circunstancia trágica y violenta de la realidad. Oscar Bosetti caracteriza la función de la novela negra argentina de esos años:

> Su intención era -más allá de la total liquidación de una retórica que establece diferencias jerárquicas entre una literatura "seria" y otra de evasión- proponerse como la expresión y el síntoma de una sociedad violenta, represiva.[3]

---

[1] La "novela negra" es un término acuñado en Francia y que aludía a las tapas negras de la "Serie Noire", colección de obras de esta clase dirigida por Marcel Duhamel en 1945. En Estados Unidos, lugar de nacimiento de esta tendencia, no utilizan el nombre "novela negra", sino el "crook story", "hard-boiled story", "tough story" que se clasifican por diversas modalidades de aquella misma tendencia. Por lo tanto, en los países de idioma español, bajo "novela negra" se incluyen no sólo las novelas de autores norteamericanos, sino también las obras de escritores universales actuales, surgidas bajo el influjo de la narrativa norteamericana.

[2] Piña, Cristina (1993), "La narrativa argentina de los años setenta y ochenta", en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 517-519, p. 122.

[3] Bosetti, Oscar (1982), "Acerca de *Últimos días de la víctima* y 'lo policial' en la Argentina", *Crear en la cultura nacional*, 9, p. 29.

Lafforgue y Rivera también han destacado el predominio del estilo "hard-boiled" a principios de los años setenta, indicando que algunas causas de este auge son la "percepción de la narrativa dura como síntoma de la descomposición capitalista" y la "creciente intensificación de la violencia como signo visible en el contexto sociopolítico del país."[4] Estos críticos enfatizan el aspecto ideológico de las novelas, como hace Bosetti.

Por otra parte, las historias protagonizadas por el criminal, como en "crook story" y "tough story", son utilizadas generalmente en las obras escritas con posterioridad al setenta y seis, para denunciar la violencia institucionalizada, como una fisura insalvable, de la sociedad argentina. Porque, como se ha señalado José Pablo Feinmann, dadas las sombrías características que el Estado policial y represor ha tenido en la Argentina, resulta más que arduo, imposible, para un escritor argentino, tornar creíble y admirar a la vez a un héroe ligado a la policía-Institución.[5] Por esta razón, el protagonista-detective del modelo "hard-boiled" y su investigación dinámica ceden su lugar a un personaje-criminal, su historia y su motivación del crimen. Estos criminales se presentan generalmente como víctima de la situación opresiva que domina el país o como asesino o torturador profesional, que es meramente de un hombre y demuestra características crueles y casi inhumanas. Como resultado, si en la novela "hard-boiled" hay un sentimiento de lucha existencial, en la novela cuyo protagonista es un criminal hay a menudo una sensación de desesperanza.

Los narradores de esta época, con estas nuevas historias, denuncian la experiencia devastadora implícita o explícitamente. Unas novelas "aludirán elípticamente a una realidad de la que no habla pero donde se transparentan –para quines lo sepan o quieran ver o descubrir- los rastros de la violencia desenfrenada."[6] Otras articularán una denuncia directa de los horrores generalizados como testimonio imborrable de esa violencia y de esa desestructuración profunda del tejido social.

De este modo, la versión argentina de la novela negra, a la vez que reconoce en los clásicos norteamericanos a sus maestros, busca confundir los rasgos con alusiones más o menos sutiles a la violencia política del pasado reciente. Los elementos de la novela negra desempeñan entonces en el lector un efecto inmediato de reconocimiento de la realidad política, por la similitud de rasgos entre la violencia de la ficción y la de la historia.

3. La ficcionalidad del peronismo

Osvaldo Soriano ha escrito historias de acción criminal en *No habrá más penas ni olvido* y *Cuarteles de invierno* para representar, en forma más directa, una situación histórica atravesada de violencia, represión, tortura y muerte. *No habrá más penas ni olvido*[7] se centra en la lucha por el poder y los enfrentamientos que desgarran al peronismo antes del golpe militar de 1976. Soriano, con toda claridad, ofrece la cronología de los acontecimientos en el prólogo, refiriéndose a su contexto histórico:

> La acción de *No habrá más penas ni olvido* se sitúa en la Argentina durante el último gobierno de Juan Domingo Perón, entre octubre de 1973 y julio de 1974. Luego de una larga lucha popular, Perón regresó al país en medio de una grave conmoción a la que él mismo había contribuido; su movimiento estaba dividido por lo menos en dos

[4] Lafforgue, Jorge y Rivera, Jorge B. (1977), "Historia: la narrativa policial en la Argentina", *Asesinos de papel*, Buenos Aires: Calicanto, p. 46.

[5] Feinmann, José Pablo (1991), "Estado policial y novela negra argentina", Giuseppe Petronio (ed.), *Los Héroes "difíciles": Literatura policial en la Argentina y en Italia*, Argentina: Corregidor, p. 148.

Feinmann indica la ausencia de detective como característica de la novela negra en estos años: "Hay una característica esencial en la novela negra argentina: no tiene policías ni detectives. Incluso <la policía>, como cuerpo institucional, interviene escasamente, tan escasamente que podríamos enunciar su inexistencia temática, sin recurrir por ello en ningún error o exceso."(Ibid., p. 143).

[6] Bosetti, Oscar (1982), *op. cit.*, p. 31.

[7] Soriano, Osvaldo (1980), *No habrá más penas ni olvido*, Barcelona: Bruguera. Todas las citas vendrán de esta edición.

> grands fracciones. (…) Perón utilizó una curiosa estrategia de gobierno: descalificó como <<infiltrados>> a aquellos a quienes todo el país conocía como peronistas, incluso a viejos militantes de la primera hora (representados en esta novela por el delegado municipal Ignacio Fuentes) y bendijo como peronstas a muchos advenedizos que habían contribuido a su caída en 1955 y se batieron contra él hasta poco antes de su regreso (el personaje del martillero Guzmán los ejemplifica en el relato). (pp. 11-12)

La narración se desarrolla en un pequeño pueblo imaginario de la provincia de Buenos Aires, Colonia Vela, donde todos los personajes se conocen entre sí; conocen sus familias y sus historias personales desde siempre. Esta solidaridad habitual, ante las circunstancias presentes, se ha transformado en enemistad y desconfianza. La anécdota consiste en las acciones originadas por la decisión del Consejo Superior del Partido Peronista de destituir de su cargo a Ignacio Fuentes, viejo peronista, que se peleaba en el 55 y en el 66 por defender a Perón y es ahora delegado de la municipalidad local por votación popular. Pertenecer a la acusación, que ahora obstaculiza el cumplimiento de sus funciones específicas, es ser "infiltrado" y "traidor" al pueblo peronista. Ignacio decide no renunciar y ofrece resistencia contra el grupo encabezado por el intendente de Tandil, Guglielmini, quien está rodeado por los principales miembros del partido en esa parte de Buenos Aires. El conflicto se resuelve por las armas, y las luchas dividen arbitraria e incomprensiblemente al pueblo en dos bandos contendientes. Pronto las agresiones quedan fuera de control; el objetivo perseguido se pierde de vista y la escalada de violencia termina en la masacre y la destrucción material del pueblo.

Podemos saber que la novela se mueve en dos perspectivas: la de acusados y la de agresores. Cuando la narración se focaliza el grupo de Ignacio que, ante la terrible acusación de "infiltrado", no tiene otra opción que volver a la lucha armada, predominan la honestidad y la confianza ciega en el jefe de su partido. Las acciones nos despiertan a la vez amargura y piedad por esos pobres diablos metidos en una guerra que ellos no buscaron y que ni siquiera entendían.

En cambio, cuando se centra en el grupo de Guglielmini, el "normalizador" que viene a reforzar la verticalidad del Consejo Superior, la corrupción, la irresponsabilidad y el arribismo prevalecen. Bajo la pretensión de pureza ideológica y bajo la acusación de infiltrado a la causa, se ocultan oscuras motivaciones: la aspiración al puesto del presunto infiltrado y el mero deseo de poder. Para lograr su objetivo sin culpabilidad comprobable, muestran su capacidad para fraguar pruebas falsas que confirman la acusación. Estos mezquinos intereses personales o de grupo se mueven detrás de una lucha aparentemente ideológica. En nombre de "Perón", cualquier atentado puede cometerse. A este grupo se agrega un grupo ajeno al pueblo: "los civiles", mercenarios encargados de "hacer el trabajo".

Sin embargo, en esta lucha armada no hay claros vencedores; la sociedad entera ha perdido; lo único que se ha conseguido son docenas de muertos, destrucción, explosiones e incendios múltiples. Todos son víctimas de la sociedad y de la ausencia de la política y del Estado.[8] En la población se produce la experiencia del caos y, por lo tanto, surge, en los mismos participantes de la lucha, el sentimiento de no alcanzar a comprender cómo se tejen los hilos de la política:

> No comprendía exactamente cómo habían pasado las cosas desde el momento en que decidieron librarse de Ignacio hasta que mataron a Guzmán y a Mateo. Y la llegada de avión, que había enredado todo. Se preguntaba cuando terminaría esa pesadilla. (p. 138)

[8] Sobre esta situación política en el texto, José Pablo Feinmann dece: "En esta novela de Soriano, Perón es una *ausencia*. Es el líder ausente en cuyo nombre todos matan y todos mueren. Pero la ausencia de Perón determina la ausencia del Estado. El drama de Soriano transcurre en la sociedad. Y más precisamente aún: en el *espacio del peronismo*, ya que son peronistas, distintas fracciones del peronismo, quienes se asesinan empeñosamente en *No habrá más penas ni olvido*. Así, en esta novela, el espacio del peronismo es espacio de la muerte" (José Pablo Feinmann (1991), *op. cit.*, p. 147).

En uno y otro grupo de lucha encontramos personajes que expresan la impotencia para apresar el sentido de los acontecimientos que están viviendo: "-Yo qué sé -volvió a rascarse contra la pared-; ya no entiendo nada". (p. 107) Todos los personajes y el entorno "se adelgazan hasta la inexistencia, con el carácter de una casa de muñecas, tan frágil resultan ante el desencadenamiento de la violencia."[9]

Como hemos observado, aunque *No habrá más penas ni olvido* trata de una situación histórica, tiene muchos aspectos de la novela negra. Los personajes que matan y mueren por motivos individuales o sectarios aparecen en el primer plano de la historia a través de un narrador que sigue paso a paso sus vicisitudes, como ocurre en la historia de "tough". Porque estos personajes no son criminales profesionales, sino que ellos integrados en una vida normal llegan al hecho criminal porque no se les ha ofrecido otra opción u, ocasionalmente, debido a un determinismo social y político. Sin embargo, no faltan los rasgos del carácter "crook story": "los civiles", asesinos a sueldo que llegan a Colonia Vela para hacer más eficiente la operación de limpieza. Son personajes sanguinarios que asesinan sin remordimientos a cualquiera que los contraríe, sea o no de su bando. Parecen no recibir órdenes de nadie, quizá porque la misión ya les había sido encomendada desde las sombras.[10]

Como consecuencia, Osvaldo Soriano, utilizando algunas técnicas de la novela negra, desmenuza con sarcasmo la situación política argentina y denuncia la corrupción del poder y, sobre todo, de los políticos peronistas, como ha señalado Italo Calvino en las "notas" de la portada del libro, "con un lenguaje parco y seco, humorístico y patético que traduce perfectamente toda la crueldad que posee la violencia cuando se vuelve cotidiana e inexplicable."

4. La represión y la manipulación de la dictadura militar

La siguiente novela de Osvaldo Soriano, *Cuarteles de invierno*[11], tiene caraterísticas que la aproximan más a la novela negra que *No habrá más penas ni olvido* no sólo por la prosa breve y descarnada, sino también por la inclusión de la pareja de protagonistas, víctimas de una sociedad opresiva. La acción se ubica en Colonia Vela, el mismo pueblo de *No habrá más penas ni olvido*, donde, unos años más tarde, el régimen militar se encuentra cómodamente instalado en el poder.[12]

La historia es clara: Andrés Galván, cantante de tango llega a un festival patronal organizado por las fuerzas armadas y entabla amistad con Tony Rocha, un boxeador grandote en plena decadencia física que ha venido a pelear contra un boxeador local en el mismo festejo. Pero los autoridades militares le han rescindido su contrato por la desobediencia en cuanto a creer en las palabras de la institución policíaca y ordenan marcharse del pueblo. Cuando esa noche Galván llega a la estación para volver a Buenos Aires, el pordiosero, Mingo, ex-albañil, a quien había conocido en el bar, le esconde y le explica que las fuerzas militares están buscándolo. Acompañado por Mingo, anda huyendo del pueblo y se entera de que el contrincante de Rocha es un teniente primero del ejército.

---

[9] Gandolfo, Elvio E. (1991), "Osvaldo Soriano: cómo contar la historia", Giuseppe Petronio (ed.), *Los Héroes "difíciles": Literatura policial en la Argentina y en Italia*, Argentina: Corregidor, p. 137.

[10] Cortés, Angela del Pilar (1993), "Historia y ficción en *No habrá más penas ni olvido* de Osvaldo Soriano", *VII Congreso Nacional de Literatura Argentina*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, p. 222.

Sobre "los civiles" se ha escrito en el prólogo: En los ministerios dominados por la <verticalidad> justicialista se reclutaban las temibles bandas armadas que <depuraban> a la juventud y a los honestos peronistas de la primera hora (dirigentes y militantes universitarios y obreros, diputados, gonernadores de provincias que habían dejado de ser útiles al proyecto reformista encabezado por Perón). (p. 13)

[11] Soriano, Osvaldo (1982), *Cuarteles de invierno*, Barcelona: Bruguera. Todas las citas vendrán de esta misma edición.

[12] Cuarteles de invierno es una continuación cronológica de la novela anterior de Soriano, como podemos advertir en el diálogo entre el narrador y el cantor local: "-Bueno, mire –se dedicó-, a mí la política siempre me trajo mala suerte, por eso le decía que tango y política no van. Fíjese que sin ir más lejos, en el setenta y cuatro habíamos formado una orquestita subvencionada por la municipalidad, por don Ignacio Fuentes, que era delegado municipal y en paz descanse, cuando se vino la maroma y los muchachos quemaron casi todo el pueblo. -¿Maroma? –Acá, en Vela -y agregó-: veintidós muertos en el sólo día. No fue un chiste, le aseguro. Felizmente hace tres años que tenemos a los militares aquí. Ya hicieron una escuela y un cuartel." (pp. 32-33).

Mingo asegura que nadie puede vencerle aquí; "sería como tocarles el culo a todos los milicios juntos." (p. 83) Decide volver para avisar a su amigo que en la pelea de ese festival lo van a trampear. Sin embargo, no puede convencer a Rocha de que no pelee, ya que éste interpreta la abdicación como acto de cobardía y quiere mostrar su valor a la hija de un organizador de la fiesta. Por fin, tiene lugar la pelea de boxeo y Rocha comienza a perder hasta que, finalmente, queda sin sentido. La novela termina cuando Galván regresa a Buenos Aires con el cuerpo de su amigo moribundo en un intento desesperado de salvarle la vida.

El texto, narrado en primera persona por el cantor, ofrece una visión del horror reinante en el pueblo desde el punto de vista del sector marginado. Desde las primeras páginas se describe una atmósfera violenta y represiva: las calles están desiertas, excepto por la presencia de los autos o jeeps policiales o militares, las persianas están siempre cerradas y los lugares, tanto públicos como privados, son controlados severamente.[13] Los habitantes están expuestos a secuestros, malos tratos e imposiciones de conducta por parte de las fuerzas armadas:

> Junto al bar había un Torino negro con la puerta trasera abierta sobre la vereda. La entrada del boliche se abrió con violencia y un ropero que tenía en la mano izquierda una pistola salió arrastrando del pelo a un pibe de unos dieciséis años. En la vereda lo enderezó, le pegó con la culata de la pistola en la espalda y el cuerpo aterrizó adentro del auto. El ropero se calzó el arma a la cintura y entró detrás del pibe. El coche arrancó y se perdió en el fondo de la calle. Nadie salió del bar, ningún curioso se asomó por las ventanas. (p. 63)

Esta brutalidad represiva militar queda explícita también a través del pordiosero Mingo, quien ofrece una crónica reciente del lugar; "Casi todos tienen un pariente muerto. El pariente más joven, el loco de la familia. Se consuelan unos a otros como si se los hubiera matado la epidemia. (…) Era cuando los milicos recién llegaban y no dejaban perro con cola." (p. 40)

Así, la novela se desarrolla en un ambiente lleno de violencia, miedo y represión, que es uno de los elementos primordiales de la novela negra. Además, el autor pone en escena a dos personajes marginales: un cantante rechazado por la dictadura y un boxeador de peso pesado, que está en las últimas. El cantor Galván, que huye del pueblo donde le han expulsado y que han llegado incluso a pedir su muerte, es capaz de regresar para avisar a su amigo Rocha de que en la fiesta hay trampa de las autoridades militares, que quieren apropiarse de la cultura popular empezando por manipular la pelea del boxeo.[14] Decide acompañar constantemente a Rocha, que no presta atención a la información que le da Galván, para animarle al menos en este combate. Por otra parte, el boxeador Rocha ingenuo, ignorante de los peligros latentes en el pueblo, pelea contra el boxeador del ejército, es decir, contra el Estado-policial, ya que éste es la expresión y el símbolo de los deseos triunfalistas de los militares represores.[15] Estos dos amigos quedan o quedarán abandonados amargados sin

---

[13] Viviana Plotnik ha señalado la presencia de la violencia en la cotidianidad de este pueblo: "el miedo y el orden militar impuesto forman parte de la vida cotidiana de la población. Los espacios públicos mostrados -estación de trenes, bares, hospital, calles- y también los espacios privados -pensiones, casas- son controlados y están a merced de registros" (Plotnik, Viviana (1985), "Alegoría y Proceso de Reorganización Nacional: propuesta de una categoría de mediación socio-histórica para el análisis discursivo", Hernán vidal (ed.), *Fascismo y experiencia literaria: Reflexiones para una recanonización*, Minnesota: Institute for the Study of Ideologies and Literature, p. 563).

[14] Esta intención de disimular con la fiesta popular es una estrategia típica que utilizó el gobierno militar durante el Proceso para desviar la atención colectiva de los problemas internos como se transparenta en el Campeonato Mundial de Fútbol del 78. En la novela, esta intención de la manipulación aparece ilustrado en un afiche oficial: "Pueblo y Fuerzas Armadas unidos en el común Destino de Paz y Grandeza" (p. 61).

[15] La pelea es descrita como símbolo del enfrentamiento entre el pueblo y las fuerzas armadas, con un ritmo y una concisión impresionantes. El cuerpo humano aparece como el foco más tangible y más obvio para la degradación y la aniquilación. La derrota final de Rocha expresa irrefutablemente la dominación del campo de la espontaneidad civil por el poder armado, sustentado por la planificación de una coerción sin límites. El teniente primero, combatiente de Rocha, ha dicho en una función de gala: "Mi capitán, señores oficiales de las fuerzas

esperanza: uno con la cara y el cuerpo destrozado, con una traqueotomía a medio hacer, y su amigo el cantor, desesperado y sin destino, llevándole en un tren para morir en su derrota o para reencauzar su vida, pero eso sí sabiendo lo que ha significado esa manipulación del festival postulado por las fuerzas armadas. La amistad sencilla, populachera pero profunda entre dos personajes recuerda a Raymond Chandler, como ya Soriano esbozaba claramente en su primera novela *Triste, solitario y final*.

Hasta el tercer protagonista tiene reminiscencias de la novela negra: se trata de Mingo, que ha sido un hombre inteligente, testigo de la situación represiva militar, que termina en un baldío entre su tristeza y el recuerdo de su padre. Este hombre enternecedor, agudo, capaz del mayor cinismo ante los represores no duda en ayudar al cantor y al boxeador, aunque esa ayuda le cueste, finalmente, la vida.

Así, con la atmósfera y con los protagonistas típicamente "negros", *Cuarteles de invierno* se dirige en todo momento a su objetivo: denunciar el sistema de represión militar, con una exquisita jerarquía literaria y sin el menor asomo panfletario.[16] Los tres protagonistas no sólo son víctimas de las autoridades de Colonia Vela, que cometen los actos criminales dirigidos a cualquiera que se permita un gesto de desacato en medio de la indiferencia y la anestesia moral de la mayor parte del sector civil, sino también, como ha señalado Fernando Reati, son víctimas simbólicas que representan a "todas las víctimas en una Argentina llena de victimarios". Colonia Vela es "toda la realidad argentina, y las consecuencias de lo allí sucedido se extienden al país todo."[17]

5. Conclusión

No habrá más penas ni olvido y *Cuarteles de invierno*, las novelas publicadas durante el período del proceso militar, refieren la narración al pasado inmediatamente anterior y posterior al golpe militar de 1976 respectivamente. La primera obra dibuja la experiencia social durante la tercera etapa del gobierno peronista y la aceleración de conflictos internos que se produjo a partir de la muerte del General Perón. La segunda enfoca los tópicos de los primeros años del golpe militar: violencia, represión y muerte. Todos los personajes funcionan simbólicamente como expresiones de una situación social que se extiende más allá de la propia vida personal o la circunstancia espacio temporal.

Como hemos observado a lo largo de esta ponencia, Osvaldo Soriano utiliza la novela negra, pues es un género idóneo para reflejar la violencia política ante la opresión oficial de la censura y la autocensura. En otras palabras, de acuerdo con Fernando Reati, bajo un género en apariencia inocente y ajeno a la experiencia colectiva argentina, "lo político se expresa a través de lo policial, produciéndose textos en los que la acción es cifra de la violencia argentina, o modelo narrativo en cuyo marco organizar una experiencia social que, por el horror, da la impresión de resistirse a otro discurso."[18]

En líneas generales, la historia que funciona como referente del discurso literario en las obras es una historia de violencia y persecusión. Sin embargo, sería erróneo pensar que esa violencia tuvo su comienzo en el golpe militar de 1976. En el momento del golpe, la crisis de hegemonía política ya

---

armadas, señoras y señores: la ciudadanía y el ejército al que pertenezco con honra, me han otorgado una misión en un fuente que por distintos causas ha estado siempre en manos de civiles. El frente deportivo. Allí estoy combatiendo y conmigo combaten todos mis camaradas. Como ayer en la guerra, donde vencimos con tantos sacrificios, hoy venceremos también en la paz. Pueden confiar en mí como siempre han confiado en los soldados de la patria. Pronto traeré a Colonia Vela la corona argentina y después la del mundo. Yo seré campeón y conmigo el verdadero país será campeón" (p. 143) (Plotnik, Viviana (1985), *op. cit.*, pp. 568-569).

[16] Claude Cymerman afirma este rasgo de *Cuarteles de invierno*: "La novela, escrita en un estilo ágil y coloquial en el que predomina el diálogo vivaz, no desprovisto de humor e ironía, es una clara denuncia de las exacciones perpetradas por los militares durante el Proceso." (Cymerman, Claude (1993), "La literatura hispanoamericana y el estilo", *Revista Iberoamericana*, 164-165, p. 539).

[17] Reati, Fernando (1992), *Nombrar lo innombrable: Violencia política y novela argentina: 1975-1985*, Buenos Aires: Legasa, pp. 90-91.

[18] Ibíd., pp. 168-169.

alcanzó una extensión y profundidad inusitadas. Por lo consiguiente, la violencia llevada al cabo por la dictadura militar no es un nuevo fenómeno, sino una continuación del peronismo impotente.

Bibliografía

Avellaneda, Andrés (1986), *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Bosetti, Oscar (1982), "Acerca de *Últimos días de la víctima* y 'lo policial' en la Argentina", *Crear en la cultura nacional*, 9, 28-37.

Catelli, Nora (1983), "Ni penas ni olvido: Entrevista con Osvaldo Soriano", *Quimera*, 29, 26-31.

Cesário, Mario (1985), "Cuerpo humano e historia en la novela del Proceso", Hernán Vidal (ed.), *Fascismo y experiencia literaria: Reflexiones para una recanonización*, Minnesota: Institute for the Study of Ideologies and Literature, 501-531.

Cortés, Angela del Pilar (1993), "Historia y ficción en *No habrá más penas ni olvido* de Osvaldo Soriano", *VII Congreso Nacional de Literatura Argentina*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 219-223.

Cymerman, Claude (1993), "La literatura hispanoamericana y el estilo", *Revista Iberoamericana*, 164-165, 523-550.

Feinmann, José Pablo (1991), "Estado policial y novela negra argentina", Giuseppe Petronio (ed.), *Los Héroes "difíciles": Literatura policial en la Argentina y en Italia*, Argentina: Corregidor, 143-153.

Gandolfo, Elvio E. (1991), "Osvaldo Soriano: cómo contar la historia", Giuseppe Petronio (ed.), *Los Héroes "difíciles": Literatura policial en la Argentina y en Italia*, Argentina: Corregidor, 135-141.

Giacomimo, Marta (1989), "Espacios de Soledad: Entrevista con Osvaldo Soriano", *Quimera*, 89, 45-51.

Lafforgue, Jorge y Rivera, Jorge B. (1977), "Historia: la narrativa policial en la Argentina", *Asesinos de papel*, Buenos Aires: Calicanto.

Moran, Carlos Roberto (1984), "La obra de Osvaldo Soriano", *Revista nacional de Cultura*, 255, 245-249.

Newman, Kathleen (1992), *La violencia del discurso: el estado autoritario y la novela política argentina*, Buenos Aires: Catálogos.

Nowotnick, Stephan (1996), "La Argentina vivida como ambigüedad: Reflexiones sobre la narrativa de Osvaldo Soriano", Karl Kohut (ed.), *Literaturas del Río de de la Plata: De las utopías al desencanto*, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 48-63.

Piña, Cristina (1993), "La narrativa argentina de los años setenta y ochenta", en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 517-519, p. 121-138.

Plotnik, Viviana (1985), "Alegoría y Proceso de Reorganización Nacional: propuesta de una categoría de mediación socio-histórica para el análisis discursivo", Hernán vidal (ed.), *Fascismo y experiencia literaria: Reflexiones para una recanonización*, Minnesota: Institute for the Study of Ideologies and Literature, 532-577.

Reati, Fernando (1992), *Nombrar lo innombrable: Violencia política y novela argentina: 1975-1985*, Buenos Aires: Legasa.

Soriano, Osvaldo (1979), *Triste, solitario y final*, Barcelona: Bruguera.

_____ (1980), *No habrá más penas ni olvido*, Barcelona: Bruguera.

_____ (1982), *Cuarteles de invierno*, Barcelona: Bruguera.

EL DESEO EN *EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA*, DESDE EL PUNTO DE VISTA LACANIANO

Yu-Jin Seong
Universidad Nacional de Seúl
eugene0630@yahoo.co.kr

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo descubrir el mecanismo del deseo en *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez, desde el punto de vista de la teoría de Lacan. Jacques Lacan formuló una hipótesis sobre el deseo, en la cual afirma que lo inconsciente está estructurado como un lenguaje que consta de un significante y un significado, pero que dicho significante no se fija sólo en un significado sino en incontables significaciones. De esta manera, el lenguaje se estructura mediante metáforas y metonimias que se transforman sin cesar bajo un significante carente del significado perfecto. El hombre que utiliza el lenguaje es también un sujeto deficiente que trata de adquirir lo que desea pero no lo logra. Este mecanismo del deseo, desde la perspectiva lacaniana, se refleja en la configuración de los personajes de la novela de García Márquez ya que procuran obtener lo que desean, sobre todo el amor para toda la vida, pero mientras lo consiguen lo sustituyen por otro repitiendo la acción de manera permanente. En esta sustitución y reiteración del desear aparece un modo particular de ser del deseo y una fuerza primitiva para vivir. Este trabajo analiza la configuración de los personajes y las relaciones que existen entre ellos para descubrir la esencia del deseo y su especial modo de ser.

Palabras clave: Lacan, deseo, significado, significante

[...] these amount to no other derangement
of instinct than that of being caught in the rails
– eternally stretching forth towards the
desire for something else– of metonymy.
Jacques Lacan

1. Introducción

Gabriel García Márquez, tres años después de que recibiera el premio Nobel, publicó una novela casi tan extensa como *Cien años de soledad* (1967), bajo el título de *El amor en los tiempos del cólera* 1985). Gracias a la gran fama que venía del nombre del autor y del galardón obtenido, la primera edición de la novela se distribuyó en 720,000 ejemplares y algunos episodios de la novela fueron cinematografiados. Ahora, después de más de veintidós años desde la primera versión del cine, la novela vuelve a adaptarse a la pantalla en Hollywood, pero esta vez la historia total sobre el amor entre Florentino Ariza y Fermina Daza.[1]

Como dice el autor, la novela es la historia del amor de sus padres: un telegrafista pobre y una joven educada bajo la protección del padre rico. Al igual que antes se había basado *Cien años de soledad* en la historia de su genealogía, García Márquez adopta de nuevo los elementos biográficos de la familia al crear esta novela. Sin embargo, *El amor en los tiempos del cólera* no se trata sólo de la historia del amor de sus padres, sino que también comprende las experiencias de la vida del propio autor. Por ejemplo, el impacto que le causó el suicidio del amigo belga de su abuelo –según cuenta en sus memorias– se refleja en la primera escena que abre la novela donde se presenta el suicidio de Jeremiah de Saint-Amour, mencionando el olor de las almendras amargas y el cianuro de oro, más el perro que le acompañaba, entre otros detalles.[2] Asimismo, declara el autor que al escribir *Eva está dentro de su gato*: "El resto, como en el cuento anterior, fue inventado de la nada, y por lo mismo –como nos gustaba decir entonces– ambos llevan dentro el germen de su propia destrucción".[3] La memoria del propio autor está sembrada como un germen en la novela y con esa premisa, el lector puede ir más allá de la simple declaración de que se trata de la historia del amor de sus padres y de que "las novelas no empiecen como uno quiere sino como ella quieren."[4] A través de la combinación de la historia de sus padres y las propias memorias del autor, García Márquez crea una novela como una compilación de sus amores y destaca más que nunca los elementos de amor en su trayectoria novelesca.

Por otra parte, las obras de Gabriel García Márquez tienen el valor de haber sido estudiadas e interpretadas desde múltiples perspectivas: política, mítica, histórica y literaria mencionando sobre todo el realismo mágico. Esto no se debe sólo a la técnica literaria de entretejer diversos argumentos, sino también al resultado literario de su interés por la sociedad y la realidad latinoamericana debido, en gran parte, a su profesión como periodista. En el discurso de recepción del premio Nobel en 1982, declaró que lo que llamó la atención de la Academia Sueca con su expresión literaria fue "una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza."[5] En la trayectoria literaria de García Márquez, a partir del premio Nobel, destaca un rasgo interesante, 'el amor' aparece en la mayoría de los títulos de sus obras: *El amor en*

---

[1] EFE, "Llevarán al cine la novela *El amor en los tiempos del cólera*", *La Prensa*, 10 de noviembre del 2004, URL: http://www-ni.laprensa.com.ni/archivo/2004/noviembre/10/revista/ revista-20041110-03.html

[2] Conviene comparar dos textos de García Márquez a propósito de la escena del suicidio, a saber, las páginas 114-115 de *Vivir para contarla,* Diana, México, 2002, con las páginas 9-10 de *El amor en los tiempos del cólera,* La Oveja Negra, Colombia, 1985. Citamos por esta edición y se indicarán sólo las páginas entre paréntesis en las citas siguientes.

[3] Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, *op. cit.*, p. 300.

[4] Ibíd, p. 125.

[5] Gabriel García Márquez, "La soledad de América latina", discurso de recepción del premio Nobel, 8 de diciembre de 1982, URL:http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/ marquez-lecture-sp.html

los tiempos del cólera (1985), *Del amor y otros demonios* (1994), *Diatriba de amor contra un hombre sentado* (1994), y aunque no aparece en el título de *Memoria de mis putas tristes* (2004), se declara en la primera frase de la novela que el tema es el amor: "El año de mis noventa años quise regalarme una noche de amor loco con una adolescente virgen."[6]

En especial, *El amor en los tiempos del cólera* (1985), que el mismo autor califica como su mejor novela, adopta 'el amor' en el título e inicia el cambio temático con la historia sobre el amor porfiado de Florentino Ariza hacia Fermina Daza, incluyendo innumerables episodios de la vida de la pareja y de otros amores de Florentino. García Márquez había tratado del amor en sus obras anteriores, pero no había ocupado el lugar principal en la narración ni destacaba tanto como otros elementos de índole política, histórica y mítica. En el presente trabajo trataremos de demostrar que con el cambio temático del autor, el amor representado en *El amor en los tiempos del cólera* muestra la peculiaridad de que no permanece sólo como un sentimiento que enlaza los personajes, sino que también crea un modo de ser de ellos y funciona como una fuerza primitiva para vivir.

En *El amor en los tiempos del cólera*, Florentino Ariza procura obtener lo que desea: el amor de Fermina Daza. Ante la imposibilidad de conseguirlo, lo sustituye con otros repitiendo la acción durante toda la vida. Florentino existe como un sujeto del deseo, y Fermina Daza y las otras mujeres representan el objeto del deseo y sus alternativas. Este modo de ser propone un paradigma fundamental que constituye las incontables historias del texto, y también presenta el mecanismo del deseo a través de dicho paradigma. Para cumplir con el objetivo de nuestro ensayo, nos dedicaremos a analizar en esta novela el proceso de formación del deseo, las relaciones entre sujeto y objeto del deseo, e intentaremos descubrir el mecanismo del deseo aplicando la teoría del deseo esbozada por Lacan, contemporánea en su difusión en México al tiempo de la escritura de la novela de García Márquez.

2. El mecanismo del deseo

2.1. Lacan, México y la teoría sobre el deseo

En la década de los ochenta, se vive en América Latina una euforia por los estudios de Lacan. De igual manera, surgieron detractores para la recepción de las nuevas ideas, como el caso de Seymour Menton que calificó de paradójica la situación que vivió la crítica literaria en esos momentos:

> La gran paradoja para los que estudiamos la literatura hispanoamericana es que ésta, precisamente en esta época, ha llegado por primera vez a superar la literatura de Europa y de Estados Unidos. [...] Hispanoamérica ha cruzado el umbral; se ha independizado tanto de la Madre Europa como de los Estados Unidos. Por lo tanto, la paradoja consiste en la actitud colonialista de aquellos hispanistas que se están postrando frente a los nuevos ídolos franceses, llámense Barthes, Genette, Derrida, Lacan, Goldmann o Leenhardt.[7]

México fue un centro importante para la recepción de las propuestas teóricas de Lacan, gracias a la presencia de varios especialistas argentinos que arribaron al país. El médico argentino Néstor Braunstein fue uno de los primeros en promover el estudio de Lacan y fue autor del primer artículo sobre Lacan en México. "Dudo que en otras lenguas haya tenido Lacan un traductor tan fiel al espíritu de su letra y a la letra de su espíritu como ha mostrado Tomás Segovia en su versión, tarea erizada de dificultades pero para la que le capacitaba, no tanto su dominio de la lengua y literatura francesas, sino su condición de altísimo poeta de la lengua castellana", escribió el prestigiado psicoanalista español Armando Suárez en 1983, con motivo de la segunda edición en español de

[6] Gabriel García Márquez, *Memoria de mis putas tristes*, Mondadori, Barcelona, 2004, p. 9. El subrayado es mío.
[7] Seymour Menton, "Teorizando sobre la teoría", *Hispania,* vol. 63, núm. 1, 1980, p. 69.

Escritos, corregida por el propio Lacan.[8] Jacques Lacan murió el 9 de septiembre de 1981. Pero la traducción de su libro al español –la primera edición en lengua no francesa de la obra de Lacan– apareció en 1978.[9]

La teoría de Jacques Lacan se introdujo en México en la mayoría de las áreas de estudios ejerciendo gran influencia. El dominio de la literatura no fue la excepción en este contexto y es obvio que las propuestas lacanianas propusieron nuevos métodos de escritura y crítica a la literatura en México donde vivía entonces García Márquez. A pesar de que no existe ningún comentario suyo sobre la teoría lacaniana en la escritura, se podría pensar que conocía el ambiente contemporáneo de la literatura relacionado con Jacques Lacan, de manera que podríamos suponer que el pensamiento lacaniano influyó sobre la escritura de *El amor en los tiempos del cólera* en aquel entonces.

Jacques Lacan, psicoanalisista francés de importancia indiscutible en el siglo XX, formuló el mecanismo del deseo como la sustitución y reiteración entre metáforas y metonimias, llevando lo inconsciente freudiano donde acecha el deseo a la dimensión de la conciencia a través del lenguaje. Lacan propone una hipótesis sobre el deseo en la cual afirma que lo inconsciente está estructurado como un lenguaje que consta de un significante y un significado, pero que dicho significado no se fija sólo en un significante sino en incontables representaciones, apoyándose y abriendo la teoría lingüística de Ferdinand de Saussure.[10] De esta manera, el lenguaje se estructura mediante metáforas y metonimias que se transforman sin cesar bajo un significante carente del significado perfecto, por lo cual el deseo –que no es sino lo inconsciente– tiene también una estructura de lenguaje y se define en la sustitución entre metáforas y metonimias**.** Por consiguiente, el concepto lacaniano del deseo funciona como un juego, según indican Bice Benvenuto y Roger Kennedy:

> But it is in the game of the passage from one signifier to another in metaphor – where one word substitutes for another word– that desire finds a pathway for expression. Desire runs through one metaphor and the next without dissolving entirely, as in metonymy. In metaphor a signifier substitutes for another signifier only in order to articulate what cannot be said, that is the signified.[11]

El hombre que utiliza el lenguaje existe en el juego del deseo y saca a flote su deseo oculto en lo inconsciente a través de su expresión por el lenguaje. Además, el hombre se gobierna por el deseo insatisfecho y se mueve en el juego del deseo, al igual que los personajes de *El amor en los tiempos del cólera* participan haciendo papeles como sujeto y objeto del deseo, configurando un mecanismo particular de esta inclinación. Ese concepto lacaniano del deseo que existe en el área de la conciencia, siendo un modo de ser del hombre, tiene un hilo de conexión con el deseo descrito en la interacción de los personajes que funciona como un eje para construir la historia principal y las historias secundarias de la novela.

La novela comprende seis capítulos que entretejen múltiples episodios desarrollados en el siglo

---

[8] Mónica Mateos-Vega, "Se prepara México para recordar a Jacques Lacan", *La Jornada,* 28 de marzo de 2001, URL: http://www.jornada.unam.mx/2001/03/28/03an1cul.html

[9] Jacques Lacan, *Escritos 1*, trad. Tomás Segovia, México, Siglo XXI, 1978. Más tarde, Segovia traduce el segundo volumen y se publica junto con el anterior después de la muerte de Lacan: *Escritos 2*, trad. Tomás Segovia, Siglo XXI, 1984, 2 vols. García Márquez vive en México desde el año 1961, y a partir de 1975, alterna su residencia entre Cartagena de Indias, La Habana, París y México. Tanto García Márquez como Carlos Fuentes reconocían a su contemporáneo Tomás Segovia (escritor mexicano, nacido en España), como el gran poeta de su generación.

[10] Lacan acepta la teoría lingüística de Saussure en la que el lenguaje presenta la arbitrariedad entre un significado y un significante, pero niega la correspondencia uno a uno entre ambos elementos, porque para Lacan un significante correspondiente a un significado comprende un carácter tan diverso como doble, y afirma: "the thing, when reduced to the noun, breaks up into the double, divergent beam of the 'cause' (*causa*) in which it has taken shelter in the French word *chose*, and the nothing (*rien*) to which it has abandoned its Latin dress (*rem*)". Jacques Lacan, "Agency of the letter in the unconscious", *Écrits: A Selection*, trad. Alan Sheridan, W. W. Norton, Nueva York, 1977, p. 150.

[11] Bice Benvenuto y Roger Kennedy, *The Works of Jacques Lacan an Introduction*, Free Association Books, Londres, 1986, p. 119.

XIX.[12] No siguen el orden lineal del tiempo a través de la voz del narrador omnisciente que los guía, pero la historia principal es la de Florentino Ariza y Fermina Daza que se divide en tres partes. La primera trata de dos adolescentes que se enamoran, Florentino y Fermina, y que durante dos años sólo intercambian cartas sin conversar nunca. Lorenzo Daza, el padre de Fermina, no acepta su relación y la hace ir a un "viaje del olvido" (p. 117). Al regresar a casa y ver la imagen real de Florentino, Fermina se da cuenta de que el amor entre ellos no era más que "una ilusión" (p. 144) y lo rechaza. La segunda parte narra las relaciones de Florentino con otras mujeres después del viaje que emprende por su cuenta durante más de medio siglo, sin dejar de desear a Fermina. Esta segunda parte incluye también la vida del matrimonio de Fermina con Juvenal Urbino. La tercera comprende el reencuentro de Florentino y Fermina después de la muerte del marido de ella, y el viaje de ambos en un buque llamado "Nueva Fidelidad" (p. 443) por el río Magdalena. Estas tres partes de la historia central proponen un marco básico que permitirá descubrir el mecanismo del deseo, analizando el sujeto que desea y su relación con el objeto deseado y sus alternativas a lo largo de la novela.

2.2. La formación del deseo

La primera parte de la historia principal actúa como un molde en donde se formulan el sujeto y el objeto del deseo. El carácter del amor en la historia muestra cómo Florentino se transforma en el sujeto que desea y cómo Fermina se modifica por el objeto del deseo. Florentino cree que es auténtico el amor con Fermina, la cual aparece idealizada como "*la diosa coronada*" (p. 100, las cursivas son del texto), pero que termina siendo un producto imaginario, "una ilusión" (p. 144), o mejor dicho, un anhelo que no se puede lograr. Desde ese momento, Florentino sigue viviendo sin dejar de procurar obtenerlo: "hasta cincuenta y un años y nueve meses y cuatro días después, cuando le reiteró [a Fermina] el juramento de fidelidad entera y amor para siempre en su primera noche de viuda." (p. 145). Por lo tanto, Florentino se transforma en el sujeto que desea lo que no es asequible (Fermina), y ésta a su vez se convierte en el objeto del deseo.

Al principio, Florentino y Fermina siguen el camino típico del amor que consta del encuentro, el enamoramiento, la separación por un obstáculo –aquí es del padre de Fermina– y el reencuentro, como el esquema simplificado de un cuento fantástico, según la morfología de Propp.[13] Como en los cuentos fantásticos, ese amor se deja sentir irreal e idealizado, puesto que la relación entre ellos no se basa en el conocimiento ni en el diálogo directo, sino en el sólo intercambio de cartas, y nunca tienen la oportunidad para confesarse su amor:

> Nunca en aquella primavera de delirio, ni en el año siguiente, tuvieron ocasión de comunicarse de viva voz. Más aún: desde que se vieron por primera vez hasta que él le reiteró su determinación medio siglo más tarde, no habían tenido nunca una oportunidad de verse a solas ni de hablar de su amor. (p. 97)

Además, la imagen del amor irreal se revela en Fermina al ver a Florentino después de que éste regresa de su propio viaje intentando olvidarla. Fermina "no sintió la conmoción del amor sino el abismo del desencanto" (p. 143) y le envía una carta definiendo su relación:

---

[12] A propósito de la pregunta sobre la época descrita en *El amor en los tiempos del cólera*, García Márquez declaró: "In reality, it´s my parents´love story. I heard my father and my mother both talk about these love stories. That´s why the story is set during the period of their youth, although I put much of the story back even further in time.[…] In *Love in the time of Cholera* I was concerned with the period when the novel ended. Consequently, I made an effort to go far enough back in time that the couple would be eighty years old when the novel ends. If I put them at the end of the nineteenth century, it wasn´t because I wanted to but rather so that they could finish with the trip on the Magdalena River. It had to be a period in which the airplane couldn´t be a solution." Raymond Leslie Williams, "The visual arts, the poetization of space and writing: An interview with Gabriel García Márquez", *PMLA*, vol. 104, núm. 2, 1989, p. 138.

[13] Cf. Vladimir Propp, *Morfología del cuento,* Colofón, México, 1992 [1ª. ed. 1985].

> Esa tarde, mientras su padre dormía la siesta, le mandó con Gala Placidia una carta de dos líneas: Hoy, al verlo, me di cuenta que lo nuestro no es más que una ilusión. (p. 144)

De este modo, la imagen del amor lleva consigo una deficiencia que no se puede solventar y que le impone al protagonista un objetivo de vida: no descansar hasta lograrlo. Así, el amor cambia su nombre por el del deseo que gobernará la vida de Florentino en la novela. Ahora bien, desde un punto de vista de Lacan, el deseo está estructurado como un lenguaje de la misma manera que el inconsciente. El lenguaje, afirma el teórico francés, existe basado en el principio de que un significado se complementa con incontables significantes (adaptando y modificando la propuesta de Saussure). Asimismo, el deseo se mueve en el marco de dicho principio porque el objeto deseado –como un significado con un significante único– no satisface al sujeto que desea. Por lo tanto, el objeto deseado se sustituye con otros objetos, o sea, otros significantes. Como símbolo de dicha deficiencia, el deseo ocupa el sitio de ese amor y funciona como un eje en la estructura de la historia central. La primera parte de dicha historia, dándoles a Florentino y Fermina el papel de sujeto y objeto del deseo, funda la base donde se inicia un círculo del deseo, y en la segunda parte, donde aparecen otras mujeres como significantes, encarnando la estructura del deseo.

2.3. El círculo del deseo

En la segunda parte de la historia principal, Florentino establece relaciones con un sinnúmero de mujeres durante más de medio siglo, a las que se llama simplemente "*Ellas*" (p. 210). Fermina, como la imagen ideal del objeto deseado, reaparece dentro del consciente de Florentino en cada instante en que él cree que el deseo por ella se puede sustituir con otras mujeres. Según la propuesta sobre el deseo de Lacan, eso quiere decir que si Fermina se define como significado, "*Ellas*" son los significantes que complementan al significado temporalmente, para constituir la unidad. Fermina es una metáfora del objeto deseado, y "*Ellas*" son metonimias que invaden la posición de la metáfora y la reemplazan sin cesar para conseguir el sentido más adecuado. Por lo tanto, el deseo adquiere un modo de ser formulado como un círculo entre la metáfora y las metonimias, el cual se pone en marcha con una mujer llamada Rosalba, con quien Florentino pierde la virginidad víctima de un "asalto" al inicio de su viaje para olvidar a Fermina. Allí se da cuenta por primera vez de que otra mujer podría sustituir el deseo por Fermina:

> [...] en la cúspide del gozo había sentido una revelación que no podía creer, que inclusive se negaba a admitir, y era que el amor ilusorio de Fermina Daza podía ser sustituido por una pasión terrenal. (p. 197)

Cuando Rosalba se despide de Florentino al bajar del buque, llega a su memoria Fermina Daza y admite que el deseo original sobrevive en su interior. Este proceso circular del deseo se repite con cada una de las mujeres y le llevará a producir "unos veinticinco cuadernos con seiscientos veintidós registros de amores continuados" (p. 210), en un registro con "rigor de notario" que no es sino el símbolo enumerativo de las sustituciones de Fermina consignadas bajo el título genérico de *"Ellas"*. Aunque no aparecen todas las mujeres de los cuadernos en el transcurso de la historia, podemos reconocer el círculo que se establece con algunas de las que sirvieron para tratar de olvidar a Fermina, en lo que podríamos llamar las ruedas del círculo del deseo.

La primera mujer registrada en los cuadernos de Florentino fue la viuda de Nazaret, refugiada en su casa ante la destrucción de la propia, cuya relación lo convenció de que "había logrado sobrevivir al tormento de Fermina Daza." (p. 210). Florentino siguió viéndola de manera intermitente durante treinta años, "todavía con la ilusión de encontrar un alivio para el dolor de Fermina Daza" (p. 239), ya que la relación se basaba en una "divisa de mosqueteros: *Infieles, pero no desleales*" (p. 369, las cursivas son del texto), aunque el único objetivo de su vida fuera la recuperación de Fermina Daza.

Este círculo se aplica también al caso de Sara Noriega a la que conoció Florentino en los Juegos

Florales. Florentino y Sara Noriega mantuvieron una relación más larga y estable que otras; sin embargo, tampoco pudo borrar la imagen de Fermina porque cada vez que veía la posibilidad de lograr sustituir el deseo por Fermina, le quedaba una nostalgia con la que se daba cuenta del carácter del objeto real de su deseo:

> La única que le hizo probar una gota de amargura fue la tortuosa Sara Noriega [...] Sin embargo, cuando recibió entera la responsabilidad de la C.F.C. ya no tenía mucho tiempo ni demasiados ánimos para tratar de sustituir con nadie a Fermina Daza: la sabía insustituible. (p. 371, el subrayado es mío)

La imposibilidad de sustituir a Fermina Daza regula la esencia del deseo que persigue Florentino y dura hasta la última relación con América Vicuña. Con esa relación ilegal e incestuosa (América Vicuña era menor de edad y era su sobrina), Florentino se vuelve loco de amor y llega a pensar que la idea de la sustitución ha desaparecido: "Nunca la identificó con Fermina Daza [...] Más aún: la idea de la sustitución, que tan buen aliciente había sido para su mendicidad de amor, se borró por completo" (p. 373), pero sólo hasta cuando se entera de la muerte de Juvenal Urbino, el esposo de Fermina. El espacio vacío del esposo y la esperanza de recuperarla lo encamina a abandonar a América Vicuña cuyo final concluye con el suicidio, y vuelve a ver a Fermina para confesarle su amor otra vez:

> La comprobación de que la muerte había intercedido por fin en favor suyo, le infundió el coraje que necesitaba para reiterarle a Fermina Daza, en su primera noche de viuda, el juramento de su fidelidad eterna y su amor para siempre. (p. 378)

Como las relaciones anteriores, la última sigue configurando el mismo círculo del deseo insustituible. Las interacciones de los personajes que aparecen en estos episodios muestra la naturaleza del deseo que circula. De la misma forma que el lenguaje consiste en la interacción entre significado y significantes, en el deseo estructurado como lenguaje el objeto deseado no se puede sustituir con otras alternativas, en cuyos esfuerzos por solucionar la imposibilidad de sustituir el objeto deseado fracasan. De esta manera, el objeto deseado existe como una metáfora del deseo y sus alternativas tratan de sustituirlo invadiendo el campo de la metáfora como metonimias. Asimismo, Fermina y "*Ellas*" siguen en el texto asumiendo los papeles de significado y significantes, metáfora y metonimias, y en el orden reiterativo del reemplazamiento se configura el modo circular del deseo. Desde allí se establece una estructura total del deseo que funciona como núcleo desde el cual se genera la novela de casi quinientas páginas, en la cual los episodios dedicados a "*Ellas*" se reiteran (re)produciendo numerosas historias secundarias en la novela al mismo tiempo que se desarrolla la historia principal de Florentino y Fermina. [14]

Por otra parte, si nos fijamos en las imágenes de Fermina y de las mujeres de Florentino, podemos observar los caracteres discrepantes que influyen en el círculo del deseo. Fermina y "*Ellas*" aparecen en el texto divididas en dos clases sociales, considerando el ambiente de la época colonial del siglo XIX en el que existía una jerarquía social. Fermina, antes de casarse, era casi una desconocida en la ciudad por haber llegado de otra región con su padre, pero llega a pertenecer a la clase alta de la ciudad gracias al matrimonio con Juvenal Urbino, siguiendo "el propósito único [de su padre] de hacer de la hija una gran dama" (p. 115). El ascenso de posición social la convirtió en un objeto al que no se podía acercar Florentino y esto le da un motivo para recuperarla con "la determinación feroz de ganar nombre y fortuna para merecerla" (p. 227). En cambio, las otras mujeres se presentan con imágenes de viuda, mulata, prostituta y niña maltratada,[15] que pertenecen a la clase baja de la

[14] Cf. Rubén Pelayo, "Love in the Time of Cholera", *Gabriel García Márquez: A Critical Companion*, Greenwood, Westport, Connecticut-Londres, 2001, p. 138.

[15] El tema de la niña maltratada lo desarrolló García Márquez en *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), y en *Del amor y otros demonios* (1994) como indica Carol Wasserman en *La mujer y su circunstancia en la literatura latinoamericana actual*, Pliegos, Madrid, 2000, p. 29. Se repite en el episodio de América Vicuña en *El amor en los tiempos del cólera* (1985) y también en *Memoria de mis putas*

sociedad. En comparación con la imagen de gran dama de Fermina, la de "*Ellas*" representa a las mujeres marginadas de la sociedad que reciben maltratos y discriminación, y en este contexto sus imágenes muestran la deficiencia como significantes ya que no tienen la 'calidad' suficiente como para sustituir a Fermina. Por ello, la interacción entre las dos imágenes opuestas apoya la acción del círculo del deseo cuyo atributo circular sigue reflejándose hasta el final de la novela.

Después de terminar la última relación alternativa con América Vicuña ante la noticia de la muerte de Juvenal Urbino, Florentino vuelve a confesarle a Fermina su amor y se van de viaje los dos por el río Magdalena en un buque llamado "Nueva Fidelidad" (p. 443), en el cual se levanta "la bandera amarilla" (p. 466) que sirve muchas veces para "hacer un viaje directo sin carga ni pasajeros, sin tocar en ningún puerto, sin nada" (p. 466), engañando con la noticia falsa de un caso de cólera a bordo. Este ambiente parece darnos un desenlace positivo sobre el amor de la pareja. Sin embargo, no podemos afirmar que sea un *happy ending* porque "la posición de la pareja en el buque muestra no sólo un aislamiento social sino también una situación artificial"[16] que deja un final abierto para preguntarnos si el deseo se ha cumplido o no. En la situación en que se encuentran el sujeto que desea y el objeto del deseo, el texto no afirma el final feliz de la pareja ni concluye nada acerca del círculo del deseo entre ambos. Más bien, a través de la bandera amarilla ofrece dos símbolos del cólera: el amor y la muerte,[17] para dejar un espacio de interpretación del círculo del deseo al lector, de una manera inconclusa. La imagen irónica del cólera que comprende los dos valores contradictorios propone una ambigüedad sobre la afirmación del cumplimiento del deseo y hace persistir la circulación del deseo ante la vacilación de escoger entre el amor y la muerte, los cuales van a determinar el final del círculo del deseo en la novela.

Además, un punto que no tenemos que olvidar es que la novela inicia con la narración del suicidio de Jeremiah de Saint-Amour. Al recordar que el lector espera una historia de amor, el inicio con una muerte produce también una ironía. Asimismo, el nombre del suicidado –Santo-Amor, traducido al español– simboliza la paradoja entre el amor y la muerte. La novela se instala en medio de la circulación del deseo bajo el nombre del amor, desde el inicio hasta el final, y la ironía entre el amor y la muerte es una de las fuerzas primitivas que dan la vida al círculo del deseo en *El amor en los tiempos del cólera*.

3. Conclusión

Desde el punto de vista lacaniano que define a los seres humanos como seres deseantes sin cesar conectando el deseo con el lenguaje, podemos afirmar que la novela configura a sus personajes bajo el mecanismo del deseo. Florentino, Fermina y "*Ellas*" reproducen respectivamente en sus interacciones al sujeto que desea, al objeto del deseo y a los objetos alternativos constituyendo la circulación del deseo que estructura el argumento de la novela. El carácter de la reiteración presentada en la acción del deseo en la novela es uno de los modos de ser del humano que podemos percibir en el carácter parecido al del *Cien años de soledad* (1967), el cual crea la ciudad mítica de Macondo y registra la historia repetida de un linaje. Dicha novela configura la imagen de soledad reiterada infinitamente a través de las acciones repetidas en las relaciones incestuosas, los nombres heredados de generación en generación, la acción de la alquimia de Aureliano y el palimpsesto de Melquiades, entre otros.

---

tristes (2004).

[16] Cf. Robin Fiddian, "A Prospective Post-script: apropos of *Love in the Times of Cholera*", *Gabriel García Márquez: New Readings,* ed. Bernard McGurk y Richard Cardwell, Cambridge University, Nueva York, 1987, pp. 198, 191-205.

[17] En el texto, el cólera tiene un sentido doble. Primero aparece como una epidemia que mata al público ("La epidemia de cólera morbo [...] había causado en once semanas la más grande mortandad de nuestra historia" (p. 155). Segundo, el texto simboliza el cólera como amor diciendo: "los síntomas del amor son los mismos del cólera." (p. 89). A este respecto, Claudette Kemper Columbus dice: "Cholera is a metaphor for a deseased society, for social irresponsibility, and for relationships that pass as 'love' relationships." Claudette Kemper Columbus, "Faint Echoes and Faded Reflections: Love and Justice in the Time of Cholera", *Twentieth Century Literature*, vol. 38, núm.1, 1992, pp. 90, 89-100.

Asimismo, *El amor en los tiempos del cólera* conforma la imagen del deseo que se reitera a través de su estructura circular por "toda la vida" (p. 473).

La reiteración y circulación del deseo es un eje en esta novela y crea un mecanismo del deseo que gobierna a los protagonistas. La novela, al principio, basándose en la historia del amor de los padres del autor, sueña con hacer sencillamente una historia de amor. Pero con la memoria y la imaginación del escritor la novela busca su propio camino para crear un mundo donde reina el deseo bajo el nombre del amor. Y ese deseo, a través de un mecanismo circular, genera un modo de vivir de los personajes que funciona como un elemento fundamental estructurante de la novela. En el círculo infinito del deseo, *El amor en los tiempos del cólera* abre otro capítulo en su final abierto mientras exista la vitalidad del deseo en el ser humano.

Bibliografía

Benvenuto, Bice y Roger Kennedy (1986), *The works of Jacques Lacan an Introduction*, Free Association Books, London.

EFE, "Llevarán al cine la novela *El amor en los tiempos del cólera*", *La Prensa*, 10 de noviembre del 2004, URL: http://www-ni.laprensa.com.ni/archivo/2004/ noviembre/10/revista/revista-20041110-03.html

Fiddian, Robin (1987), "A Prospective Post-script: Apropos of *Love in the Times of Cholera*", Gabriel *García Márquez: New Readings*, ed. Bernard McGurk y Richard Cardwell, Cambridge University, Nueva York, pp. 191-205.

García Márquez, Gabriel (1985), *El amor en los tiempos del cólera*, La Oveja Negra, Bogotá.

_____ (1982), "La soledad de América Latina", discurso de recepción, premio Nobel de Gabriel García Márquez, 8 de diciembre,
URL: http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp. html

_____ (2002), *Vivir para contarla*, Diana, México.

_____ (2004), *Memoria de mis putas tristes*, Mondadori, Barcelona.

Lacan, Jacques (1977), "Agency of the Letter in the Unconscious", *Écrits: A Selection*, trad. Alan Sheridan, W. W. Norton, Nueva York.

Leslie Williams, Raymond (1989), "The Visual Arts, the Poetization of Space and Writing: An Interview with Gabriel García Márquez", *PMLA*, vol. 104, núm. 2, pp. 131-140.

Mateos-Vega, Mónica (2001), "Se prepara México para recordar a Jacques Lacan", *La Jornada,* 28 de marzo, URL: http://www.jornada.unam.mx/2001/03/28/ 03an1cul.html

Menton, Seymour (1980), "Teorizando sobre la teoría", *Hispania,* vol. 63, núm. 1, pp. 69-70.

Kemper Columbus, Claudette (1992), "Faint Echoes and Faded Reflections: Love and Justice in the Time of Cholera", *Twentieth Century Literature*, vol. 38, núm.1, pp. 89-100.

Pelayo, Rubén (2001), "Love in the Time of Cholera", *Gabriel García Márquez: A Critical Companion*, Greenwood, Westport, Connecticut-Londres.

Propp, Vladimir (1992), *Morfología del cuento,* Colofón, México [1ª. ed. 1985].

BÉLVER YIN, UNA AVENTURA FANTÁSTICA

Su-Hui Tsay
Universidad Providencia
shtsay@pu.edu.tw

La aparición de *Bélver Yin* fue precedida de una gran conmoción en el panorama literario español en los años ochenta. La originalidad del tema, de la ambientación y del estilo desconcertó al lector español de entonces. Es una obra que abría nuevo camino y daba respuestas distintas a las de la novela española de entonces, anclada aún, en el realismo añejo. Para algún crítico, esta vuelta a la aventura propone como solución la desaparición del argumento en la novela experimental.[1] Esta novela aporta como novedad exclusiva un aroma moderno de exotismo oriental-chino que se libera de complejos y malas conciencias sociales y recuerda al modernismo de comienzos de siglo XX.

En la época inmediatamente anterior a Mao como fondo, transcurre la historia de dos gemelos y sietemesinos llamados Bélver Yin y Nitya Yang, hijos de una cortesana y de Tien Sing, que casó a su hija con el traficante Christopher Whittlesey. Éste ama al joven Milfred y su esposa, embarazada, lo abandona por Samuel Guinnes. Al morir Guinnes, Nitya ingresa en la secta Nenúfar Blanco, que le pide eliminar a su ex-marido, usando a su propio hijo Góel, a quien asesinará después con ayuda de Bélver Yin. Posteriormente, mata al jefe de la secta, Sum Kief. Nitya funde con su hermano su sexo, voluntad e identidad.

Esta obra escrita por un español, está ambientada en China. Esta lejanía, ese exotismo me despierta la curiosidad de saber la actitud que toma el autor cuando se enfrenta al mundo oriental-chino. Puesto que Eduardo Said explica que

> "si es cierto que ninguna obra humanística puede permanecer ajena a las implicaciones que su autor tiene en tanto que sujeto humano,... debe ser cierto también que ningún europeo o americano que estudie Oriente puede renunciar a las circunstancias principales de *su* realidad: que él se enfrenta a Oriente, primero como europeo o americano y después como individuo. Y ser europeo o americano en esta situación .... significa ser consciente de pertenecer a una potencia con unos intereses muy definidos en Oriente..."[2]

El discuro-poder que Occidente crea sobre Oriente, como se define en *Orientalismo* de Edward Said, no sólo presenta Oriente como el "otro" de Occidente, sino que muchas veces se considera como el "otro" dentro de su propio territorio. En la obra de Said el autor realiza un estudio sobre cómo Occidente crea un "discurso-poder" sobre Oriente. Según él, orientalismo o mejor dicho, orientalista, es primordialmente "alguien que enseñe, escriba o investigue sobre Oriente". Segundo, orientalismo, "es un estilo de pensamiento que se basa en la distinción ontológica y epistemológica que se establece entre Oirente y Occidente. Y tercero, "el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente"[3]

Según esta teoría de Said el término "orientalismo" se ha convertido en un término negativo, ya que la manipulación de Oriente por parte de Europa desde el punto de vista "político, sociológico, militar, ideológico, científico" y especialmente "imaginario", hacen del chino otro frente a Occidente.

En este trabajo se intenta aplicar la teoría de Said para examinar la perspectiva orientalista que se percibe en *Bélver Yin*. Se indagará la existencia de la actitud eurocentrista, al mismo tiempo, se analizarán los tópicos relacionados con China que se manifiestan a través de la obra, y por último, intentaré entender y empatizar con la imagen de la mujer china en esta obra.

[1] Asís Garrote, Mª Dolores de, *Última hora de la novela en España*, p. 343.
[2] Edward Said, *Orientalismo*, pp. 30-31.
[3] Ibíd., p. 21.

1. Eurocentrismo

Said, en su escrito, explica que uno de los principales dogmas del orientalismo es la existencia de una diferencia absoluta y sistemática entre Occidente y Oriente, el primero es racional, desarrollado, humano y superior, y el segundo, aberrante, subdesarrollado e inferior.[4]

Oriente, desde la antigüedad, ha sido escenario de romances, seres exóticos, vidas enigmáticas, recuerdos y paisajes inolvidables y experiencias extraordinarioas para el mundo occidental. Muchos occidentales tienen el conocimiento de la existencia de una distinción muy clara entre Occidente y Oriente, y la toma como punto de partida para elaborar teorías, novelas, descripciones sociales e informes políticos relacionados con Oriente. Muchos occidentales son conscientes de que el hecho de ser occidental en Oriente siempre implica que se tiene conciencia de ser distinto del entorno del que están rodeados y de sentirse en unas situaciones de desigualdad con respecto a él. Para cualquier europeo del siglo XIX la mentalidad y comportamiento sobre Oriente es puramente racista, imperialista y en su totalidad eurocentrista.

Tal como aparecen en numerosos poemas, novelas y tópicos occidentales, la identidad del hombre blanco es muy útil para los occidentales en su estancia en el extranjero. El color de su piel les da una categoría, un matiz de superioridad, en otras palabras, ser hombre blanco es una autoconfirmación de su raza e identidad.

Desde el principio de la obra, el mismo autor nos señala los dos "grupos" en torno a los que gira la historia. Por un lado, los orientales, reflejados en la secta china del Nenúfar Blanco; todos, ligados a los principios del taoísmo y a la práctica de ciertos rituales que luchan vehementemente contra la dominación extranjera. Frente a estos, están los occidentales ligados al mundo del juego, de los casinos, dedicados al tráfico de opio y de objetos orientales.

A lo largo de *Bélver Yin* se muestra la existencia de una hostilidad mutua entre los personajes occidentales y los orientales. Esta hostilidad se basa en el racismo de aquellos y en la creencia de su superioridad, a la vez que en una tenue actitud xenófoba por parte de los orientales.

Christopher Whittlesey, el marido de nuestra protagonista Nitya Yang, lamenta haberse casado con una oriental y aunque está viviendo en China sólo se relaciona socialmente con europeos. Este hecho es una muestra de su conciencia de superioridad occidental, cree que los lugareños no tienen categoría de merecer su amistad y respeto.

Una vez en Nankín Góel, el hijo de Nitya y Christopher, entra en una taberna de un propietario galés. Este lugar soló esta frecuentado por extranjeros. El propietario le invita a irse del lugar "antes de que algunos de éstos le pegue un tiro. No les gusta ver a orientales aquí." (p. 180) Y puesto que no consigue echarle de allí comienza a agredirle físicamente. Este incidente nos demuestra el desprecio que estos extranjeros tienen hacia los individuos orientales-chinos. Estos extranjeros están tan seguros de su superioridad que, aunque se hallan en territorio extranjero, se creen tener más privilegios que nadie, y son muy conscientes de la identidad que les proporciona ser representantes de los imperios occidentales.

Nuesto autor seguramente desconoce el país del que está hablando y en el que se sitúan las aventuras de sus personajes. Esta China será fruto de su imaginación y acumulación de los conocimientos adquiridos desde la literatura que ha leído, las películas... etc. La formación de estos conocimientos sobre dicha cultura es una especie de *autoridad* intelectual sobre Oriente dentro de la cultura occidental.

Said revela las ideas latentes de este eurocentrismo: "un occidental blanco de clase media cree en su prerrogativa humana, no sólo para manipular el mundo no blanco, sino también para poseerlo simplemente porque por definición "él" no es tan humano como "nosotros" lo somos."[5]

En respuesta a la superioridad de los extranjeros, los chinos adoptan una reacción hostil y llegan a tomar las medidas xenófobas, que se concretan en una serie de asesinatos.

---

[4] Ibíd., p. 353.

[5] Said, Edward, *op. cit.* p. 140.

2. Los tópicos

Comenta Said que "el orientalismo como forma de conocimiento en vías de desarrollo recurrió para alimentarse principalmente a las citas de los eruditos precedentes. [...] Las realidades del Oriente moderno estaban sistemáticamente excluidas de estas complejas reescrituras..."[6] Y en el sistema de conocimientos sobre Oriente, Oriente es un conjunto de referencias, una acumulación de características que tienen su origen en algunos fragmentos de textos escritos por otros autores. Esta imagen estereotipada no ha sufrido modificación a medida que avanza el tiempo.Y Jesús Ferrero, el autor de esta obra, ha seguido esta tradición. Podemos comprobar que en la novela aparecen muchos tópicos acerca de la cultura y vida de China. Tales tópicos son medios utilizados con el único objetivo de crear una ambientación para la trama.

El opio es el tópico que más presencia tiene en esta novela. El padre de los gemelos, Bélver Yin y Nitya Yang, es un comerciante de opio. Christopher Whittlesey es un traficante de opio, socio de Tien Sing. En la balada de *Dragon Lay* también hace alusión a que el opio envilece. También menciona los fumaderos de opio en la ciudad de Cantón. Nitya Yang utiliza el opio para agravar la locura de Samuel Guinness.

La alusión al té es muy frecuente también en esta novela, el autor no pone tanto énfasis como el opio. Los objetos de marfil y jade también aparecen en varias ocasiones. Por ejemplo, Bélver Yin después de dejar la casa de Nitya fue a trabajar para un comerciante de objetos de marfil. Cuando Christopher Whittlesey se volvía loco y se encerró en su propia casa durante tres días, en el momento en el que los policías entraron en su casa "encontraron una sala llena de tallas de marfil groseramente mutiladas". (Pág. 164)

Las menciones de la comida china no son muy frecuentes, aún siendo esta una gastronomía rica en platos y variedad. Aparece "la sopa de nido de golondrinas" (Pág. 96) En la cena que ofrece Christopher a Góel se encuentra entre los manjares "el faisán lacado". (Pág. 129) De la comida el autor no se detiene a ofrecernos más detalles que el nombre.

Otros tópicos que pueden citarse son los bambús plantados en el jardín de Nitya, la Pagoda de las Flores en la ciudad de Cantón. Se alude también a la afición al juego por parte de los chinos. No falta tampoco la mención de la Gran Muralla o la costumbre de vendar los pies a las mujeres. En algunas ocasiones se mencionan los rickshaws, el medio de transporte más común de la época.

En un pasaje menciona el autor que en China había "mujeres que ejercitaban la piratería". (p. 44) La mujer pirata aparecen también en otras novelas españolas ambientadas en China[7] y fue difundida por algunas novelas chinas traducidas en español que tratan del bandolerismo; a raíz de ello se ha creado esa imagen que en realidad tiene una veracidad dudosa, pero que ha sido repetida en varios libros referentes a China.

Encontramos también menciones a "macetas de árboles enanos" (p. 16), los árboles que a través de un largo proceso se quedan en miniatura. Esta referencia a los bonsais también se encuentra en *Sonríe China* de María Teresa León, pero allí obteníamos más información acerca de estos árboles enanos, mientras que su aparición en *Bélver Yin* cumple exclusivamente una función ornamental para la ambientación de la obra.

En varias ocasiones hace alusión al sake, una bebida alcohólica japonesa obtenida por fermentación del arroz. Es una bebida típica japonesa, he aquí sospecho que el autor haya confundido al japonés con el chino. Confusión de este tipo no es nada extraño, ya que para muchos occidentales todos los orientales son iguales.

Lo que también el autor nos muestra es la hospitalidad propia de todos los orientales. Es algo repetido en muchos libros que hablan de Oriente y concretamente de China. Cuando Sum Kief invita a Nitya a su casa, la trata con mucha ceremoniosidad. En otro pasaje Christopher menciona también la ceremoniosidad de este pueblo, pero en su caso, lo considera una exageración difícil de llevar.

---

[6] Ibíd., p. 217.

[7] En *El diablo blanco* de Luis de Oteyza también hace alusión a la existencia de una mujer pirata en la zona costera de China.

3. Oriente: misterio

Para el mundo occidental, Oriente es sinónimo de misterio y exotismo. El misterio es un tópico que aparece en casi todos los libros referentes a China y que en esta novela también está presente. Por ejemplo, después de que Nitya baile *La danza de la cobra* ante los invitados ingleses de Samuel Guinness, el narrador nos describe la reacción de los presentes:

> "Ella les resultaba especialmente extraña y no sabían dónde y cómo situarla. Nitya era para ellos un enigma, como también era un enigma aquella danza, en la que por parecer todo evidente, nada lo era, y sólo se veía un cuerpo, lejano y bello, efectuando movimientos que, al final, parecían estar al margen de la aprobación o del rechazo de los que la veían bailar." (p. 76)

En realidad, no sólo Nitya Yang les resulta misteriosa a los ingleses sino también a nosotros, los lectores. Este personaje es el arquetipo de mujer china misteriosa. Su propio hijo Góel se siente confuso ante esa personalidad enigmática de su madre. A menudo el hijo se desentiende lo que realmente es su progenitora. Nos demuestra en una narración lo complicada que es su madre: "no se sabía si en sus ojos había afecto o indiferencia. tal vez la unión de esas dos actitudes adversas era en ella posible."(p. 189) Nitya parece que esta siempre más allá del bien y del mal, ser indiferente ante todo lo que está sucediendo. Las cosas que hace, las decisiones que toma nos resultan muy difíciles de comprender. Sólo vemos los hechos sin ninguna explicación por su parte, pero en ningún momento podemos penetrar en su interior.

Cuando Samuel muere Nitya Yang empezará su etapa en la secta, el Nenúfar Blanco. Su sensualidad provocará efecto incluso sobre el jefe de la secta, a pesar de que es un personaje muy centrado en la filosofía taoísta y las reglas de su grupo, pero no puede resistir la sensualidad de Nitya. Le obsesionaba estar con ella, soñó con ella mientras dormía. Peor aún, un día entró a su habitación donde ella dormía, ésta se asustó y llamó a los guardianes y causó la muerte de Sum Kief en la oscuridad.

En otra narración el autor nos revela la cualidad enigmática de Nitya. En una fotografía donde aparece Nitya embarazada, ésta está vestida con una ajustada túnica negra y en su vientre se dibujaba el motivo de dragón. Y señala el narrador que Nitya "nunca tuvo dudas y que ya sabe de antemano cómo será su hijo". (p. 61) A primera vista resulta extraño el dibujo del dragón en una túnica de mujer, ya que el dragón es un emblema masculino; el emblema femenino es fénix, pero puede pensarse que se trata de una alusión al sexo del bebé que está dentro de su vientre.

Con todos los indicios, podemos atribuir a Nitya como una mujer fatal. En *Orientalismo* Said menciona que Mario Praz en su libro habla de la existencia de una comunidad literaria del siglo XIX en el que a sus escritores les fascinan las imágenes de los lugares exóticos, el cultivo de gustos sadomasoquistas, la propensión a lo macabro, la noción de mujer fatal, el secreto y el ocultismo.[8] Estos gustos coinciden con los de nuestro autor, ya que ha creado una imagen de mujer oriental-china con características de mujer fatal y poder secreto, supernatural, además la historia se desarrolla en la lejana China.

4. Sensualidad y prostitución

Cuando la literatura de viajes alcanzó su mayor auge, sus textos transmitían imágenes exóticas sobre países lejanos que causaron mucho entusiasmo entre los lectores occidentales. Dada la influencia de la Iglesia, los occidentales estaban sometidos, bajo la exigencia de la moral cristiana, a un régimen severo en cuanto a su comportamiento. Los libros de viajes son los medios idóneos para que los lectores desarrollaren su imaginación transmitiendo una imagen tópica de Oriente. En esta novela incide en ella presentando Oriente como lugar de la libertad absoluta respecto a la sexualidad.

[8] Praz, Mario (1967), *The Romantic Agony*, traducción de Augus Davison, Cleveland, Wold Publishing, Ohio, citado por Said en la página 221.

Las relaciónes homosexuales, el trasvestismo y la prostitución tanto femenina como masculina, aparececen reiteradamente en sus páginas.

Se puede percibir una tremenda sensualidad que impregnaba toda la novela. La imagen más evidente la encontramos en Nitya, heredera de la sabiduría de las dakinis[9] hindúes porque su madre, perteneciente a la secta de las Vratyas, le transmite sus poderes secretos. Pero todos los personajes, tarde o temprano se ven embriagados por este ambiente sensual tan presente a lo largo de toda la obra. Aparte, podemos encontrar otros focos de erotismo en otros personajes que se ven embriagados por este ambiente o varias alusiones a la prostitución que se hacen en distintos episodios.

Nuestra protagonista, Nitya Yang, puede ser considerada fácilmente como personificación misma de la sensualidad. De su madre ha heredado el saber de las prostitutas sagradas hindúes. De manera que cada vez cuando aparece Nitya, la sensualidad se evidencia en la escena.

A comienzo de analizar el tema no dejamos pasar por alto la escena en que los dos hermanos aparecen juntos por primera vez. Bélver Yin está ayudando a Nitya Yang a peinarse para cenar con su prometido Christopher, entonces Nitya deja caer su túnica y, desnuda ante su hermano, provocando para que le haga algún juego erótico. Este acto, a principio de la novela, nos causa un impacto muy fuerte a los lectores. La escena es un preludio de un incesto aunque el lector no va a imaginar su realización hasta el final de la obra.

Si nos detenemos en los primeros días del matrimonio con Christopher observaremos que estaban protagonizados por los juegos sexuales, las persecuciones, los gritos ... que siempre terminaban con los dos "estrechándose en cualquier parte de la casa."(P. 47) Tan poderoso es su atractivo que cuando su marido la ve interpretando en el jardín al son de la música *la danza de la cobra* no pude por menos que ir tras de ella y, al final, forzarla, lo que desencadenará su separación.

En la siguiente etapa de su vida Nitya vivirá como concubina de Samuel Guinness quien sentía atracción por ella desde que era niña; así la llama su "ángel de gomorra" y "la imagina diciendo obscenidades con voz húmeda o levantándose suavemente la falda negra". (P. 60) Él quiere lucirla como un trofeo y explota su sensualidad haciendo que baile para sus invitados.

A medida que avanza la novela encontramos otros momentos eróticos entre otros personajes. En caso de la revelación del travestismo de Neb, el autor nos la describe mediante alusiones y en tono lírico. Neb, la esposa de Milfred, invitó a Bélver Yin a su casa e intentó seducirlo, mientras tanto, éste se dejó llevar por la situación, ya que la pasión le ciega y no le importa nada descubrir que se trata de una "falsa mujer".

En cuanto al ambiente de prostitución, podemos encontrarlo en distintos pasajes. Shanghai es la ciudad donde Góel descubre una gran variedad de mujeres prostitutas: "mujeres vestidas de leopardos, mujeres arrogantes, mujeres sumisas, mujeres de vida dudosa, mujeres resplandecientes, mujeres hoscas...(p. 73) Después aparece Wusí como la ciudad donde se encuentra con jóvenes orientales ejerciendo prostitución masculina. La misma Nitya aparece luciéndose como una prostituta de lujo y Samuel le pide que baile delante de sus invitados en Sarao. Este pasaje, sigue el tópico de la bailarina oriental, fascinará con sus encantos y sensualidad al público occidental.

Algunos escritores europeos consideran Oriente como un lugar donde pueden gozar plenamente todos tipos de libertad, incluyendo la sexual. Sin embargo para otros, las excentricidades de la vida oriental-china le perturba la sensibilidad y la libertad sexual les suponen una amenaza. En esta obra esta libertad de sexualidad llega a su auge. El autor nos ofrece todo tipos de amores. Aparecen la relación incestuosa entre los hermanos gemelos, el travestismo de Neb, la relación homosexual entre Christopher y Milfred, la relación extramatrimonial entre Samuel Guinness y Nitya Yang. Toda estas relaciones ponen en evidencia que en Jesús Ferrero hay una búsqueda de libertad sexual, al menos, en la imaginación. Es una búsqueda de la transgresión de lo establecido, un intento de ofrecer a su lector una novela distinta.

[9] Dakini: prostituta sagrada, era el nombre que se les daba a las hetairas de la India, de cuya sabiduría sensual fueron tributarias las cortesanas chinas.

5. Mujer oriental

Respecto a la mujer china en esta novela se reflejan dos perspectivas bastante diferenciadas. Desde el punto de vista de los orientales destaca la sublimidad de la mujer, mientras que, desde los occidentales, se reitera la concepción de la mujer china como un objeto subordinado al hombre.

Cuando Sum Kief, el mandarín de la secta del Nenúfar Blanco en Shanghai, pensó en retirarse de su cargo, quiso elegir una mujer para su relevo, puesto que cree que la mujer tiene más capacidad del dominio. Ésta es la razón por la que elige a Nitya como la regidora del Nenúfar Blanco en Shanghai. Esta idea de considerar que la mujer tiene más capacidad de dominio coincide con la de Roland Barthes y Julia Kristeva que ambos consideran que la sociedad china es femenina y maternal en contraste con el orden paternal de la sociedad francesa. Además en *Des chinoises* de Julia Kristeva evoca la matriarca de la China pre confuciana como una manera de proyecta una figura que ocupa una posición superior a la sexualidad estructurada de Europa.[10]

Otro ejemplo en el que podemos comprobar esta sublimidad de la mujer lo hallamos cuando Samuel Guinness se ahoga en el río Huangpú, Nitya se convierte en la propietaria de Sarao y hereda todos los bienes pertenecientes a aquél, dado que era su concubina. Este hecho indigna a los amigos del inglés, que pretenden tomar medidas contra ella y por ellos los chinos salen a protegerla, ya que la consideran como "una divinidad intocable". Sin embargo, al profundizar sobre el análisis descubrimos que cabe dos posibilidades en este caso en concreto: una es la que hemos mencionado sobre la sublimidad femenina, y la otra, la de la reacción xenófoba de los chinos contra la invasión extranjera en su propio territorio. En mi opinión, detrás de este hecho confluyen dos posibilidades, nos resulta difícil de excluir cualquiera de las dos.

La idea de sublimidad de la mujer también está reflejada en el cuento de Adán y Eva que cuenta Nitya a su hijo, Góel. La versión de Nitya sobre estos dos personajes mitológicos es la devoción completa de Adán hacia Eva. "Él reconocía que la Mujer era más sabia, y quizá más maligna, y por eso no le importaba someterse a ella". (p. 200)

La relación entre Nitya y su hijo Góel también revela un dominio absoluto de la madre. La autoridad de ella doblega la voluntad de su hijo y éste llega a decir que "Eres lo que tú quieras ser. Nunca te llevé la contraria en nada." (p. 160) El hijo se resigna incondicionalmente al dominio de su madre.

Este respeto hace a la mujer, elevar su papel hasta la sublimidad también se percibe en la relación entre Bélver Yin y Nitya Yang. En realidad, son dos hermanos gemelos, pero siempre es Nitya Yang la que da órdenes y la que domina la situación.

En cuanto el papel de mujer oriental en esta obra vemos que en su matrimonio con Christopher, Nitya es un objeto que pertenece al marido. El marido tiene derecho a poseer el cuerpo de su mujer, y la relación entre ambos no se basa ni en respeto, ni en voluntad sino en la obligación, ya que más adelante dice el narrador que una de las funciones de la mujer es la de complacer sexual y plenamente al marido.

Esta idea de mujer-objeto se ve también en el matrimonio arreglado por el padre de Nitya Yang. A los doce años el padre casó a Nitya Yang con Christopher Whittlesey. Esto es una forma eufemística de decir, en realidad, la vendió a cambio de la consolidación del negocio. El trasfondo de este hecho procede de que en China se consideraba a los hijos como objetos pertenecientes a los padres, en otras palabras, los hijos perdían su subjetividad ante sus padres.

Cuando Nitya Yang descubrió la relación homosexual de su marido, se negó a tener más relaciónes con él, y al final Christopher la violó. No podía aceptar que una cosa suya se rebelara contra la voluntad de su amo. Y esta violación causó una humillación profunda en el interior de Nitya Yang que llegó a sentirse como un perro, un animal, que perdió toda la dignidad de un ser humano.

Al tratar el papel de Nitya Yang, Jesús Ferrero ha seguido la convención europea de poner a las mujeres orientales en el centro de cualquier práctica erótica. Los múltiples papeles que ha desempeñado Nitya Yang de bailarina, de mujer sensual, de concubina son papeles dominantes en el

[10] Lowe, Lisa, *Critical Terrains*, *French and Bristish Orientalisms*, p. 138.

arte europeo de mediados del siglo XIX, también en los espectáculos y la vida galante. Estas exhibiciones de erotismo femenino oriental articulan relaciones de poder y revelan el deseo de realzar la supremacía occidental a través de su representación. La escena en la que Nitya Yang baila desnuda delante de los ingleses está asociada con el ocio de los capitalistas europeos, y este hecho nos lleva a admitir que existe una estrecha vinculación entre poder y placer.

6. Conclusión

Se podría considerar *Bélver Yin* como una poética de la libertad. Sus protagonistas representan el yin y el yang, el principio femenino y masculino, las dos mitades de un mismo círculo que representan la versión oriental de la escisión del andrógino originario. Los dos hermanos, Bélver Yin y Nitya Yang están unidos por una atracción irresistible y buscarán el retorno a la unidad original del ser a través de una peregrinación en medio de una atmósfera oriental cargada de sensualidad, de ritos, de crímenes. Detrás de esta apasionante y sorprendente historia de amor entre dos hermanos está la concepción oriental de la unidad y complementariedad de los opuestos, del Yin y el Yang.

El momento en que Jesús Ferrero escribe esta novela, inevitablemente los conocimientos adquiridos de las obras referentes a China han ejercido su influencia. En una entrevista nuestro autor reconoce que sus conocimientos sobre China se debe principalmente a la literatura. "Hay una serie de novelistas chinos totalmente insoportables, los del realismo social, que te lo cuentan todo... Mao Dung fundamentalmente. A través de él se ve de una manera perfecta la ciudad de Shanghai, ... te va explicando todo el recorrido, las calles por donde pasan..."[11] En toda la obra no sólo existen influencias de las obras literarias e ideológicas sino que también hay influencias de la pintura. El mismo autor ha manifestado que algunos capítulos de esta novela son descripciones de cuadros conocidos en Oriente, y hay paisajes que parten de escenas pictóricas.

En todo el libro la sombra del imperialismo occidental asoma constantemente. En la presencia de los ingleses, en la actitud de éstos frente a los chinos, etc. Los negocios del opio eran la mayor atracción para los imperialistas y junto al de las tallas de marfil y jade y el comercio de esculturas antiguas; todas ellas están estrechamente relacionadas con la política intervencionalista de Occidente. No es de extrañar que los personajes occidentales de esta novela sean ingleses (excepto Neb, la "mujer" de Milfred que es de Dinamarca), ya que Inglaterra es uno de los países que tenían más tradición en la colonización en Asia y en el comercio de opio.

La aparición de la secta del Nenúfar Blanco es un intento de contraatacar al imperialismo occidental. Frente al gobierno corrupto, incapaz de solucionar el problema de las invasiones extranjeras, el pueblo se levanta para defenderse a sí mismo: el Nenúfar Blanco es uno de muchos grupos de estas características. La existencia de esta secta es real y documentada históricamente.

Finalmente ha de destacarse que en el libro no existen muchas descripciones de la realidad china, ya que el autor nunca estuvo en este país: China no es sino sólo una escenografía que le sirve para ambientar la narración. Hay una resonancia orientalista en *Bélver Yin*. Su Oriente está explotado desde un punto de vista estético e imaginativo como un lugar espacioso y rico en posibilidades. La China le da a nuestro autor una oportunidad de salir de las categorías establecidas y permite especular sobre temas poco frecuentes en la narrativa española contemporánea como el pansexualismo o las doctrinas metafísicas primordiales. Sin duda ninguna, Jesús Ferrero siente gran fascinación por China, pero puesto que su conocimiento al respecto es indirecto, demuestra a lo largo del libro una visión mediatizada por estereotipos y prejuicios orientalistas.

La perspectiva oriental de Jesús Ferrero tiene sus raíces en una búsqueda de una "alternativa visionaria" que significa libertad en contraste con lo establecido; significa espectáculo apasionante en vez de rutina monótona, el misterio permanente en lugar de la familiaridad excesiva. Este intento se ajusta perfectamente con el ansia del lector de principios de los años ochenta.

Hay críticos opinan que Jesús Ferrero es un escritor muy propenso a la ideología progresista, moderna, por lo tanto esa tendencia orientalista puede ser una ironía hacia la tradición europea existente. En cierto modo esta opinión puede tener su credibilidad, ya que en una ocasión él habló

[11] Morales Vellena, Gregorio, "Entrevista con Jesús Ferrero. El verdadero escritor", *Ínsula*, Nº 483, p. 13.

del proceso de la escritura y lectura comenta que cuando un escritor elabora una obra literaria "no le estamos pidiendo que nos crea sino que nos interprete, que llene las omisiones de nuestro relato."[12] Cabe la posibilidad de que el autor nos demuestra todas las facetas orientalistas acumuladas de la tradición literaria occidental con el propósito de cuestionar ese fenómeno, ya que opina que "La literatura, al fin y al cabo, está ahí para acrear paradojas y para hacer preguntas."[13]

En esta circunstancia estoy en un dilema respecto a la actitud orientalista de Jesús Ferrero. Por una parte, según la trayectoria de nuestro autor, él siempre tiene intención de renovar el panorama literaria español, por lo que no debe seguir la tradición orientalista; pero por otra parte cabe la posibilidad de que esa actitud orientalista es latente en su conciencia, e inconscientemente se revela en esta obra.

Bibliografía

Asís Garrote, Mª Dolores de (1996), *Última hora del a novela en España*, Madrid, Pirámide D. L..

Cabaña, Pilar (2003), "El personaje es la novela. Entrevista con Jesús Ferrro", *Cuaderno Hispanoamericano*, July-Aig 2003, 637-638.

Ferrero, Jesús (1986), *Bélver Yin*, Barcelona, Plaza & Janés.

Kushingian, Julia (1991), *Orientalism in the Hispanic Tradition*, Albuquerque, University of New Mexico.

León, María Teresa (1958), *Sonríe China*, Buenos Aires, Jakobu Muchnik.

Litvak, Lily (1986), *El sendero de tigre. Exotismo en la literatura española del SXIX, 1880-1913*, Madrid, Taurus.

Lowe, Lisa (1986), *Critical Terrains: French and British Orientalism*, Ithaca, Cornell UP.

Morales Villena, Gregorio, "Entrevista con Jesús Ferrero. El verdadero escritor.", *Ínsula,* Núm. 483.

Oteyza, Luis de, *El Diablo blanco*, Ed. José A. Pérez Bowie, Badajoz, Diputación de Badajoz.

Said, Edward (1990), *Orientalismo*, Madrid, Libertalias/Produhufi.

[12] Cabaña, Pilar (2003), "El personaje es la novela. Entrevista con Jesús Ferrero", *Cuadernos Hispanoamericanos*, July-Aug, 637-638, p. 206.

[13] Cabaña, Pilar (2003), ibíd., p. 206.

MUJERES EN LA SAGA CORDOBESA DE CRISTINA BAJO

Cecilia Silva
Universidad de Tohoku
ceci@high-edu.tohoku.ac.jp

Resumen

Brujerías, venenos, venganzas, amores prohibidos en los novelones de Cristina Bajo. El escenario es la cerrada sociedad de la ciudad de Córdoba entre fines del siglo XVIII y mediados del siglo XIX. Cristina Bajo es una escritora nacida en Córdoba en 1937 dedicada a la saga histórica y no duda en calificar su trabajo como "los novelones de Córdoba" desde la época de la colonia hasta fines de 1841, cuando todas las provincias argentinas se desangraban en luchas entre unitarios y federales. En ese escenario de hombres con divisa punzó, obispos severos, indios ranqueles, soldados convertidos en tigres, terratenientes ricos y aventureros europeos brillan los personajes femeninos en las cuatro obras más importantes de Cristina Bajo: *El jardín de los venenos*, *Como vivido cien veces*, *En tiempos de Laura Osorio* y *La trama del pasado*. Este trabajo se propone estudiar a nivel narrativo los siguientes aspectos: a) las características y los procesos de cambio de los personajes femeninos y sus interacciones con las clases sociales de la época; b) los personajes humanos y sus relaciones con elementos sobrenaturales; y c) la influencia del escenario histórico sobre las mujeres de Bajo. Desde el punto de vista novelístico será interesante analizar las motivaciones sutiles y profundas que mueven a las cuatro "heroínas" y su relación con otros personajes femeninos secundarios. Desde el punto de vista textual se analizarán los elementos que proporcionan intensidad y dramatismo a la "saga de los Osorio".

Palabras clave: saga, novela histórica, personajes femeninos

Introducción

Cristina Bajo concede a sus personajes femeninos una libertad pocas veces permitida: buscan y encuentran un espacio propio para la intimidad y la acción: "Las mujeres han burlado por siglos el cuidado y las prisiones que los hombres hemos ideado para ellas" (El jardín de los venenos, p. 40). Y eso es algo que la sociedad cordobesa de los siglos XVIII y XIX no les perdonaría nunca: "¡Todas putas, las Osorio, desde aquella Blanca que se enamoró de un indio hasta esta otra, que pasó la noche con un hombre y por eso han tenido que casarla! ¿Y Luz, prostituida con un cismático? ¿Y Leonor? ¡No contenta con que su hermano matara por ella, se escapó con un italiano! ¡Ninguna de ellas puede amar a un hombre decente! ¡Por eso deben casarse con cualquiera!" (En tiempos de Laura Osorio, p.235). Si bien no pueden ir más lejos del universo político-social eminentemente masculino, son capaces de crear su propio universo. De este modo, pasan a habitar una zona marginal, un limbo que se asoma a la transgresión social, dentro de su familia de alto linaje "ella" será la impura señalada; doméstica, porque no oculta sus buenas relaciones con la servidumbre de color y está en buenos términos con prácticas mágicas; y moral, porque el amor las aparta de la línea que la pacata sociedad cordobesa de la época se empeña en trazar. El sentimiento de Luz resume el de todas las mujeres que osaron apartarse de las rígidas normas familiares, sociales y religiosas y fueron de algún modo castigadas: "Luz ... Estremecida, comprendió que había penetrado en un paraje vedado por religión, por crianza y por linaje: estaba predestinada a la tragedia." (Como vivido cien veces, p.23).

1. La autora

Cristina Bajo nació en Córdoba en 1937 y de niña se trasladó a vivir en las sierras, donde los lugareños nutrieron su ya riquísima imaginación con maravillosos relatos. Tuvo múltiples oficios: vendió leña, hizo artesanías, fue maestra rural. Todo sin descuidar lo que por muchos años fue un deporte: investigar, apuntar datos históricos e hilvanarlos con finos lazos de amor. Hasta que alguien la convenció para que publicara. En 1995 publicó "Como vivido cien veces", dos años después "La señora de Ansenuza y otras leyendas", "En tiempos de Laura Osorio", "El guardián del último fuego, leyendas para niños y una novela del siglo XVIII "Sierva de Dios, ama de la Muerte" ahora reeditada con el título "El jardín de los venenos", "Tú, que te escondes" y "La trama del pasado". En la actualidad, además de dictar cursos de historia y literatura está trabajando en dos novelas, una de ellas es la continuación de la saga de los Osorio y la otra transcurre en la segunda mitad del siglo XX.

2. La obra novelística

La tabla indica las cuatro novelas analizadas en este artículo, siguiendo la línea histórica y no la fecha de publicación. Un aspecto común a las cuatro novelas consideradas es que al comienzo de cada capítulo la autora indica muy concretamente el lugar y la fecha en que se desarrolla la acción, lo cual refuerza la veracidad del contexto al punto que a veces es necesario detenerse a pensar que los personajes, salvo los nombres históricos, son ficticios.

Título	Período histórico	Personaje
El jardín de los venenos (EJV)	Primavera del 1700 – Verano de 1706	*Sebastiana* *La envenenadora*
Como vivido cien veces (CVCV)	Octubre de 1828 – Octubre de 1835	*Luz* *La heroína*
En tiempos de Laura Osorio (ETLO)	Finales de 1835 – Finales de 1838	*Laura* *Mujer de su tiempo*
La trama del pasado (LTP)	Junio de 1840 – Finales de agosto de 1841	*Ignacia* *La aristócrata*

2.1. *El jardín de los venenos* (Título de la primera edición: Sierva de Dios, ama de la muerte).

Formalmente se divide en 48 capítulos más las Confesiones de Sebastiana. Sebastiana es una joven víctima de una sociedad cerrada y una religiosidad exacerbada. Alda, su madre, maneja sus destinos y, como castigo a unos desgraciados amores tempranos, decide su encierro en un convento. Posteriormente la obliga a casarse con un hombre inmoral y despreciable. En el convento, guiada por una misteriosa monja, Sebastiana aprenderá a dominar los secretos de las hierbas medicinales y venenosas. Más tarde, con la ayuda de su fiel nodriza, esos conocimientos le servirán a Sebastiana para tomar venganza. Hierbas, venenos y venganzas constituyen una fina metáfora de las más secretas motivaciones del ser humano y de sus más sombríos métodos para llevarlas a cabo.

2.2. *Como vivido cien veces*

Formalmente se divide en 47 capítulos. Luz María Osorio es la gran protagonista de una historia de amores prohibidos, indios, sueños premonitorios y soldados convertidos en tigres. La historia familiar de los Osorio es el reflejo de un país dividido en dos facciones políticas y desangrado en guerras civiles. La tragedia entra en la vida de Luz cuando se enamora de un indio ranquel a quien su familia da muerte impiadosamente. Luz primero encontrará la fuerza para hacer un camino propio a través de un casamiento por conveniencia con un inglés y habrá de sobreponerse a la destrucción de todo lo amado: su estancia y su familia durante la guerra civil.

2.3. *En tiempos de Laura Osorio*

Formalmente se divide en 51 capítulos. En esta novela, que continúa la saga familiar de los Osorio, Laura se ve envuelta en una maraña de amores prohibidos y secretos familiares. Laura está castamente enamorada de su tío y, por convenciones sociales, es obligada a casarse con un inglés. El escenario es el cada vez mayor poder de Juan Manuel de Rosas que desde Buenos Aires se irradia al resto de las provincias.

2.4. *La trama del pasado*

Formalmente se divide en dos partes y contiene en total 48 capítulos. La joven aristócrata Ignacia, en Galicia, abandona a su marido y huye de su casa. Junto con su madre, nacida en las provincias del Río de la Plata, se embarca y llega a estas provincias en los días de la guerra civil. Mientras tanto, Fernando Osorio descubrirá que los privilegios de su familia han ido desapareciendo, habrá de enfrentar amenazas de expropiación de sus tierras y sufrirá el crimen de su esposa. Ignacia pertenece en realidad al círculo de sus enemigos familiares y políticos, pero ciertas fuerzas parecen acercarlos.

2.5. Escenario histórico de las obras analizadas

El período histórico de las novelas de Cristina Bajo se extiende entre principios del siglo XVIII hasta 1841. En 1580 España estableció una colonia permanente en Buenos Aires como parte del Virreinato del Perú; los primeros asentamientos fueron principalmente expansiones del territorio del Perú. En 1776, los españoles elevaron el estatus de esta región de gobernación a virreinato, al establecer el Virreinato del Río de la Plata. Este virreinato abarcó lo que hoy es Argentina, Uruguay y Paraguay, así como la mayor parte de la actual Bolivia y durante esta época Buenos Aires se convirtió en un puerto floreciente.

En el marco de las Guerras Napoleónicas, en 1806 y 1807, fuerzas militares inglesas realizaron las llamadas Invasiones Inglesas a la zona del Río de la Plata, al mando de Sir Home Riggs Popham y William Carr Beresford, las cuales fueron rechazadas; creando un quiebre del derecho institucional en la colonia española al ser destituido un virrey y electo otro en forma popular y no por designación del Rey de España. Las noticias de la Revolución Francesa y la Guerra Revolucionaria de Estados

Unidos insertaron ideas liberales en Latinoamérica. La Revolución de Mayo de 1810 en Buenos Aires instaló el primer gobierno formado en su mayoría por criollos en las Provincias Unidas del Río de la Plata. Las campañas militares lideradas por los generales José de San Martín y Simón Bolívar entre 1814 y 1817 incrementaron las esperanzas de independencia, la que fue declarada finalmente en Tucumán el 9 de julio de 1816. Luego de la derrota de los españoles, dos facciones, los unitarios y los federales, iniciaron un largo conflicto para determinar el futuro de la nación. En 1820 comenzó un período de autonomías provinciales y guerras civiles; la unión entre las provincias sólo se mantuvo gracias a los llamados tratados interprovinciales. Las luchas internas entre las provincias mayormente surgidas a partir de las ciudades coloniales con cabildo, se sucedieron por más de cuarenta años. Los caudillos provinciales dominaron el mapa político a mediados del Siglo XIX y manejaban sus reductos con ejércitos propios. Córdoba se convirtió en el escenario central de las luchas entre unitarios y federales. En 1829 Juan Manuel de Rosas, federal, asume el gobierno de la provincia de Buenos Aires, manteniéndose en el poder desde 1829 a 1832 y desde 1835 a 1852. Rosas fue finalmente derrocado luego de una revolución liderada por el General Justo José de Urquiza, apoyada por Uruguay y Brasil. Finalmente, en 1853 fue sancionada la Constitución Argentina que se mantiene hasta el presente, con algunas modificaciones (Floria, 1992:pp.320-437).

Dentro de ese marco histórico se desenvuelve la vida de los personajes de Cristina Bajo.

3. Las mujeres

3.1. Nivel textual

¿Cómo las ve la sociedad y cómos se ven a sí mismas las heroínas de las cuatro novelas? Desde la óptica de Bajo las mujeres de los siglos XVIII y parte del XIX podrían agruparse en dos categorías: "Aquello, pesara o no a las mujeres, tenía rigor de ley: algunas eran hembras, y otras, damas" (ETLO, p.37). Dentro de la segunda categoría se encontraban aquellas a las que la sociedad calificaba como "una señorita sin duda virgen y evidentemente honesta" (ETLO, p.37) y muy bien cuidadas por sus madres "Yo, a mis hijitas, misa de seis y ángelus en casa" (CVCV, p.104). Para estas damas se abrían dos caminos, el matrimonio o el convento: "La insistencia de su madre en recluirla con las monjas llevó a Luz a considerar el matrimonio como una puerta de escape" (CVCV, p.108). Y además era fundamental que estas damas no cultivaran el gusto por el estudio y los libros: "Con que sean decentes y trabajadores ellos, y devotas y sumisas ellas ¿para qué necesitan de esos librotes que les desquician la cabeza? (EJV, p.202). Sin embargo, algunos hombres trataban con respeto a las pocas mujeres que se aventuraban a adquirir conocimientos más allá de sus bordados. Una categoría aparte la constituían las integrantes de la sevidumbre de color: "Mire, muy me sé que llevo las de perder: soy negra, servidora y mujer. Usted es de los que mandan, es hombre y es blanco. [...] ¿Qué ilusión cree que tengo? Soy esclava; vivimos de prestado ..." (CVCV, pp.252-253). Y como se ha mencionado en la introducción, este trabajo se refiere a personajes femeninos que están en una zona marginal, son "damas de cuna" que por alguna razón dejan de ser consideradas intachables en la calificación social.

Luz (CVCV) es considerada "un ángel oscuro" (p.105) porque detrás de su rostro bellísimo y su porte de dama se escondían terribles secretos como el pasado amor con un indio. Luz en ningún momento oculta su pasado con vergüenza, por el contrario se refiere a él sincera e irónicamente y se llama a sí misma "dañada" (p.119) y cuando el inglés Harrison la pidió en matrimonio Luz le dijo a su padre "Mr. Harrison es un excelente partido para cualquier joven con más méritos que los míos [...] Él ... conoce mis defectos y, al parecer, me acepta así" (p.122).

Laura (ETLO) se definía a sí misma como una mujer con un "destino corriente" cuando aún nada la llevaba a presentir que su destino le haría una mala jugada, el inglés Robertson la salvó de una creciente en el río, debieron pasar varias horas solos hasta el amanecer, lo cual era socialmente inaceptable: "Laura quedará marcada" (p.136), y aunque nada los unía hasta ese momento el resultado sería un matrimonio armado para evitar infudios: "Las cosas están así, Laura: o te casas o te casan. ¿Quieres un nuevo escándalo en la familia?" (p.144).

Sebastiana (EJV): "Desde el día que entré en la iglesia para casarme conseguí separar mi vida

interior de la otra, la vida real que tanto me lastimaba" (p.60), detrás de esa damita hermosa a quien el destino le ofrecía sólo penurias se escondía una mujer fuerte que llegaba a matar silenciosamente. Sebastiana quedó grávida en su primer y único encuentro amoroso, su madre la llamó "descarriada, ¡criatura que ha preferido abandonarse a la lujuria en vez de refugiarse en la virtud!" (p.35). La joven no se arrepintió, antes bien, luchó contra la tristeza por la muerte de su amado y posteriormente de su bebé con un solo fin, vengarse de quienes la lastimaron. Y se muestra en todo momento altamente digna: "Sierva de Dios y ama de Santa Olalla" (p.160).

Ignacia (LTP): "Mi mayor problema, primo, es que soy casada, que dejé plantado a mi marido, y me traje su halcón preferido" (p.315). En un determinado momento la bellísima española que se casó por amor con un mujeriego fue capaz de torcer su destino: abandonó su casa y va a descubrir que en las tierras del Río de la Plata su primo no le es del todo indiferente. Si bien trata de mostrarse segura de sí misma, Ignacia a duras penas lo logra: se encuentra lejos de su tierra y su marido, que la maltrataba y la engañaba con una mujerzuela, aparentemente no ha intentado buscarla. Se hace fuerte después de ser víctima de un hecho de violencia y afirma: "No soy tan floja" (p.293).

Estas cuatro damas, de algún modo se apartan de la férrea línea establecida por la sociedad, la religión, la familia, la moral de la época. El elemento que cambiaría sus destinos es el amor, un crisol de contradicciones y malentendidos que llega a desvanecer los límites de la propia identidad (Kristeva, 1987:p.2).

3.2. Las mujeres y el amor. Nivel narrativo

Vértigo de identidad, vértigo de palabras, amor es la revelación repentina, el irremediable cataclismo del cual puede hablarse una vez que ha pasado. Bajo su influjo no se puede hablar de él. Así describe Kristeva (1987) al amor, a primera vista, inmensurable, salvaje ... En las novelas que analizamos, es el disparador de la felicidad y de la tragedia de los personajes femeninos en estudio. Cómo lo perciben, cómo lo experimentan, cómo lo sufren las mujeres de Bajo?

Luz vivió su despertar amoroso con naturalidad y como algo inevitable: "Se miraron y como algo presentido, Luz tuvo conciencia de su pueblo cruzando océanos para encontrarse, tras siglos de odio, con aquel hombre de otra raza, inevitablemente enfrentados en la contienda por la tierra" (p.23). Y al mismo tiempo, el sombrío presentimiento de que su relación con el indio Enmanuel no tenía ningún futuro promisorio. Muy poco tiempo después de que soldados allegados a su familia mataran a Enmanuel aceptó casarse con un inglés, por cuestiones prácticas: "Me sacará de aquí, y ya que no lo amo mejor no sea cargoso" (p.120). De alguna manera, Luz renunció al amor, no tristemente sino con un gran sentido realista: "... Enmanuel se iba desdibujando en un pasado irrecuperable" (p.200).

Sebastiana tuvo un fugacísimo amor con su primo, quien fuera poco después muerto por los indios y no llegó a cumplir su promesa de volver con la joven: "El niño que he perdido era hijo del descuido más que del pecado, pero también de un joven al que amé con todos mis sentidos. ¿Importa acaso la duración de ese amor, las horas, los escasos días en que nos tratamos? (p.110). Los pocos minutos de su encuentro sexual fueron el preludio de años trágicos en los que Sebastiana debió armarse de valor para cumplir su deseo: que quienes la dañaron fueran castigados. Finalmente Sebastiana se acomodó en los brazos del cariño de un hombre mayor y sereno que con mucha paciencia supo elaborar la "sencilla estrategia del amor constante" (p.465).

Laura siente un amor casto y prohibido por su tío político y aun sus pensamientos respectos del amor son impersonales, ni siquiera se atreve a poner el nombre de su tío en sus ideas sobre su destino: "... me casaré, tendré hijos, cuidaré de mi padre ..." (p.19). Se ve obligada a casarse con un inglés por el que siente una mezcla de repugnancia y curiosidad por el cuerpo del hombre y placer en su propio cuerpo. Finalmente logra acomodarse en un amor pasional y familiar al mismo tiempo que le recuerda que "el amor no es una flor de salón sino una mata salvaje, nacida en los desiertos personales en una inesperada hora de sol" (p.528).

Ignacia experimentó un rápido paso del amor/odio con un esposo infiel y enamorado de su fortuna a la libertad de no ser ni viuda ni casada luego de abandonarlo en España y huir con su madre a las tierras del Río de la Plata: "... el corazón de una mujer que escapa del hombre que la hace infeliz

es un mundo en sí" (p.10).

La experiencia del amor indisolublemente liga lo simbólico (lo que es prohibido, distinguible, pensable), lo imaginario (lo que el "yo" imagina para expandirse) y lo real (ese dominio imposible en el que los afectos aspiran a todo y del que "yo" soy sólo una parte) (Kristeva, 1987:p.7).

3.3. Procesos de cambio

Como se ha mencionado al principio los personajes femeninos están fuertemente constreñidos por normas sociales, familiares y religiosas. De todos modos logran hacer un camino propio y no se dejan abatir por todos los obstáculos que deberán sortear, en este último aspecto Luz y Sebastiana son los ejemplos más claros.

Luz, la decidida heroína de Como vivido cien veces, sufre un proceso de cambio vertiginoso y muy marcado, desde los días tranquilos de la niñez "El cabello desteñido y los ojos grises, Luz, sentada a los pies de su nodriza, escuchaba con avidez la historia de su familia" (p.9), su primer amor " ... vio al indio clavar los ojos en los cristales encendidos; se miraron largamente, ella conmovida hasta lo indecible ante la desdicha, el coraje y la dignidad que emanaban de aquel hombre" (p.13); su temprana transformación en mujer, vivida con gozo, con placer por la gran transgresión que implicaba y con un mal presentimiento: "Con una dulzura perversa en el cuerpo ... fue hasta el espejo y se miró detenidamente: no reconoció las pupilas dilatadas, no se hizo cargo de las ojeras y mucho menos del aura que la envolvía en el resplandor de la pasión. Estremecida, comprendió que había penetrado en un paraje vedado por religión, por crianza y por linaje: estaba predestinada a la tragedia." (p.23); la lucha por la libertad, conseguida a través del matrimonio: "Me sacará de aquí" (p.120). Y posteriormente su regreso a la casa solariega en plena guerra civil y su fuerza para sostener a toda la familia y tratar de poner en condiciones nuevamente su casa destruida: "No las amedrentaron colchones manchados de sangre y vómito, muerciélagos emboscados ni la comadreja que, en la cocina, las enfrentó con ferocidad [...] encarando después la limpieza como una operación bélica" (p.198).

Sebastiana, la niña-dama de El jardín de los venenos, encarna la pasión como motor de motivaciones sutiles y profundas, es una personificación de la metáfora del veneno como medio de lograr los más terribles propósitos. "A doña Sebastiana la sostiene un deseo más tenaz que el temor a la muerte [...] temo que sea algo más oscuro que el mero deseo de vivir (p.84). Ciertamente Sebastiana tenía un fuerte sostén en su vida: "... el deseo de ver que los que me dañaron sean castigados. El padre Thomas dice que se empieza a pagar en esta vida y se continúa en la otra. Por la salud de mi alma, quiero ver el principio del tormento" (p.111). Sebastiana pagó muy caro la premura de su primer amor y desde entonces la novela presenta una seguidilla de castigos-daños y venganzas como fuerte motivación para seguir adelante. En cuanto al proceso que sigue a la decisión de manejar su propio destino, conocemos los castigos y daños que sufre Sebastiana a través de la narración y tenemos acceso a los detalles de la venganza gracias a las Confesiones de Sebastiana. Un elemento fundamental en la venganza es el veneno, el conocimiento sobre hierbas y pócimas que adquirió Sebastiana en el convento, junto a una monja misteriosa que además, le legó algunos libros prohibidos por el Santo Oficio de la Inquisición. Hay cuatro momentos muy bien marcados:

a) Sebastiana queda embarazada de su primo (que muere en un ataque de los indios) y no quiere revelar el nombre del padre de su hijo. Su madre, en castigo, la casa con uno de los hombres más viles de Córdoba, que la azota hasta matar al bebé. Sebastiana encuentra una motivación en su vida, vengarse de su madre: "Poco antes, yo había encontrado en la idea de envenenarla un fuerte motivo para seguir viviendo ..." (p.121). De algún modo, Sebastiana comprende que tiene un gran poder en sus manos, gracias a sus conocimientos de hierbas: "Me estremecí al comprender que debí estudiar, antes de proporcionar el veneno, la posibilidad de mezclarlo con otro bebedizo que amortiguara la crispación que hubiera podido dar, a un especialista en hierbas, indicios del mal" (p.123).

   Sebastiana comparte su casa con don Julián, su esposo, hombre bruto e inmoral y asesino de su hijo: "... me pareció razonable librarme de quien había asesinado al hijo que amaba para

seguramente imponerme luego el que no deseaba. Sólo me faltaba decidir cómo y cuándo deshacerme del hombre a quien temía sobre todas las cosas, odiaba desde el fondo de mi corazón y despreciaba en cuerpo y espíritu" (p.165). Una noche en que don Julián se quedó solo y ebrio en la bodega, Sebastiana provocó un incendio que acabó con la vida de su malvado esposo: "Pensé que, si en malhora debía matar nuevamente, no quería oír gritos y lamentos. Sólo el veneno mata en silencio, pues avanza como pisada de seda, y si así lo prescribes, hace su trabajo cuando estás ausente. Ves su obra, pero no cómo obra. En el veneno, comprendí, era una elección sensata, aunque mucho debiera uno cuidarse para que no le siguieran el rastro ..." (p.168).

b) El ayudante del maestre de campo, joven ambicioso y desagradable, ha sido testigo del incendio provocado en el que murió el esposo de Sebastiana. Desde entonces, soborna a Sebastiana: silencio a cambio de dinero, tierras y un casamiento ventajoso. Sebastiana busca la solución y rápidamente la encuentra: "... el envenenamiento a través de una vela es un método muy antiguo; por él murió Nogaret, ministro del rey de Francia [...] Así murió Maderos, como un príncipe, sin dolores mayores, sin escándalos, casi sin rastros. Seguramente se dejó fascinar por el color de la vela, sin saber que escondida en ese tono entraba la muerte en su casa [...] Hubiera preferido no matarlo, pero no me dejó alternativa" (p.302).

c) El maestre de campo, Lope de Soto, ha jurado matar al tío de Sebastiana. Para salvarlo, Sebastiana accede a casarse con él. Es otro desgraciado matrimonio que no llega a consumarse gracias a la astucia de Sebastiana, que cada noche le preparaba una tisana con un fortísimo somnífero: "Busqué y encontré en el libro de Kratevas una fórmula que, uniendo la adormidera al beleño negro, podía atontarlo, descomponerlo y evitar que me tocara, pues el vigor, los sesos y la voluntad no responderían a su mando. Y no producía dolor" (p.396). Pero habiéndose percatado de la artimaña, una noche no bebió la infusión, enloqueció de furia e intentó entrar en el dormitorio de Sebastiana a patadas. El perro de Sebastiana lo atacó y dio cuenta de él: "¿Lo maté yo? No. ¿Lo hubiera matado? Tal vez, pero fue Brutus quien acabó con él, librándome para siempre de ese hombre detestable" (p.397).

Cabría preguntarse qué es lo que lleva a una niña a matar sin piedad y sin sentir remordimiento en ningún momento: A Sebastiana le guía la pasión por vivir. Clément afirma que "tienes razón en rebelarte [...] hay una buena razón para convertirte en una mala persona cuando te esclavizan. Hay una buena razón para vengarse de la masa y gritar con tus pulmones si eres una pastora o una sirvienta" (2001:p.10). Sebastiana no era pastora ni sirvienta pero estaba a merced de personas que le hacían daño por lo cual no había otra posibilidad que la venganza, sin remordimientos, totalmente poseída por la pasión (Clément, 2001:p.10).

Laura, la pudorosa dama de En tiempos de Laura Osorio, resume de algún modo a las mujeres de su época y se planteó para sí misma un destino sin grandes sobresaltos "Mi destino, en cambio, será corriente: me casaré, tendré hijos, cuidaré de mi padre y de mis tías. Seré de aquellos hilos que sostienen la malla ..." (p.19). El destino la llevó adonde ella quería pero por un camino inesperado. En una ocasión en que una repentina crecida del río que Laura cruzaba iba a arrastrarla, un inglés amigo de la familia la salvó y debieron guarecerse durante la noche en un rancho abandonado. Como era imposible evitar las habladurías de la gente, Laura se vio obligada a casarse con el inglés. Laura no tiene voz ni voto en la decisión de su propio matrimonio, es su familia la que decide todo: "Además, en esto no está dada a mi hija la última palabra. Es su familia la que debe tomar la resolución de velar por su destino (p.136). En poco tiempo, Laura tomó las riendas de su vida, asumió su rol de esposa y posteriormente de madre.

Con respecto al despertar sexual, para Luz fue algo natural, vivido sin culpa ni arrepentimiento alguno y producto de su relación de amor con el ranquel Enmanuel: "Se cubrió el rostro sabiendo, no obstante, que algo salvaje, incontrolable como la sangre, la volvía inmune a todo arrepentimiento" (p.24).

Por lo contrario, Laura vivió su despertar sexual como algo vergonzoso, no del todo comprensible y difícil de imaginar en los seres humanos. En realidad Laura fue testigo de un juego sexual entre

quien sería poco después su marido y una niña campesina: "A pesar de los días transcurridos, Laura no conseguía reponerse de la impresión que le había causado el episodio de Muerto Atado: jamás hubiera imaginado que el apareamiento humano fuera cosa tan brutal y ruidosa, tan animal que parecía impensable que el Creador hubiera determinado que de semejante forma se reprodujera el género humano" (p.39). Y aún después de casada pasó bastante tiempo hasta la consumación del matrimonio: "... sugiere que no haya ... contacto matrimonial hasta que él tome una determinación con respecto a su destino" (p.148).

Sebastiana vive en un tiempo aun más difícil, el siglo XVIII, por ser más rígidas las normas sociales y más severos, lindando en lo ridículo, los mandatos de la Iglesia Católica. En el siglo XVIII Córdoba fue el escenario del enfrentamiento entre Dominicos, representados por el Fray Manuel Mercadillo y los Mercedarios y Jesuitas a quienes el citado obispo odiaba sin reparos. Y esta lucha tuvo un gran peso en el destino de Sebastiana. La muchacha, hija de don Gualterio, de origen navarro y doña Alda, de ancestros desconocidos y famosa por su belleza y su maldad, quedó embarazada a los dieciséis años en su primer y fugaz encuentro amoroso. Su madre, en castigo, la casa con uno de los hombres mas viles de Córdoba: "Mirad a esta bestia llena de vicios, a quien tengo cogido por la codicia de lo que le entregaré. Sus pecados son los que mi hija eligió al entregarse ... ¡sabe Dios a quién!, y con ellos tendrá que convivir por descuidada" (p.55). Si bien un sacerdote mercedario intentó evitar el casamiento, el obispo Mercadillo a cambio de derechos sobre unas tierras prometidos por doña Alda, era mucho más fuerte. La madre de Sebastiana murió envenenada y su desgraciado matrimonio duró muy poco ya que su impuesto marido murió en un dudoso incendio.

Los cambios como elementos de un proceso vital y el amor como un disparador de tragedias se dan en el marco de un complejo político, histórico y social que tiene un efecto determinante en la vida de las mujeres, aún en sus vidas privadas.

3.4. Influencia del escenario histórico, social y religioso (factores determinantes)

"Era la guerra civil. Luz no olvidaría ese día: iba a signar el resto de sus días" (p.31). El contexto situacional es tan poderoso y está tan ricamente detallado en la obra de Bajo que le confiere realidad a los personajes. Nunca existieron los Osorio, ni la osada Luz, ni la dignísima Laura, ni la apasionada y vengativa Sebastiana, ni la hermosa aristócrata Ignacia Arias. Sin embargo, existió el obispo Manuel Mercadillo y es tan vívida la recreación de su codicia que le confiere realidad a Sebastiana. Y existió Juan Manuel de Rosas y es tan fuerte su poder y el de sus secuaces que Ignacia brilla a la luz de la violencia. Durante la era rosista regía la obligación de la divisa punzó y Bajo logra transmitir toda la brutalidad de la época en una escena muy breve en la que un grupo de violentas seguidoras del Restaurador pegotea con brea el moño rojo-sangre en la cabeza de Ignacia: "Vos andate –dijo la mujer señalando a Nombre de Dios, que llevaba su moño punzó-. No nos metemos con gente que respeta las leyes del Restaurador [...] Cada una de ellas agregó algo, cada vez más subido de tono, y cuando Ignacia sintió detrás de ella el olor y el chisporroteo de la brea, ciega de terror quiso huir pero la tomaron de los brazos, de la ropa, de la cintura. La obligaron a arrodillarse, porque era alta y la mayoría de las mujeres eran más bien bajas. Se resistió, mordió, recibió un cachetazo que la dejó ciega, se le desgarró la blusa, se oyó gritar y finalmente, sobre su nuca, la brea caliente y el moño ... " (p.285).

Inmersas en un mundo que les imponía normas y condiciones que en muchos casos les eran adversas: "Con las pupilas adecuadas a la oscuridad, se miraron en la simplicidad de sus fuerzas de hembras, una especie de terca esperanza, de grandeza en la aflicción: habitaban un mundo milenariamente ocupado por los varones; las mantenía la voluntad de sobrevivir haciendo lo que consideraban debido, aguardando que algún remoto día los hombres cambiaran" (p.210).

El estado de guerra civil que se extendió desde poco después de 1816 hasta 1852 marcan dos aspectos en la vida social y familiar, muy bien delineados en Como vivido cien veces. En primer lugar los hombres se van a la guerra y en muchos casos no regresan "¿Para eso nos libramos de los españoles, decime? ¿Para esto murió mi Pantaleón, para que nos achuremos entre nosotros? (p.171) ... Se abrazaron las tres en una solidaridad de hembras perdidas en el desatino de los hombres" (p.172)

[...] "Ya no nos quedan hombres ... ¡los últimos, desesperados, se fueron a las tolderías!" (p.244). Frente a esta situación las mujeres que quedan en la casa se hacen fuertes o pierden la razón. Luz eligió hacerse fuerte, su madre eligió la locura y su hermana Isabel eligió el convento, otra forma de locura. Otro punto importante es la destrucción de la propiedad: "en el desvío hacia el llano, Luz aplicó el freno y, de pie en el pescante, buscó la casa con la mirada. – Ahí está- murmuró, la garganta apretada (p.196) [...] Los destrozos aparecían donde ponían la mirada: algarrobos mutilados, portones desgoznados, jazmines arrancados de las columnas, entre muebles carbonizados, libros a medio quemar. Osamentas hediondas, detritos humanos. [...] Nada se había salvado, destruido por hombres que en la paz habrían sido dueños o peones de establecimientos similares. ¿Unitarios, federales? ¿Parciales de López, de Quiroga? ¿De La Madrid, de Videla Castillo? Montoneros, regulares, insurgentes (p.197) [...] Patriotas, bárbaros o mercenarios, habían irrumpido en sus vidas echando abajo el trabajo de siglos o el de un día. Todo lo que era amado, rancho o estancia, había sido arrasado" (p.198).

Desde el punto de vista social, se trata de un escenario cuyas normas no escritas condicionan – determinan- la vida de las mujeres.

En el caso de Sebastiana, la escena está constituida por "luchas religiosas": "La ciudad no tenía paz con la discordia entablada entre el obispo y sus enemigos: el gobernador, los jesuitas, las monjas y los encargados del hospital ..." (p.63) y fuertemente dominada por el poder del Obispo Manuel Mercadillo, dominico, ocupadísimo en apropiarse de tierras y en amenazar con la excomunión y torturas del Santo Oficio a mercedarios y, especialmente, a jesuitas: "... fray Manuel Mercadillo, primer obispo de Córdoba, tenía preparada una homilía contra lo que consideraba la incurable contumacia de los jesuitas y el tufo a sedición que flotaba en las aulas de su Universidad" (p.27). Y esta pelea tuvo consecuencias funestas en la vida de Sebastiana: el obispo Mercadillo, a cambio de bienes y derechos sobre tierras, secundó a la madre de Alda para casar a la niña con un hombre vil, los jesuitas no pudieron hacer nada para evitarlo y el padre Cándido, mercedario, ni siquiera lo intentó. El prelado dominico manifestó: "¿Habrase visto alguna vez que una doncella incapaz alcance la sabiduría de sus progenitores?" (p.57). Por supuesto los brazos del Santo Oficio se hicieron sentir en la vida de Sebastiana, cuando la misteriosa monja que introdujo a Sebastiana en el mundo de las hierbas estaba a punto de morir, alertó a la joven: "Cuidado con el obispo ... con el Santo Oficio... ; no leas el último libro ... El último haz de quemarlo ..." (p.118).

Lo que hace brillar a las cuatro heroínas de Bajo por encima del común de las damas es su despecho por ciertas normas sociales. En este aspecto se destacan Sebastiana, que llega a esconder libros desafiando así la poderosa mano del Santo Oficio y el conocimiento que adquiere a través de esos libros le sirve para "matar silenciosamente" y vengarse de cuantos le hicieron daño. En el caso de Luz, hace caso omiso las normas sociales no escritas que prohibían la unión entre una señorita de buena familia y un salvaje: "¡Con un indio, Madre Santísima! ¡No únicamente es un pecado repugnante, debe ser también herético! (p.109) y hasta se burla decididamente de algunas costumbres, cuando se decide el casamiento de Luz con un inglés, es necesario realizar la ceremonia matrimonial antes del casamiento de la hermana mayor de Luz, Inés, lo cual resulta enojoso para ésta y protesta airadamente: "Pero, ¡mamá...! Esto es injusto; ¡yo debía casarme primero!", lo cual genera la burla de Luz: "¿De qué te quejas? Tendrás más tiempo para festonear culeros" (p.131).

El gusto por el conocimiento, el desprecio de dignísimas costumbres como el bordado, la desaprensión por las divisiones sociales, el amor como sentimiento sublime e ignorante de razas, colores y edades ... son algunos de los aspectos que hacen brillar a las cuatro heroínas.

3.5. Interacción con las clases sociales de la época y con elementos sobrenaturales

"Eran notorios los diferentes estamentos de la sociedad –blancos privilegiados, indios y mestizos, además de negros y mezclas étnicas consideradas aún más bajas- que colmaban la plaza manteniendo las férreas diferencias de clases y de razas" (El jardín de los venenos, p.102). Era totalmente impensable pasar la barrera de una clase o raza a otra. Esa es otra razón que le aporta brillo a nuestra heroína Luz, quien daba a su aya de color, Severa, todo el amor que su madre le negó, tuvo su primera experiencia amorosa con un indio ranquel y no aceptaba las divisiones sociales "Hablaban interminablemente de sueños que compartían ... una patria justa, que tratara con igualitaria equidad a cristianos –por blancos- , morenos e infieles" (p.24).

Sin llegar al nivel del realismo mágico, a través de la interacción con los miembros de la servidumbre, hay atisbos de elementos sobrenaturales. Por ejemplo, Severa, el aya de color de Luz, muerta e injustamente enterrada en una fosa común, regresa a veces a la casa donde crió a Luz (Como vivido cien veces, pp.388-398; La trama del pasado, pp.125-126).

4. Conclusiones

La sencilla y cuidada prosa y la brillante y paciente investigación de Cristina Bajo nos permite ver los siguientes aspectos:

-La historia, la política, las medidas tomadas en los altos niveles del gobierno pueden llegar a desbaratar la vida diaria de las personas.

-El amor, de diversas maneras y en un segundo, puede cambiar totalmente la vida de las mujeres comunes, desviar el camino que se habían trazado y enviarlas por la senda de la tragedia.

-¿Cómo atenuar la tragedia? Según Bajo, gracias al espíritu práctico de las mujeres. Luz decide casarse para evitar una vida en el convento. Sebastiana recurre a su astucia, a sus conocimientos sobre hierbas y venenos, sacó fuerzas de su desgracia para vengarse de quienes la dañaron y finalmente logró una vida serena: "Esta noche, cuando se disponga a dormir, le llevaré una tisana preparada [...] Él fingirá dormir, o yo fingiré dormir, pero es probable que el amanecer encuentre con vida a sólo uno de nosotros" (p.9). Laura se casa por obligación y se enamora de su marido. Ignacia decide recuperar su dignidad y abandona a su marido en una época en que eso era impensable.

-Cómo solucionan la oposición entre sus rebeliones y la sociedad que las rodea? Luz adopta una posición irónica respecto de las normas sociales y también de sí misma: "¿Y qué, milord, tiene usted un remedio para mi mal?" (p.114), Sebastiana se esconde tras una actitud digna y aparentemente inocente y sumisa, Laura se resigna: "Mi silencio significa que no tengo otra salida" (p.148) hasta que da rienda a sus sentimientos y se enamora de su marido, Ignacia opta por la frialdad.

-Estas mujeres no se establecen a sí mismas como un modelo a seguir: sus rebeliones son pequeñas, privadas y no son deliberadas, son sólo el producto de una lucha personal contra un destino que les es adverso y al que tratan de enderezar en interés propio.

Bibliografía

A) Obras literarias

Bajo, C. (2004), *Como vivido cien veces,* Buenos Aires, Sudamericana.

_____ (2005), *En tiempos de Laura Osorio,* Buenos Aires, Sudamericana.

_____ (2006), *El jardín de los venenos,* Buenos Aires, Sudamericana.

_____ (2006), *La trama del pasado,* Buenos Aires, Sudamericana.

B) Estudios

Floria, C. *et al.* (1992), *Historia de los argentinos*, Buenos Aires, Larousse.

Kristeva, J. y Clément, C. (2001), *The Feminine and the Sacred*, Nueva York, Columbia University Press.

Kristeva, J. (1987), *Tales of Love,* Nueva York, Columbia University Press.

EL VALOR Y LA IMPORTANCIA DE LA SUFIJACIÓN PARTIENDO DEL ESTUDIO LEXICOGENÉSICO DE LA FITOTOPONIMIA Y LA ZOOTOPONIMIA DE LA ISLA DE GRAN CANARIA

Salvador Gregorio Benítez Rodríguez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
boroboritobarato@hotmail.com

La mayoría de los estudios que se han hecho sobre toponimia hasta la actualidad han considerado la toponomástica[1], esto es, la disciplina que estudia la toponimia, como una "disciplina filológica auxiliar de la historia y de la geografía humana" (Coseriu, 1999: 15). Y es verdad que ha sido muy útil para estas y otras disciplinas. Pero también es cierto que se trata de una ciencia lingüística por sí misma cuyo objeto es la toponimia como tal, entendida no simplemente como un conjunto de nombres propios de un lugar con valor designativo en los que el hombre ha ido depositando, en el transcurso de la historia, su saber, su emoción y la visión de las cosas (Alvar, 1981: 6-34) o su interpretación del espacio físico (Terrado, 1999:17), sino como un conjunto de términos que funcionan paradigmática y sistemáticamente, que constituyen un sistema lingüístico vivo, una lengua funcional y dialectal que, aunque se forme "a partir de los elementos léxicos que el *sistema* lingüístico pone a disposición de los hablantes de un territorio para su utilización […] con los elementos y las reglas de los que el sistema dispone" (Santana, 1998: 10), tiene, entre otros rasgos, sus normas para la formación de palabras (Coseriu, 1999: 22). En el caso de Canarias contamos con la ventaja de que, al tratarse de una toponimia joven, esas normas son más claras porque "se han formado en español (en el español canario)" (Ibíd.: 23) y, particularmente, en el habla de la isla de Gran Canaria, en la que hemos centrado nuestro análisis en dos campos semánticos, en particular, por ser estos de gran importancia y valor desde un punto de vista lexicogenésico[2], tanto cualitativa como cuantitativamente: el de la fitotoponimia y el de la zootoponimia[3].

Como es bien sabido, el español, al igual que muchas otras lenguas, enriquece su caudal léxico a través de diferentes procedimientos, pero el que goza de mayor capacidad reproductora es el de la derivación a través de la sufijación[4]. En este sentido, más del 40 % de los términos de dichos campos semánticos biológicos cuenta con uno, dos y hasta tres elementos sufijales, tanto apreciativos como no apreciativos[5] y de los que existe una gran variedad. Registramos en nuestra base de datos 25 sufijos formalmente distintos, aunque algunos comparten su función semántica.

Vamos a centrarnos, en primer lugar, en los registros de la fitotoponimia. En las formas monosufijales, las marcas más importantes son las que corresponden a los diminutivos, pues un 30´7% de las lexías cuenta con esta marca sufijal, seguidas por las que se han combinado con el sufijo *-al*, con un 22´8% de los casos; por el sufijo *-ero/-a*, con un 14´3% de los registros; por el sufijo *-o*, en el 8´6% de los casos; por los aumentativos, con un 7´6%; y, por último, por el sufijo *-ar*, con un 6´1%. Pero veamos a qué responden tales datos[6].

En cuanto a los diminutivos[7], la forma que predomina es la del sufijo *-illo/-a,* con un 69´8% de las bases léxicas y un 60% de los registros, frente al diminutivo *-ito/-a,* con un 20´7% de las bases léxicas y un 37´5% de los registros, tendencia que se manifiesta de manera similar en *La toponimia de Gran Canaria* (Santana, 2000: 262)[8], pero totalmente contraria a lo que defiende M. Moliner (DUE) para el español general y contraria, también, a los resultados obtenidos por M. Almeida y C. Díaz para el

[1] En palabras de E. Coseriu "distinguiremos estrictamente entre *toponimia*, como «conjunto de los nombres de lugar», y *toponomástica* como disciplina que los estudia" (1999: 15).

[2] Hemos prescindido de los registros toponímicos anteriores a la Conquista y nos hemos centrado en las palabras lexemáticas procedentes de la lengua común y no en las llamadas por E. Coseriu instrumentales (1981: 87-90).

[3] Nos hemos basado en la clasificación de los topónimos que hacen J. Suárez, M. Trapero y otros (1997: 138-167).

[4] Tal como apunta E. Coseriu (1987: 239-264) el español es una lengua fundamentalmente derivativa.

[5] E. Bajo distingue los afijos aspectuales, es decir, aquellos que "no pueden suprimirse sin que la palabra pierda su identidad formal y/o semántica" (1997: 12) de los potestativos, aquellos con cuya supresión "sólo perderíamos matices semánticos hasta cierto punto predecibles (Ibíd.: 36), lo que no excluye la posibilidad de que existan afijos que puedan integrarse en una y otra nóminas. Nosotros compartimos este punto de vista, pero preferimos seguir hablando de sufijos "apreciativos" frente a los "no apreciativos". No adoptamos, en cambio, la nomenclatura adoptada por E. Coseriu (1987: 250-252), porque no estamos de acuerdo con los rasgos que diferencian la "modificación" del "desarrollo" y a estos de la "composición".

[6] Para conocer el valor pormenorizado de algunos de los sufijos en español, véase la obra de M. Morera (2005).

[7] La RAE los considera un tipo de sufijos especiales, con una categoría intermedia entre los morfemas gramaticales y los demás sufijos (1975: 167).

[8] Exactamente un 54´5% para el primero y un 28´6% para el segundo en cuanto al número de bases léxicas, y un 61´3% y un 20´5% en cuanto a la frecuencia relativa de los registros, respectivamente.

español de Canarias (1988: 108-109). Es decir, estamos ante una de las marcas que caracteriza a la toponimia de la Isla y, en particular, a la fitotoponimia en el campo de la expresión de la valoración diminutiva o afectiva positiva. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que es muy frecuente que tal sufijo se encuentre lexicalizado, esto es, que el elemento sufijal funcione como un mecanismo para distinguir dos realidades, pero, de cualquier manera, su valor dimensional es omnipresente: el *Balo* y el *Balillo* aluden a dos especies de plantas arbustivas que tienen muy poco en común, pues el primero es una rubiácea, y el segundo, una asterácea, pero esta última, lógicamente, de menor altura.

En cuanto al resto de los sufijos diminutivos, *-ete*, *-uelo* e *-ino/-a*, su frecuencia es mínima, exactamente un 3´7% para los dos primeros y sólo un 1´8% para el último, pues son marcas no características del español de Canarias, sino que son más frecuentes en otras sintopías[9].

El segundo sufijo en cuanto a la frecuencia relativa es el sufijo *-al*. Se trata de un sufijo comunísimo en español que cumple dos papeles: el primero, en adjetivos indica `generalmente relación o pertenencia´ (DRAE); el segundo, en sustantivos, indica `el lugar en que abunda el primitivo´ (DRAE), muy habitualmente para referirse a las plantas o a los lugares en donde abundan (Pharies, 2002: 57-59). Aparece en un 22´8% de los registros, pero, en relación con la toponimia, en la que se dan 329 registros, 193 corresponden al campo de la fitonimia, esto es, casi el 60 %, por lo que lo hemos considerado como uno de los sufijos característico de este campo. Además, de las 73 bases léxicas diferentes de la toponimia, 39 corresponden al campo de la fitonimia, o sea, el 53,4 % de las bases léxicas que lo contienen.[10] Ahora bien, se ha de tener en cuenta que este sufijo cuenta desde el latín con otro alomorfo, *-ar*, y que nosotros vamos a considerarlo de esta manera: en primer lugar, porque su distribución responde, en los registros de la toponimia de la Isla, cuantitativa y contextualmente a una necesidad disimilatoria entre fonemas laterales y vibrantes; y, en segundo lugar, porque comparte el mismo valor, es decir, porque forma "nombres de *lugar en que hay la cosa expresada por el nombre primitivo [...], particularmente, plantas"(DUE)[11]. Por lo tanto, estos datos habría que incrementarlos en un 6´1%, por lo que tendríamos que hablar de que el 28´9% de las unidades monosufijales lo contienen.

En cuanto al sufijo *-ero/-a*[12], con un 14´3% de los registros, hemos de advertir que tal índice responde al hecho de que el sufijo *-ero/-a* se usa en el español de Canarias bien para referirse `al lugar donde hay´ el fitotopónimo al que se refiere la base léxica, esto es, con el mismo sentido de colectividad con que se usaban *-al(-ar)*, o bien para referirse al árbol[13], pero quizá en algunos casos más frecuente que el sufijo *-o*, que es el otro sufijo que aparece, en la mayoría de los casos, con este último valor.

---

[9] El campo de los diminutivos es el que representa con más claridad la distinción entre muchas de las variedades dialectales del español peninsular. Para su consulta, véase el DUE (Moliner, 1996).

[10] En este sentido, M. Moliner considera que se emplea también para hablar del "lugar en que hay cierta cosa, o de plantación: 'arenal, maizal, pedregal, robledal'"(DUE) o, incluso, y a nuestro entender, para indicar a la vez `abundancia´, pero no hace referencia en ninguna de las acepciones a que se use para aludir a la planta.

[11] Ya hemos apuntado en otras ocasiones la necesidad de considerar a ambos sufijos como alomorfos o variantes disimilatorias de un mismo sufijo en la toponimia de Gran Canaria, contrariamente a lo que defienden para el español general R. Santiago y E. Bustos (1999: 4527), Fernández Ramírez (1986: 75) y Pharies (2002: 58), entre otros.

[12] Consideramos que se trata del mismo sufijo con variación genérica, tal como se desprende del DUE (Moliner, 1996), independientemente de que se le se aplique a sustantivos que varíen o no de género.

[13] Rainer habla del uso de la forma femenina del sufijo para referirnos a los nombres de plantas (1993: 477-480, 485-92), pero ese condicionamiento genérico del que habla no se cumple, según se desprende de los ejemplos que propone M. Moliner cuando afirma que se trata de un sufijo que también indica "nombres de plantas o árboles derivados del de sus frutos: 'algodonero, limonero, tomatera, chumbera'" En el caso del español de Canarias, su uso en masculino es más frecuente, sobre todo, en los casos que responden a la tendencia, exclusiva de esta sintopía y de origen portugués (Morera, 1994: 29-31), de distinguir, en algunos árboles frutales, entre éstos y sus frutos, a la vez del uso de la marca *-o* de la que se sirve el español general. En la toponimia de la Isla contamos con los casos de *Almendrero, Castañero, Guindero, Naranjero,* entre otros, a la vez de *Almendro, Castaño, Guindo* y *Naranjo,* e, incluso, en ambos géneros, como sucede con *Manzanera* y *Manzanero.*

Finalmente, aparecen los sufijos aumentativos en un 7´6% de los registros. Sólo contamos con un caso, *Berraza,* en el que aparece el sufijo *-azo/-a*; en cambio, contamos con 7 bases léxicas en las que aparece el sufijo *-ón*, siempre en masculino, en muchas de las que se encuentra también lexicalizado, pero, al igual que sucedía con el diminutivo, sin perder nunca su valor dimensional: no es lo mismo un *Cardo*, una planta compuesta, que un *Cardón*, una euforbiácea, pero esta segunda, de dimensiones, en ocasiones, gigantescas.

Además y aunque con un porcentaje menor al 5%, en estas formas monosufijales aparecen otras marcas como son las que siguen: en primer lugar, el sufijo *-a,* característico del mundo de las plantas, sólo aparece en tres unidades léxicas, *Helecha, Gamona* y *Pimienta*; el sufijo *-ado/-a* sólo se da en dos casos: en *Parrado,* para aludir a la idea de conjunto, y en *Pelado*, un participio adjetival con valor perfectivo; el sufijo *-ez/-a,* para aludir a sustantivos abstractos de cualidad, que aparece en *Horgaleza* y en *Maleza*; *-ido/-a,* que en *Florido* indica cualidad; el sufijo *-ndo*, que forma nombres procedentes de participios pasivos latinos con que se designa en el caso de *Jediondo* una planta que se caracteriza por `despedir un olor muy malo y penetrante´, derivado del verbo latino *foetēre,* del que tenemos en la actualidad *heder*; la marca sufijal *-izo/-a*, para indicar `nombre de lugar´, como en *Cañizo*; el sufijo *-oso/-a,* para indicar `presencia de la cosa designada por el nombre´, como sucede en *Cardoso*; el sufijo *-o* en *Roso*, que indica `nombres de *acción derivados de verbos´ (DUE); la marca sufijal *-ango,* que forma nombres despectivos, como en *Pitango*; la secuencia sígnica *-edo/-a,* que designa `el *lugar en que existe la cosa, generalmente una clase de plantas´, como sucede en *Arboleda*; la marca *-ote,* sufijo aumentativo despectivo como en *Garrote* y, por último, el sufijo *-én* en *Palmerén*.

En cambio, en las formas bisufijales, la nómina de sufijos se reduce a diez, ocho en primera posición y siete en segunda. De los de primera posición, el más numeroso es el sufijo aumentativo *-ón*, seguido de los sufijos *-al(-ar)* y, en menor proporción, del sufijo *-ero/-a*, del sufijo *-ado/-a,* de los diminutivos *-ito/-a, -illo/-a*, del aumentativo *-azo/-a* y del despectivo *-orro.* De los que aparecen en segunda posición, el más frecuente es el sufijo colectivo *-al(-ar),* seguido del diminutivo *-illo/-a* y del colectivo *-ero/-a*, del diminutivo *-ete*, del diminutivo *-ito/-a* y, en último lugar, del aumentativo *-ón* y el despectivo *-ejo.* Así tenemos *Berrazal, Pinalete, Juncalillo, Higuerilla, Palmeral, Dragonal, Cardonera, Cardoncillo, Ñamerita, Zarzalón, etc.*

En cuanto a las formas con tres sufijos, en la fitotoponimia de la Isla sólo contamos con una forma, C*errillalete,* formada por los sufijos *-illo/-a, -al* y *-ete,* en este orden.

Con respecto a la zoonimia, los sufijos más abundantes en las formas monosufijales son, de nuevo, los diminutivos, con el 34´41% de los registros, lo que refleja nuestro carácter afectivo hacia la realidad que pretendemos nombrar. De entre las formas que engrosan la nómina, en este caso, la más abundante es la que corresponde a la variante *-ito/-a*, con un 48´85% de los casos, seguida de las formas con *-illo/-a*, con un 36´45% de los registros y, por último, por las formas en *-ino/-a*, con el 14´58% de las apariciones. Ahora se cumple la tendencia del español general en cuanto al uso de las variantes de los morfemas diminutivos, es decir, el predominio de las formas en *-ito/-a,* pero esta tendencia no se mantiene si tenemos en cuenta el número de bases léxicas, pues de las 23 que se combinan con diminutivo, 11 lo hacen con la variante en *-illo/-a*, 9 con la variante *-ito/-a* y las 3 restantes con la de *-ino/-a.*

El segundo lugar en cuanto a frecuencia relativa lo ocupa el sufijo *-ero/-a*[14], con el 32´61% de los casos, con una frecuencia relativa más de dos veces superior a la de la fitotoponimia, lo que se justifica por la diversidad de valores que tal marca sufijal adquiere en este campo. Según Pharies, "los sustantivos en *-arius* se concentran semánticamente en los campos de oficios y profesiones y en lugares donde guardar cosas o el conjunto en sí" (2000: 229-231). Pero es necesario precisar esta información: en primer lugar, es verdad, y hasta cierto punto lógico, que abunden las formas en las que el sufijo indica profesiones u oficios relacionados con el mundo animal, y así tenemos *Albarderos, Borriqueros, Burreros y Burreras, Carniceros, Ovejeros, Pajareros, Palomeros, Perdiceros, Polleros,* y *Vaqueros,* lo que refleja la identidad cultural e histórica de la sociedad y de la actividad económica tradicional de la Isla relacionada con el mundo animal. Y, también, lógico, por otro lado, que se tenga

[14] Consideramos que se trata del mismo sufijo con variación genérica, tal como se desprende del DUE (Moliner, 1996), independientemente de que se le se aplique a sustantivos que varíen o no de género.

que expresar, además de la `colectividad´, el `lugar en el que se da o se cría este colectivo´, como son los casos de *Alcaravaneras, Abejeras, Burrera, Cernicaleras, Conejeras, Cuerveras, Gallineros, Guirreras, Hormigueros, Lagarteras, Perreras, Pulgueros y Vilaneras,* e, incluso, en alguno el sufijo puede indicar, también, el matiz de ser el `lugar´ en el que, además, `se guardan ciertos animales´, como sucede con los términos *Gallinero* y *Perrera*. Pero este no es el único medio para expresar estos valores, sino que existen otros como es el uso del sufijo *-al(-ar)*, que cuenta con un frecuencia del 12´54%, pero no porque se combine con numerosas bases léxicas, pues sólo aparece en los términos *Alcaravanal, Moñigal* y *Palomar,* sino porque este último cuenta con 30 registros. Como se desprende de los casos, en los dos primeros el sufijo aporta un valor de colectivo y en el tercero, además, alude al lugar en el que `se cría y se guarda´ este colectivo. Con este mismo valor contamos con el sufijo *-il* en *Toril* para referirse al `sitio donde se tienen encerrados los toros que han de lidiarse´ (DRAE), pero no es un sufijo frecuente, pues sólo aparece en ese término y con una frecuencia relativa que no llega al 3% de los registros.

El siguiente sufijo con importancia en este campo semántico es el aumentativo *-ón*, no porque su frecuencia relativa sea importante, pues es sólo del 6´45%, sino porque aporta numerosos valores. En primer lugar, porque se emplea como mecanismo distintivo de especies, como sucede en el caso del *Ratón*, para diferenciarlo de otro término que no aparece en la toponimia de la Isla, que es la "rata"; en segundo lugar, se puede emplear para expresar agencialidad activa, como sucede en *Garañón*, término que alude al `macho cabrío destinado a semental´ (DDEC), derivado deverbal de "garañar", esto es, `echar las uñas a algo, atraparlo´ (TLEC); en tercer lugar, puede expresar pasividad, tal como ocurre con el término *Capón,* que tiene como referente el `pollo que se capa cuando es pequeño, y se ceba para comerlo´ (DRAE); en cuarto lugar, se ha de tener en cuenta que "en no pocos casos, el sufijo parece conferir una connotación más bien diminutiva que aumentativa" (Pharies, 2002: 430), como sucede con "los nombres de cría de animal" (Ibíd.: 430) en el caso de *Perdigón*, pues alude al `pollo de la perdiz´ (DRAE); y, por último, en la lengua común puede expresar variación de género, tal como sucede en *Cabrón*, que no es más que el macho de la *Cabra*, con un cierto matiz, también, aumentativo, quizá por el valor agencial activo que lo caracteriza.

Además y aunque con un porcentaje menor al 5%, en estas formas monosufijales aparecen otros sufijos: en primer lugar, contamos con dos formas con el sufijo *-ado/-a*, *Cagada* y *Morada,* participios adjetivales lexicalizados: el primero expresa el nombre de una acción (DUE) y el segundo, un lugar; el sufijo *-dero*, que indica en *Bebedero* un lugar; el sufijo *-dor,* que forma nombres de agente como en *Roncador*; el sufijo *-ejo,* que sólo aparece en *Cangrejo,* en el que aporta un valor diminutivo y despectivo (DRAE); el sufijo *-ena*, que forma sustantivos colectivos (DRAE) como en *Colmena*; el sufijo *-ota*, que forma aumentativos y despectivos (DRAE) como en *Gaviota*; y el sufijo *-uta*, con valor diminutivo y despectivo, como en *Cagarruta*.

Con respecto a las formas bisufijales, hemos de advertir que en primera posición existen seis sufijos diferentes. Predomina, en este caso, el sufijo *-ero/-a*, seguido del sufijo *-ena* y en una proporción casi despreciable, el diminutivo *-ino/-a,* el sufijo despectivo diminutivo *-uta,* el sufijo de abundancia *-oso/-a* y el sufijo participial con valor perfectivo *-ado/-a.* En segunda posición, contamos con cinco sufijos diferentes, con el predominio del diminutivo *-illo/-a*, seguido del colectivo *-al(-ar),* del sufijo *-ero/-a*, que indica lugar; del aumentativo despectivo en femenino *–ona*; y, en proporción casi despreciable, el diminutivo *-ito/-a.* Y así tenemos *Abejerilla, Abejerona, Babosilla, Cochinera, Cochinilla, Guirrerilla, etc.* No existen términos trisufijales, aunque sí algunos otros derivados en los que aparece sólo el sufijo agencial *-dor*, en *Revolcador;* el sufijo *-dero*, que indica lugar, en *Revolcadero*; y el diminutivo despectivo *-ete,* en *Guinchete.*

Estos datos reflejan, en suma, que los campos seleccionados para el estudio, esto es, el de la fitotoponimia y el de la zootoponimia, cuentan con una gran variedad de marcas sufijales, pero, sobre todo, que tales marcas adquieren su valor en una variedad del español funcional que se retroalimenta y que nutre también al sistema lingüístico general del que forma parte, un sistema que muestra la importancia, el valor y la vitalidad derivativa de la toponimia insular, la que, por cierto, goza de una muy buena salud reproductora.

Bibliografía

Almeida, Manuel y Carmen Díaz (1988), *El español de Canarias,* Santa Cruz de Tenerife, edición de los autores.

Alvar Ezquerra, Manuel (1981), "La lengua como libertad" (Lección inaugural), *Actas del II Simposio Internacional de Lengua Española,* Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran canaria.

Bajo, Elena (1997), *La derivación nominal en español*, Madrid, Arco/Libros.

Corominas, Joan y José A. Pascual (1998), *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (BDELC), Madrid, Gredos.

Corrales, Cristóbal, Dolores Corbella, y Mª Ángeles Álvarez (1992), *Tesoro Lexicográfico del Español de Canarias* (TLEC), Madrid, Real Academia Española y Gobierno de Canarias.

_____ (1996), *Diccionario Diferencial del Español de Canarias* (DDEC), Madrid, Arco Libros.

Corrales, Cristóbal y Dolores Corbella (2001), *Diccionario Histórico del Español de Canarias,* Madrid, Instituto de Estudios Canarios.

Coseriu, Eugenio (1981), "Introducción al estudio estructural del léxico", en *Principios de semántica estructural*, 2ª ed., Madrid, Gredos, pp. 87-142.

_____ (1987), "La formación de palabras desde el punto de vista del contenido", en *Gramática, semántica y universales*, Madrid, Gredos, pp. 239-264.

_____ (1999), "Nuevos rumbos en la toponomástica" prólogo a Maximiano Trapero, *Diccionario de toponimia canaria: léxico de referencia oronímica,* Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 15-24.

Lang, Mervyn F. (1992), *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Cátedra.

Lázaro, Fernando A. (1999), "La derivación apreciativa" en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3,* Madrid, Espasa Calpe, pp.4645-4683.

Moliner, María (1996), *Diccionario de uso del español* (DUE). Edición en CD-ROM, Madrid, Gredos.

Morera, Marcial (1993), *La formación del vocabulario canario,* Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Centro de La Cultura Popular Canaria.

_____ (1994), *Español y Portugués en Canarias. Problemas interlingüístos,* Tenerife, Frescal.

_____ (2005), *La complementación morfológica en español*, Frankfurt, Peter Lang.

Pena, Jesús (1999), "Partes de la morfología. Las unidades de análisis morfológico" en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3,* Madrid, Espasa Calpe, pp. 4305-4367.

Pharies, David (2002), *Diccionario etimológico de los sufijos españoles*, Madrid, Gredos.

RAE (1975), *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.

_____ (2001), *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE), Edición electrónica, 22ª ed. Madrid, Espasa Calpe.

Rainer, Franz (1993), *Spanische Wortbildungslehre,* Tubinga, Niemeyer.

Santana, Eladio (1998), *La toponimia de Gran Canaria. Estudio morfosintáctico y estadístico,* tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

_____ (2000), *La toponimia de Gran Canaria. Estudio morfosintáctico y estadístico. Base de datos*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria.

Santiago, Ramón y Eugenio Bustos (1999), "La derivación nominal", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3,* Madrid, Espasa Calpe, pp.4505-4594.

Suárez, Javier, Maximiano Trapero y otros [en prensa] (1997), *La Toponimia de Gran Canaria. I. Codificación, análisis y teoría* (LTGC), Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria.

Trapero, Maximiano (1995), *Para una teoría lingüística de la toponimia. (Estudios de toponimia canaria),* Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

_____ (1996), "Sobre la capacidad semántica del nombre propio", en *El Museo Canario,* 11, 337-353.

_____ (1999), *Diccionario de toponimia canaria: léxico de referencia oronímica* (DTC), Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Las Palmas de Gran Canaria.

Trapero, Maximiano, Manuel Domínguez, Eladio Santana y Carmen Díaz (1997), *Toponimia de la isla de El Hierro. Corpus Toponymicum,* Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de El Hierro.

Terrado, Pablo (1999), *Metodología de la investigación en toponimia,* Zaragoza, Autor/Editor.

LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y LA CULTURA DEL MAÍZ

Juan Hung Hui
Universidad Tamkang
hunghui@mail.tku.edu.tw

Resumen

En el contexto de la globalización neoliberal, durante los últimos meses del 2006, el precio de la harina de maíz –con la cual se hacen las tortillas- ha subido en algunos casos hasta 400%, lo que ha provocado fuertes protestas de amas de casa en México. Esto obligó al Presidente mexicano Felipe Calderón a tomar acciones para reducir el creciente precio de las tortillas, lo cual está golpeando los bolsillos de las familias más pobres.

El gobierno mexicano eliminó el sistemas de subsidios a los productores de tortillas en 1999 cuando importaciones de maíz procedentes de Estados Unidos resultaron más baratas en el marco de lo acordado en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA). Los incrementos del precio de la harina de maíz han sido atribuidos a un aumento en la demanda de maíz en Estados Unidos –de donde México importa el grano- para hacer bio-combustible. La "crisis del maíz" que vive México no es nueva. Forma parte de un ciclo que se repite una y otra vez, parecería cada vez con más intensidad.

Los habitantes de toda Mesoamérica tuvieron siempre su sustento en el maíz, lo cultivaron y lo domesticaron, son las raíces del pueblo mexicano. La cultura mexicana se funda en el maíz. En esta ponencia se estudian y se cuestionan, culturalmente, orígenes de la "crisis del maíz" en México, relaciones entre la cultura latinoamericana y el maíz y hombres de maíz.

Palabras clave: globalización**,** maíz, México, cultura, *Hombres de maíz*.

1. Introducción

Según el peruano Álvaro Vargas Llosa, durante medio siglo, la mala conciencia occidental emperoró las vidas de los pobres apuntalando a déspotas y burocracias corruptas con ayuda extrema. Una nueva forma de mala conciencia occidental, el fundamentalismo ecologista, está ahora empeorando las vidas de los pobres en México tras desencadenar un aumento espetacular en el precio del maís, el principal ingrediente de la tortilla, ese símbolo nacional, gracias al aumento de la demanda del estanol inducido por Estados Unidos.[1]

En los últimos meses del 2006, el precio de la tortilla de maíz subió, en algunos casos en México, hasta 400%, lo que comenzó la llamada "crisis de la tortilla" y ha provocado fuertes protestas de amas de casa. A principios de enero del 2007, el presidente mexicano Felipe Calderón había prometido que tomaría "todas las medidas que estén al alcance del gobierno federal para evitar una escalada de precios".[2]

Calderón firmó, el 18 de enero del 2007, un acuerdo con emprersarios y productores vinculados a la industria del maíz, para estabilizar el precio de la tortilla, alimento básico para los mexicanos. "El objetivo de este acuerdo, que contiene 13 puntos concretos, es estabilzar cuanto antes el precio del maíz y la tortilla para proteger precisamente el bolsillo de las familias mexicanas y que nuestra economía continúe con su buena marcha", dijo el presidente mexicano.[3]

Por su parte, el diputado del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Samuel Aguilar dijo: "Es un pésimo acuerdo que deja la posibilidad de una nueva alza de precios en tres meses, cuando dicho convenio se termine y no haya garantías de nada".[4]

El aumento en los precios del maíz se atribuyen a un incremento en la demanda del producto en Estados Unidos, país en donde se utiliza el grano para producir estanol, un bio-combustible. Y México es el país que importa maíz de Estados Unidos en el marco del Tratado de Libre Comercio de América Norte (NAFTA).

La globalización neoliberal se ha vuelto casi un lugar común en la justificación de cualquier medida o en la interpretación del cambio que se produce tanto en la esfera pública como en la privada.

La leyenda de la globalización neoliberal justa en América Latina. De acuerdo con los últimos informes del Banco Mundial, en la década de los 90 en el conjunto de América Latina aumentó la pobreza estructural o pobres de necesidades básicas, que tienen ingresos por debajo de la línea de pobreza, constituyen aproximadamente un 17 % de la población.

En el México del año 1996, luego de la crisis del "Tequila", los nuevos pobres constituyen en forma importante a engrosar los índices de desempleo y de subempleo y uno de cada dos mexicanos en edad de trabajar está sin empleo o subempleado como jornalero en la economía sumergida.

En la década pasada, el gobierno de México ha seguido obedientes instrucciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Gobierno de Estados Unidos. En l993, México firmó con Estados Unidos y Canadá el acuerdo de libre comercio NAFTA, con el que el país debe integrarse plenamente en el mercado norteamericano.

A primera vista, el plan pareció funcionar. Parece que la comunidad internacional de los neoliberales había encontrado México como un alumno modelo del neoliberalismo.

Tras una década de reformas neoliberales, México, con una población de 97,4 millones de habitantes (2000), está peor que antes y sigue siendo un país en el umbral de la pobreza. Por eso aumenta el número de refugiados mexicanos que atraviesan ilegalmente el río Grande y buscan en los Estados Unidos posibilidades de sobrevivir, aunque el acuerdo NAFTA con México debía impedir

---

[1] Álvaro Vargas Llosa, *El Occidente y la mala conciencia*, 22 de febrero de 2007, (http://www. tiempos delmundo.com/edicionimpresa/El_Occidente_y_la_mala_conciencia.html).

[2] BBC Mundo, *Calderón y el reto de las tortillas,* 12 de enero de 2007, (http://news.bbc.co.uk/hi/ spanish/business/newsid_6256000/6256439.stm).

[3] BBC Mundo, *México: Nuevo precio para la tortilla*, 19 de enero de 2007, (http://news.bbc. co.uk/ hi/spanish/business/newsid_6277000/6277425.stm).

[4] Ibídem.

precisamente esa migración. Más aún el NAFTA ha tenido impactos negativos haciendo a los 27 millones de campesinos daño.[5]

La experiencia mexicana desenmascara, pues, como ingenua ilusión la visión del milagro del bienestar a través del NAFTA. Para el presidente Vicente Fox, uno de los culpables de la situación en América Latina es la globalización económica "que causa desequilibrios en perjuicio de los países en desarrollo, especialmente los más pobres". Precisamente, el creciente precio de la harina de maíz en los últimos meses de 2006 está golpeando a los más pobres de México. Es una trampa de la globalización neoliberal.

El maíz tiene una presencia ancestral en la vida cotidiana de los pueblos de América. Su gente lo siembra, lo muele, lo amasa y lo come de una y mil maneras distintas.

Al unir la historia del maíz, veremos que tiene origen apróximo de 10.000 años en China, zona de Tibet, tomados por los egipcios (almacendados junto al trigo en Bodegas Piramidales) y traidos a Sudamérica.

En América Latina, el maíz como alimento tiene profundas raíces antropológicas y culturales. Los habitantes de toda Mesoamérica tuvieron siempre sus sustentos en el maíz, lo cultiuvaron y lo domesticaron. Son las raíces del pueblo mexicano. Y hoy en día, el maíz sigue siendo el principal alimento del pueblo centroamericano, mexicano, peruano, venezolano, ecuatoriano, colombiano, boliviano y dominicano.

2. Orígenes de la "crisis del maíz"

A pesar de que el maíz es uno de los principales productos alimenticios y parte de la cultura y la identidad de muchos pueblos del continente americano, país como México no han sido autosuficientes desde hace medio siglo.

Gran parte del maíz amarillo que consumen los mexicanos es importado de Estados Unidos, una tendencia que en vez de disminuir, va en aumento. En la actualidad, México importa de EE.UU. unos seis millones y medio de toneladas al año de maíz amarillo, mientras que en el otrora Imperio de Azuteca sólo se produce alrededor de dos millones y medio de toneladas. Es decir, México tendrá que seguir importando el maíz de Estados Unidos. Y el asunto de importar alimentos básicos plantea un nivel de dependencia alimentaria que bien podría convertirse en un riesgo para la propia soberanía nacional.

2.1. Una política agrícola equivocada

Lo que hoy está pasando en México, no sólo con el maíz sino también con otros productos, es resultado de una política de abandono de la ruralidad mexicana que tiene una historia más de dos décadas.

La referencia del gobierno mexicano sobre el estado actual del campo es muy distinta. Acomienzos de 2007, el secretario de Agricultura, Aberto Cárdenas, dijo que "el campo mexicano ha sido el sector que más recursos públicos ha recibido en los últimos seis años".[6]

Sin embargo, por otra parte, analistas de la realidad económica de México piensan que uno de los problemas más graves es precisamente la distribución desigual de esos recursos entre todos los productores de maíz.

Hoy, de hecho, según el académico mexicano Roberto Escalante, el 75% de los recursos públicos que destina el Estado mexicano a la agricultura se va a los agricultores ricos que están en el norte del país (Jalisco, Sinaloa y Chihuahua) en su gran mayoría, y solamente el 25% de los recursos va a los productores pequeños, son los productores más importantes en términos de números, no en términos de productividad o de avance tecnológico, pero que han sido los productores maiceros perdurables de

[5] BBC Mundo, *EE.UU.*: *México "viola" el TLC,* 16 de mayo de 2003, (http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_3035000/3035659.stm).

[6] Mariusa Reyes, *La economía del maíz,* 31 de enero de 2007, (http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid_6317000/6317701.stm).

México.[7]

La mayoría de los productores maiceros en México cultivan el maíz en espacios limitados de hasta cinco hectáres y están ubicados en estados como Oaxaca y Chiapas, que se consideran de los más pobres del país.

Los campesinos que cultivan maíz en estos lugares se oponen a que se importe el grano de otros países y abogan por una política de apoyo a los productores internos que se tradusza en subsidios, asistencia técnica, ayuda con créditos y desarrollo de una estrategia de comercialización.

2.2. Una crisis vieja del NAFTA

La llamada "crisis del maíz" que vive en México no es nueva. Forma parte de un ciclo que se repite una y otra vez, parecería que cada vez con más intensidad.

Según algunos observadores y políticos de oposición, el maíz y el fríjol han sido unas de las principales víctimas de la aplicación del NAFTA firmado en 1993 entre México, Canadá y Estados Unidos. Hay profundas asimetrías entre las economías mayores y las menores, entre Estados Unidos, Canadá y México.

Cifras oficiales señalan que del 1994 al 2004 las exportaciones mexicanas a Estados Unidos crecieron en un 234%, hasta ubicarse en US$136.000 millones.

Pero quienes cuestionan que el NAFTA haya sido tan exitoso para México con las cifras parecer sugerir, dicen que es en el campo en donde se ve con más crudeza cómo las promesas del libre comercio no se cumplieron.

"Hay un desastre social en el campo, un incremento en la migración y efectivamente el campo ya no aguanta más", comentó sobre los 10 años del NAFTA, Héctor de la Cueva, miembro de la Real Mexicana contra el Libre Comercio.[8]

2.3. Más maíz para etanol

Sumado al problema de la poca producción interna de maíz en México y de la dependencia de las importaciones de Estados Unidos, está el tema de la fuerte presión que representa para los precios del maíz a nivel internacional el uso cada vez mayor que hace Estados Unidos del maíz para la producción de estanol, un biocombustible capaz de sustituir al petróleo como generador de energía.

"El interés de producir el estanol ha sobreexcedido las expectativas y se está incrementado en forma muy agresiva para los próximos años. La demanda de maíz para producir estanol en Estados Unidos ha pasado de 25 millones y medio de toneladas en 2003, a cerca de 54 millones de toneladas para el 2007",[9] dice Ricardo Selma, del Consejo de Granos de Estados Unidos.

Según los objetivos que planteó el presidente de EE.UU., George W. Bush, en el último discurso del Estado a la Unión, frente al Congreso, Estados Unidos quiere dejar de depender del petróleo y para eso buscará sustituir el 20% de sus fuentes de combustibles de origen petroquímico por energías renovables, como el estanol.

Durante su visita a Sao Paulo, Brasil, el presidente Bush firmó el día 9 de enero del 2007 un acuerdo sobre biocombustibles con el presidente brasileño Lula da Silva. El acuerdo, descrito como "un marco de entendimiento", contempla la colaboración entre los dos países en la investigación de biocombustibles, el establecimiento de estándares comunes y la ayuda a otros países, especialmente los países centroamericanos y caribeños, para que adopten los avances tecnológicos en el desarrollo del estanol.

Actualmente ambos países acaparan más del 70% de la producción mundial: Estados Unidos produce 20.000 millones de litros anuales de estanol a base de maíz y Brasil17.000 millones a partir

[7] Ibídem.
[8] Ibídem.
[9] Ibídem.

de la caña de azúcar.[10]

Esta fuerte demanda de maíz para otros usos, ha incrementado el precio del grano al nivel internacional, lo que por supuesto afecta a países como México que ahora dependen más y más de lo que les llega del exterior.

Las soluciones que plantean pasan por la aplicación de nuevas tecnologías y concretamente de la biotecnología para la producción de nuevas variedades del grano, un tema controvertido y que polariza las opiniones.

El debate no es sencillo. Como en todo el mundo, la biotecnología agrícola tanto en México como en otros países latinoamericanos también tiene seguidores y detractores. El debate es entre aquellos que piensan que si México introduce los transgénicos, se resolverá la crisis productiva. Y en el otro extremo, están aquellos que defienden lo secular y las variedades más antiguas del grano. Además, "si el ser humano está hecho de maíz, según la creencia ancestral (en América Latina), entonces nadie puede adueñarse de eso, porque sería como querer ser dueño del propio espíritu indígena",[11] afirmó el académico de la cultura prehispánica del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Salvador Reyes Equiguas, haciendo referencia a una de las dos caras del debate sobre la biotecnología agraria, y más concretamente, sobre el maíz transgénico.

3. Relaciones entre la cultura latinoamericana y el maíz

El maíz tiene una presencia ancestral en la vida cotidiana de los pueblos de América. Su gente lo siembra, lo muele, lo amaza y lo come de una y mil maneras distintas tanto en México como en Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Bolivia y la República Dominicana.

En México, la cultura "se funda" en el maíz. La gente prepara más de 650 platillos con el maíz. El antiguo pueblo *Mexica* asumía que el maíz no vive sin el hombre y el hombre sin el maíz moriría de hambre. La relación entre la cultura mexicana y el maíz es esencial y mística. La tortilla forma gran parte del alimento diario del mexicano. El maíz para el pueblo mexicano es como el sol y la luna para la tierra y está con el mexicano día y noche. Además, forma parte de las tradiciones más importantes, presente en todas ellas, en el día de la Candelaria, semana santa, día de muertos, navidad y demás festividades. El maíz y el mexicano son de cierta manera sinónimos, tan así que los que viven fuera del país siguen consumiéndolo de cualquier forma.

En Guatemala. Los guatemaltecos tienen lo que es una relación muy especial con el maíz porque es el alimento más barato y más fácil de conseguirlo. Todo el mundo comen tortillas y tamales del maíz. Es tan popular como el pan, pero sale más barato.

En El Salvador, el maíz blanco es la base de la alimentación del 80% de la población. "El con que" es lo que se tenga según la condición económica del individuo, un huevo, un pedazo de queso, y para los más afortunados, carne, pollo o pescado. En las zonas rurales comen las tortilla grandes *Chengas*, acompañadas de frijoles, arroz y café.

En Nicaragua el maíz como alimento tiene profundas raíces antropológicas y culturales. Del maíz se eleboran diversos alimentos incluidas bebidas frías y calientes. La comida más antigua y emblemática es el *nacatamal*, palabra de origen nauathl, que acompaña toda clase de alimentos, sencilla sabrosa. Una mesa sin tortillas del maíz está sin alma.

En el resto de los países centroamericanos, como Honduras, Costa Rica y Panamá, el maíz también es su principal alimento. Los Estados Unidos y Canadá están siendo conquistados por las tortillas y pupusas que son a base de maíz.

En la República Dominicana, el maíz es el producto agrícola de vital importancia en la dieta, principalmente en la clase menos pudiente. Está presente en casi todos los hogares. Además es de una importancia de primer orden en un reglón muy importante de la producción el sector avícola y porcino, ya que la base de producir el alimento es el maíz.

---

[10] Lourdes Heredia, BBC Mundo, *Bush llegó a Brasil*, 8 de marzo de 2007, (http://news.bbc.co.uk?spanish/latin_america/newsid_6432000/6432527.stm).

[11] Mariusa Reyes, BBC Mundo, *La biotecnología y el nuevo maíz*, 31 de enero de 2007, (http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid_6317000/6317903.stm).

En Venezuela el maíz ocupa un importante papel. No podemos imaginar a Venezuela sin el maíz, muchos de sus platos más típicos lo incluyen: arepas, cachapas y empanadas. Los indios nativos, por su parte, preparan una bebida llamada *chicha* hecha con el maíz fermentado. Para los venezolanos, la importancia del maíz es innegable y formas parte de la tradición alimentaria desde el mismo nacimiento. Para muchos venezolanos, Venezuela también es sinónimo de maíz.

Junto con la papa, el maíz o choclo es un ingrediente infaltable en Perú desde tiempos preicaicos. Con us granos amarillos, gordos y frescos (las lágrimas del Dios Sol) se preparan tamales y humitas, la chicha, pasteles, y otros platos. Con el maíz morado se prepara la mazamorra y la chicha dulce. El maíz tostado salado o cancha se disfruta mejor con una cerveza fría.

También en Bolivia a la vez que se elaboran diferentes platos y comidas dulces y saladas, se producen diferentes tipos de maíz. En el oriente se produce más el amarrillo, que sirve además para los animales. En los valles se producen el blanco, el morado y el negro. De ellos se elaboran la chicha, una bebida muy consumida en esa región, además del *tojori* que es como una gelatina que se consume con leche y miel. En la región andina se cosume más el blanco.

Tanto en Argentina como en Brasil y Chile, no le dan tanto valor al maíz como en México, Venezuela y Estados Unidos. En Argentina, los usos son en comidas tradicionales: *Locro* (maíz quebrado/guisado), *Polenta* (maíz hecho polvo), *Almidón de maíz* (en lugar de Talco). Y se cosume fresco *Choclo* (cuando no está seco). La clave en Argentina es la carne y se cosumen mucha carne, especialmente en Bueneos Aires, la relación con el maíz es escasa. En Chile, notoriamente no hay esa comunión con el maíz como en México, más bien es considerado como un vegetal más en la dieta chilena. Y es fundamental para la elaboración de platos típicos como el pastel de choclo y las humitas.

Ancestralmente, los campesinos productores de maíz han sabido aprovechar todo lo que la planta tiene para dar. No desperdician nada. Los granos los utilizan como alimento. Las hojas sirven para envolver los tamales mexicanos o las hallaquitas venezolanas.

Algunos pueblos también utilizan las hojas para hacer artesanías, y de las cañas del maíz aprovechan un líquido dulce que es muy parecido al azúcar.

Las calles de muchos de los pueblos y ciudades de Latinoamértica huelen a maíz. En México, cuna del maíz más antiguo del que se tenga conocimiento, no hay cocina por más humilde o más pudiente que sea, donde no haya una colorida cesta de pajilla con tortillas de maíz en su interior, envueltas con un pañito para mantenerlas calientes.

En México, todo el mundo están acostumbrados al maíz. Es una tradición, una cultura de muchos años. Del maíz viven los mexicanos. En países como México y en muchos otros de la región, es difícil concebir la vida sin maíz. El maís es indisociable del ser cotidiano de estos pueblos.

4. Hombres de maíz

La presencia del maís en el continente americano se remota a los tiempos prehistóricos. A juicio de los historiadores y antropólogos, el maíz desempeñó un papel clave en el desarrollo de esas culturas.

"Las noticias que tenemos de la domesticación y el manejo del maíz por el humano provienen por lo menos 8.000 años antes de Cristo, y las notas más antiguas provienen de México, aunque es posible que otras exploraciones arqueológicas lleven datos de algunas zonas en Perú como otros lugares donde hubo hallazgos importantes de maíz", comenta el profesor Salvador Reyes Equiquas, del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de México (UNAM).[12]

El maíz era el sustento principal entre las culturas de la región mesoamericana, como la Olmeca, Maya, Teotihuacana y Mexica, entre otras. No sólo servía de alimento, sino también era utilizado en ritos y tradiciones religiosas, y se le consideraba casi como un dios. La relación del hombre prehispánico con el maíz era muy profunda. El *Popol Vuh*, el libro sagrado de las mayas, habla de que los hombres fueron formados por los dioses de la masa del maíz. Actualmente, todavía en muchos pueblos indígenas del continente americano el maíz sigue siendo sacralizado. Pore eso se habla de

[12] Mariusa Reyes, *La cultura del maíz*, 31 de enero de 2007, (http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid_6317000/6317173.stm

"los hombres de maíz".

Las diferentes variedades del maíz, que se distinguen entrte sí por el color del grano, tenían en los tiempos prehistóricos significados distintos, todos vinculados a la relación de hombre con el Universo. El maíz blanco, por ejemplo, representaba el centro de ese universo.

El tema de maíz forma una parte esencial de las grandes obras literarias de Miguel Ángel Asturias, Premio Nobel de Literatura de 1967. *Hombres de maíz* es una de las 3 obras maestras de Asturias en la época moderna latinoamericana. La obra tiene una estrecha relación con el maíz.

Miguel Ángel Asturias nació en Guatemala, la más "India" de todas las repúblicas latinoamericanas. Estaba llamado a formar parte de aquella generación latinoamericana – Vallejo, Borge, Neruda, Carpentier y Paz en literatura, Torres Gacíaa, Rivera, Orozco y Tamayo en pintura, Villa-Lobos y Chávez en música – que a la vez presenció en la modernización cultural de América Latina en el período de entreguerras. Junto con el brasileño Mário de Andrade, el cubano Alejo Carpentier y el argentino Jorge Luis Borges, Asturias se hizo uno de los grandes renovadores de la narrativa lationoamericana entre los años 20 y 40, preparándoles el terreno a la generación posterior de "magicorrealistas" de los 50 y 60, tales como Juan Rulfo y Gabriel García Márquez.

Después de haber pasado toda la infancia y toda la adolescencia bajo el régimen sombrío del dictador Estrada Cabrera, Asturias estudió derecho en la Universidad de Guatemala y en 1923 preparó la primera tesis sobre el llamado "problema social del indio". Pasó el período 1924 – 1933 en París como estudiante, corresponsal periodístico y escritor, descubriendo y explorando el Viejo Mundo, experimentando a la vez con el surrealismo y el sociallismo, y estudiando etnología en la Sorbona, donde participó en la traducción al español del *Popol Vuh* o "Biblia maya".

Cuando volvió a Guatemala en l933, Asturias ya tenía terminada la que sería su novela más conocida, *El señor Presidente*, las primera de las grandes novelas del continente americano sobre el tema de la dictadura. No podría publicarla hasta 1946 debido al estado de represión impuesta por otro tirano, Jorge Ubico (1931-1944). En 1949 apareció la "misteriosa" novela *hombres de maíz* , en cuya acogida crítica se combinaron la admiración y la perplejidad en porciones iguales.

Según Arturo Arias, novelista y profesor de la Universidad Estatal San Francisco de California, el conocimiento de la cultura indígena parte para Asturias, en gran medida, de su lectura cerrada del *Popol Vuh* y de los *Anales de los Xahil* en París. No se basa en un conocimiento vivencial ni tampoco en un estudio antropológico de los pueblos indígenas contemporáneos.[13]

En el Popol Vuh se cuenta cómo los hombres fueron hechos de maíz y se explica, en el mito sobre el origen del maíz, por qué la agricultura tiene un carácter sagrado. Son precisamente esos elementos los que Asturias toma para su obra, la defiende y la convierte en su reafirmación de la identidad. Ha logrado encontrar, por fin, el "alma nacional".

Por su parte, a juicio de Perla Petrich, en *Hombres de maíz* el objeto "maíz" circula entre dos espacios axiológicos, el del indio y el del ladino. En el caso del espacio indígena, el maíz ocupa el centro de la creencia; es el signo de la raza, lo que identifica al grupo, y lo que lo define como unidad étnica y como universo cultural. En el caso de los ladinos, se le niega al maíz estos valores "místicos" y se le reduce a un objeto con valor puramente comercial, carente de valor social-simbólico con fin integrador.[14]

A parecer de Aturo Arias, Es esta contradicción fundamentel la que funciona como elemento estructural del texto a nivel semántico. De inmediato podemos ver cómo este nudo generador evidencia en el plano del discurso narrativo la hibridización de dos discursos ideológicos antagónicos: el discurso del indígena defensor de la tradición, y el discurso del ladino liberal de principios del siglo XX. Sin embargo, la situación amarra perfectamente con los planteamientos ideológicos que ya hacía el propio Asturias hacia fines de los saños 20 y que como Arias reseña: "que se lleven nuestro dinero los extranjeros, pero que no nos sustiruyan el alma". El enfrentamieto entre los mundos ladino e indígena se da debido a la circulación de un mismo objeto, el maíz, investido de valores diferentes.

Para Asturias, *Hombres de maíz* es una novela que inserta la experiencia propia dentro de la

[13] Aturo Arias, "Algunos aspectos de ideología y lenguaje en <hombres de maíz>", *Hombres de maíz*, Colección Archivos, Madrid, 1992, pp. 564-569.

[14] Perla Petrich, "*Hombres de maíz*, un motivo mesoamericano", en *Cuicuilco* número 8, abril de 1982, p. 38.

historia de su país y de su continente, junto con una meditación sobre el lugar de América Latina dentro de la historia mundial. Representa también una reflexión sobre el desarrollo de la humanidad desde la sociedad "primitiva", analfabeta, hacia nuestro actual mundo liberal y capitalista.

Según Gerald Martin, es más: *Hombres de maíz* ofrece una interpretación de la historia de los pueblos indígenas americanos utilizando todos los recursos elaborados por la literatura contemporánea hasta el momento en que se publicó. Esto no obstante, Asturias fue por encima de todo, y por sorpendente que pueda parecer, un escrito "clásico", quien, a pesar de conocer a fondo la literatura moderna y la historia de su país, recurrió siempre en busca de inspiraciónes a dos tradiciones fundamentales: la de los mayas precolombinos y la de los españoles del Siglo de Oro. No conoció ninguna de las lenguas indígenas de su país, pero colaboró en la traducción al español de las dos obras mayas más importantes de Guatemala, el *Popol Vuh* (maya-quiché) y los *Anales de los xahil* (cakchiquel).[15]

5. Conclusión

Tal como hemos visto, la "crisis del maíz" que vive en México no es nueva, es una consecuencia del fracaso de la globalización neoliberal y del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) y, a la vez, es la trampa de la globalización.

El Papa Juan Pablo II ha propuesto que no se hable más de globalización, sino de mundialización. Y el filósofo mexicano Leopoldo Zea nos enseña que la globalización ha perdido su auténtico sentido, como lo ha perdido el neoliberalismo. Pues la primera es vista como equivalente al imperialismo y el segundo como el capitalismo salvaje.

Por otra parte, en América Latina, el maíz como alimento tiene profundas raíces antropológicas y culturales y tiene una presencia ancestral en la vida cotidiana de los pueblos de América. Los habitantes de toda Mesoamérica tuvieron siempre sus sustentos en el maíz, lo cultivaron y lo domesticaron. Y, hoy en día, sigue siendo el principal alimento del pueblo centroamericano, mexicano, peruano, venezolano, ecuatoriano, colombiano, boliviano y dominicano.

La presencia del maíz en el continente americano se remota a los tiempos prehistóricos. Según los historiadores y antropólogos, el maíz desempeñó un papel clave en el desarrollo de esas culturas.

En el *Popol Vuh* ("Biblia maya") se cuenta cómo los hombres fueron hechos de maíz y se explica, en el mito sobre el origen del maíz, por qué la agricultura tiene un carácter sagrado. Y son precisamente esos elementos los que el guatemalteco Miguel Ángel Asturias, Premio Nobel de Literatura 1967, toma para su obra *Hombres de maíz,* la defiende y la convierte en su reafirmación de la identidad. Ha logrado encontrar, por fin, el "alma nacional". Para Asturias, los "mayas" fueron quienes dieron a Guatemala su especificidad, y los utiliza tácitamente, como un signo "nacionalista".

Según el escritor y ensayista guatemalteco, Luis Cardoza y Aragón, después del milagro que es *Popol Vuh*, *Hombres de maíz* es un intento amoroso de volver a las raíces de la poesía del indio y a su entorno, ajenos a la tradición de la novela que se basaba en representar la realidad más que en trascenderla por la invención poética.

Tamkang, 11 de marzo de 2007

Bibliografía

Albizire Palma, F. (1975), *La novela de Asturias,* Guatemala, Editorial Universitaria.

Asturias, Miguel Ángel (1992), *Hombres de maíz,* Madrid, Colección Archivos.

Dofman, R. (1970), "Hombres de maíz: el mito como tiempo y palabra", *Imaginacíon y violencia en América,* Santiago de Chile, Ed. Universitaria.

Ferrer, Aldo (1996), *Historia de la globalización: Orígenes del orden económico mundial*, México, Fondo de Cultura Económica.

Franco, J. (1967), *The Modern Culture of Latin America,* Londres, Pall Mall.

[15] Gerald Martín, "Introducción del coordinador", *Hombres de maíz*, Colección Archivos, Madrid, 1992, p. XXII.

Galao, J. A. (1962), "Los dos ejes de la novelística de Miguel Ángel Asturias", *Cuadernos Hispanoamericanos*, No. 154, Madrid.
Garcias, E. F. (1977), *Hombres de maíz*, Miami, Universal.
Gouraud Carrera, A. (1964), *Indigenismo en Guatemala*, Guatemala, SISG.
Lorando De Olazagast, O. (1968), *El indio en la narrativa guatemalteca*, Puerto Rico, Ed. Universitaria.
Martín, Hans-Peter y Harakd Schumann (1998), *La trampa de la globalización: El ataque contra la democracia y el biuenestar*, Madrid, Santillana.
Menton, S. (1960), *Historia crítica de la novela guatemalteca*, Guatemala, Ed.
Petrich, Perla (1982), "Hombres de maíz, un motivo mesoamericano", en *Cuicuilco*, núm. 8.
Polo Sifontes, F. (1980), "El maíz: fuente de la cultura mesoamericana", *Colección Cuadernos de Guatemala*, núm. 10.

華盛頓共識下中國與拉丁美洲經貿關係

中文摘要

關鍵字：中國，拉丁美洲與加勒比海地區，墨西哥與中美洲，成長，互補經濟，機會或挑戰。

MUERTE, DESEO Y RELIGIÓN: *MATADOR* DE PEDRO ALMODÓVAR

Chen-Yu Lin
Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao
linchenyu66@yahoo.com

Resumen

En el cine almodovariano, el amor, el deseo, la amistad, la verdad, la libertad, la muerte y el placer, son temas de los que se está hablando desde el comienzo de su filmografía. El director usa el cine como medio para establecer puntos de vista críticos sobre la sociedad española y sobre el mundo contemporáneo. El hecho de filmar un mundo cercano a nosotros, y recreado de una forma particular y única, hace que nos refiramos a él como "genio" retratista de la sociedad y cultura española. Sin embargo, su proyección internacional a varios niveles y los temas tratados han hecho que críticos, intelectuales y periodistas se interesen por su obra, provocando a veces algunas polémicas.

Al analizar la representación de los géneros en las 16 películas de Almodóvar, lo primero que se aprecia es el predominio de los personajes femeninos. Sin embargo, en su quinta obra *Matador* (1986), los personajes masculinos realmente compiten por la atención del espectador. *Matador* es una película que trata de la muerte y su peculiar relación con el deseo y la religión a través de uno de los símbolos más representativos y probablemente más sagrados de la cultura española - los toros.

El núcleo de esta investigación trata de centrarse en los elementos más destacados de esta película. La muerte es una realidad tan inevitable como insondable, cotidiana y eterna. La muerte en la película no es sólo parte de la narración, es la protagonista, unida al sentimiento del placer y el deseo. A pesar de que eran tabúes en la época de Franco, Almodóvar considera el deseo y el sexo como cosas normales y naturales de los seres humanos desde el comienzo de su cinematografía. Por otra parte, el director no se olvida de abordar algunos fenómenos de la sociedad española de los 80: la religión, los papeles de la madre y de la policía.

Palabras clave: franquismo, toros, muerte, deseo, religión

1. Introducción

Pedro Almodóvar nace el 25 de septiembre de 1951, en un pueblo castellano, Calzada de Calatrava (Ciudad Real). El mundo rural vivido por Almodóvar le hizo ser cada vez más observador de las circunstancias que lo rodean, y más tarde le sirvió como fuente de inspiración. Para el realizador, su infancia no fue triste, pero tampoco feliz. Desde muy pequeño, en su pueblo, todo lo que le rodeaba era como una lista de cosas que él no quería hacer en su vida. Las miradas que le lanzaban desde pequeño eran reprobadoras. Muchas veces se ha sentido marginado, despreciado por la gente. Su casa es una típica aldea agrícola, donde pasaban burros, conejos, gallinas y patos. Es un mundo de animales que después aparece en su obra: *Entre tinieblas* (1983), *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), *Átame* (1990) y *Tacones lejanos* (1991).

Los orígenes de Almodóvar en la conservadora La Mancha – las desoladas llanuras que llevaron a la locura a Don Quijote – y su migración a Madrid a tiempo para ser testigo tanto de los últimos años de la dictadura de Franco como de las nuevas libertades de la España democrática, ha dejado una clara marca en sus películas. El desbordante entusiasmo por la vida urbana se ve atemperado por la nostalgia del pasado rural que, a menudo, aparece en sus películas con los ancianos. Incluso en su última película *Volver* (2006), el director deja de describir la vida en Madrid, para centrar la historia en la vida rural de las cuatro protagonistas.

Almodóvar respira, vive y crea en función de su proyección artística. El mundo que le rodea es su inspiración, los personajes, objetos y situaciones son en sí mismos manifestaciones de su propia personalidad individual. Si nos centramos en España y hacemos un breve repaso, podríamos citar a varios de ellos, y en el mundo moderno y contemporáneo, dos figuras que apoyan nuestra teoría vendrían a colación: Buñuel y Picasso, incluso diríamos más el malagueño que el aragonés representa un mundo paralelo al de nuestro director manchego. Si Picasso presupone el nacimiento de un movimiento artístico, cuyos precusores ya existían, Almodóvar, por su lado, presupone el nacimiento de un movimiento que por sus postulados únicos en la historia sólo alcanzamos a llamarlo "almodovarismo", puesto que camina de una forma individual y no se adscribe a ningún movimiento coetáneo (Holguín 1999: 274-275).

En el cine almodovariano, el deseo, el amor, la pasión, la amistad, la libertad, la muerte, el placer, son temas de los que se está hablando desde el comienzo de su carrera filmográfica. Los personajes que aparecen en su mayor parte son seres condenados a la marginación por la sociedad: prostitutas, "yonquis", homosexuales y lesbianas, masoquistas, sádicos, ninfómanas, policías machistas, amas de casa deprimidas, rockeros marginales, enfermos mentales, "camellos", etc. Son seres en general mal aceptados por la sociedad, pero tienen los mismos problemas en su vida como todos nosotros – deseos y pasiones. Almodóvar no los discrimina, sino que se acerca a ellos de una forma humana, los conoce, los comprende y les da su sitio en la sociedad actual.

2. *Matador* (1986)

Después de hacer *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*, a pesar de que no era una película fea, sí que presentaba un universo feo y claustrofóbico, Almodóvar tenía ganas y necesidad de rodar una película bella, elegante y con espacios abiertos.[1] En comparación con sus cuatro películas anteriores, *Matador* es la primera de sus obras en la que hay protagonistas masculinos de peso.[2] Además, ésta fue

[1] En la entrevista de *Fotogramas*, Almodóvar indica que está harto de que le vinculen al cutrerío con sus películas anteriores. La belleza en todas sus manifestaciones va a ser un elemento clave en *Matador*: la de la luz, la de la música, la de los decorados, la de las palabras y la de sus intérpretes.

[2] Para Almodóvar, *Matador* es, efectivamente, la primera película en la que aborda personajes masculinos y les da un papel importante en la historia. A pesar de que sabe que la gente se le considera ante todo director de actrices por una simple cuestión de números, porque hay más mujeres que hombres en sus películas, piensa que también es un buen director de actores cuando se presenta la ocasión.

la primera vez que trabajó con alguien en el momento de escribir el guión: el novelista y co-guionista Jesús Ferrero. Se puede decir que Jesús Ferrero le ha ayudado a encontrar las palabras que convirtieron este drama español en algo más universal. Porque aunque la muerte, los toros, la sangre, el deseo son elementos básicos de la cultura española, el tema del amor y de las emociones es siempre más universal.

Por otra parte, *Matador* es la primera de sus películas con subvención del Ministerio de Cultura. Costó aproximadamente 120 millones de pesetas y el Ministerio le dio una subvención del 50%. Su perfil literario nos remonta a Blasco Ibáñez y su novela *Sangre y arena*, a José María de Cossío y su ingente obra *Los toros* (Holguín 1999: 226). En principio Almodóvar quería escribir una historia donde la muerte estuviera presente. Por carácter y por cultura se siente más próximo a *Archibaldo de la Cruz* de Buñuel que al *Séptimo sello* de Bergman y, sobre todo, se siente mucho más próximo a sí mismo y él nunca ha tenido un criterio claro sobre el tema. Ésta es una de las razones por las que le atraía el asunto: descubrir cuál es su postura frente a una realidad tan inevitable como insondable – la muerte. Y la mejor manera de entenderla y aceptarla sería que la muerte fuese parte de la vida, que fuera un elemento relacionado con el deseo (Vidal 1988: 170).

En la entrevista con Strauss, Almodóvar indica que está de acuerdo en que *Matador* es su película más rara y abstracta, aunque trate de algo muy concreto, el deseo y la muerte (Strauss 2001: 56). Para tratar la muerte, el director se acerca al mundo de los toros y lo mira con curiosidad, sin fanatismo de aficionado pero con respeto de espectador.[3] *Matador* combina la hibridez de géneros – es un *thriller* policiaco, una historia de amor, de pasión, de terror, e incluso una comedia – con referencias cinematográficas o intertextualidad.[4] El eje es una pareja alrededor de la cual se mueven como satélites grupos de dos en dos. Diego Montes y María Cardenal componen una gran corrida en la que los roles son intercambiables según el momento.[5] Son el núcleo principal de este sistema solar, a su sombra se mueven Ángel y su madre, unidos por el sentimiento de culpa que la una inculca al otro desde pequeño; Eva y su madre, que representan el lado cotidiano y más sano de la realidad; Julia y el comisario, dos espectadores indirectos, ya que las radiaciones de los astros centrales les llegan mediatizadas por la visión de Ángel.

En la primera escena de la película vemos al protagonista masturbándose ante un televisor donde se ven imágenes atroces de asesinatos de mujeres. El ex torero Diego, después de una cogida en la pierna que le produce cojera, tiene una escuela de tauromaquia para futuros matadores y sigue albergando perturbadoras nostalgias de sangre y violencia. Estas imágenes revelan la peligrosa sexualidad de Diego y sus inclinaciones homicidas, y los detalles prefiguran los crímenes que comete más adelante. La segunda secuencia superpone imágenes de Diego explicando a sus alumnos las diferentes maneras de matar a un toro con imágenes de una chica desconocida que seduce y mata con un alfiler a un joven en su cerviz (como el torero al toro), aparentemente siguiendo las instrucciones de Diego para matar a los toros.

Uno de los alumnos de Diego es Ángel, un chico introvertido con grave sentimiento de culpabilidad y que le pregunta a su maestro cómo tratar a las mujeres. Diego le dice que las trate como a los toros. Sorprendido de que el joven nunca haya estado con una mujer, Diego le pregunta si es homosexual. Para demostrar que no lo es, Ángel trata de violar a su vecina Eva, en una noche de tormenta, y por casualidad la chica es la novia de Diego. Aunque su intento es un fracaso, Ángel está

---

[3] Para Almodóvar, los toros son uno de los símbolos más específicos, más representativos y probablemente más sagrados de la cultura española. Siempre le han atraído y le han impresionado mucho las corridas de toros, no puede sentirse impasible ante la función del torero.

[4] El tema de amor ya había aparecido en su obra anterior, aunque con otros matices: violento en *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980), frívolo en *Laberinto de pasiones* (1982), unidireccional en *Entre tinieblas* (1983). Por otra parte, la muerte empezó a aparecer en el cine almodovariano con *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984). En ambas películas, la muerte es como un elemento narrativo definitivo. Pero en *Matador*, la muerte no es sólo parte de la narración, la muerte es la protagonista, unida al sentimiento del placer y la autodestrucción.

[5] En la película hay momentos en que ella es como un torero que toma la iniciativa . Como en la vida, hay veces que se tienen comportamientos masculinos y femeninos, depende de las situaciones, a pesar de que la esencia de cada uno sea clara.

destrozado completamente por la culpa y decide confesar en la comisaría en vez de en la iglesia. Aunque Eva y su madre deciden no poner ninguna denuncia, Ángel se declara culpable de una serie de muertes que han ocurrido en la ciudad.

Cuando está detenido, recibe la visita de su abogada María, la mujer del asesinato de la segunda escena, la cual se siente obsesionada por los toros. María y Diego se conocen y se enamoran gracias al apresamiento de Ángel. Como en su película anterior *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*, el uso del cine dentro del cine también aparece en *Matador*. En este caso el fragmento fílmico utilizado es importantísimo, pues da la pista más clara de lo que sucede al final de la película. Diego y María entran en un cine donde se proyecta *Duelo al sol* (*Duel in the Sun*, King Vidor, 1946), una obra en la que Perla mata a Lewt, que a su vez se suicida para morir uno en brazos del otro, confesándose su amor y su deseo de morir juntos.

Por otra parte, María visita a la madre de Ángel para que actúe como testigo a favor de su hijo, pero la madre rígida y religiosa de Opus Dei considera culpable a su hijo. Por lo contrario, a pesar de su confesión, el policía no cree que Ángel haya cometido varios asesinatos y cada vez sospecha más de Diego. María y Diego están igualmente obsesionados con la muerte y planean matarse mutuamente en un momento de orgasmo. Eva los oye hablar de su plan y la confesión de sus crímenes, recurre a la policía y ellos persiguen a los amantes hasta un chalet que tiene María en el campo decorado con fetiches de Diego. Pero el eclipse les impide llegar. Cuando llegan, María y Diego se han quitado la vida mutuamente después de un gran orgasmo. Lo que encuentran es el cuerpo desnudo de los homicidas sobre un capote taurino.

Los toros y el eclipse son símbolos importantes de esta película. La luna se pone delante del sol y produce el eclipse en el momento culminante de la unión de los dos protagonistas. El toro y la luna tienen una relación privilegiada en simbología – las divinidades lunares mediterráneas se representan en forma de toro; Venus tiene su domicilio nocturno en el signo de Tauro y la luna está allí en exaltación, y el toro se considera un animal lunar y se relaciona con la noche (Vidal 1988: 298-299).

3. Muerte, deseo y religión

A pesar de la asociación de Almodóvar con el mundo posmoderno como director de juguetonas parodias, sus películas ofrecen su fruto cuando se las mira desde un punto de vista tradicional y humanista, como historia social de su tiempo. Federico García Lorca, una de las primeras víctimas de la Guerra Civil española en 1936, escribió que "un muerto en España está mucho más vivo como muerto que en ningún sitio del mundo" (García Lorca 1960: 133).

Matador es la película más estudiada, pero menos entendida de Almodóvar en los 80. La muerte, el deseo y la religión son los tres componentes más importantes de la película, en la que están interrelacionados estrechamente el uno con el otro. María y Diego se matan mutuamente por el deseo y el placer; el deseo de Ángel está reprimido por el complejo de culpabilidad que proviene de la religión. Aparte de los tres elementos, el director también se burla de la policía, los medios de comunicación y la concepción de la familia de aquella época.

3.1. La muerte

A diferencia de muchos de los otros temas específicamente culturales y nacionales que Almodóvar expresa mediante su obra, el tema de la muerte – y su peculiar relación con el deseo y la religión – está muy concentrado en un solo filme: *Matador*.[6] El primer diálogo sobre la muerte aparece en la tercera escena cuando Diego nota el carácter sensible de Ángel.

[6] La muerte, una parte inevitable de la vida, empieza a aparecer en su cuarta película *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*, donde la protagonista Gloria mata sin querer a su marido Antonio, y el tema favorito de la abuela es la muerte, dado que habla con una vieja amiga sobre las muertes más recientes en su pueblo.

Diego: A propósito, tú ¿por qué quieres ser torero? Tú no eres como los otros.
Ángel: Pues no sé. Supongo que me gusta el peligro. Además, ya que tengo que morir, me gustaría morir en la plaza de toros. Es mucho más emocionante, ¿no le parece?
Diego: Eres demasiado joven para hablar de eso.
Ángel: ¡Qué importa que sea joven!
Diego: A tu edad, si uno ama de verdad el riesgo, piensa en matar, no en morir.

Matador es una historia en la que la gente ama y mata por placer, porque cada uno tiene derecho a encontrar su propio sentido de la vida. La relación de los asesinos Diego y María con el mundo muy hispano es constante. La fábula de los dos amantes se convierte en una metáfora extendida de la corrida en sí misma. Almodóvar ha declarado que "la auténtica corrida es la de ellos, la de la pareja" (Cobos y Marías 1995: 137). El desplazamiento del poder entre ambos a lo largo del filme es un paralelo al de la corrida, pero con una gran diferencia: el matador (hombre) mata al toro en la plaza de toros, pero en esta película esto se convierte en una batalla entre un hombre y una mujer.[7] Cuando Diego invita por primera vez a María a su casa, ella intenta matarlo con su alfiler en el cuello como los toreros, pero Diego se lo impide.

Diego: Querías matarme.
María: Tengo derecho a defenderme. Devuélveme el alfiler, por favor.
Diego: Creo que me lo merezco. Recuerda, a la hora de matar no podemos dudar. Es una de las reglas de oro de la tauromaquia.

La insistencia de Diego de quedarse con el alfiler nos hace recordar la práctica de la recompensa que tiene un matador después de una buena faena, que generalmente es la oreja del toro (Edwards 1995: 173). Más adelante, cuando María le lleva a Diego a su casa en el campo donde colecciona las cosas de Diego, hay un diálogo que muestra la idea del placer y de la muerte.

María: Desde la primera vez que te vi matar, te he buscado en todos los hombres que he amado. He tratado de imitarte cuando los mataba.
Diego: ¿Y por qué no me has buscado antes?
María: Porque hasta hoy no he sabido que seguías siendo un matador.
Diego: Al principio traté de evitarlo, pero no lo conseguí. Porque dejar de matar era como dejar de vivir.
María: Es que los hombres pensáis que matar es un delito. Las mujeres, sin embargo, no lo consideramos así. Por eso en todo criminal hay algo de femenino.
Diego: Y en toda asesina algo de masculino.

Para Almodóvar, la idea del placer y de la muerte es lo que más le representa en la película. El director piensa que la muerte es una realidad tan inevitable como insondable, cotidiana y eterna y que, como otras muchas cosas de la naturaleza, nunca ha llegado a aceptar. Cuando terminó el guión se dio cuenta de que el único modo de que pudiera aceptar la muerte sería haciéndola partícipe del placer (Vidal 1988: 171). Yarza considera la última escena de la muerte como una "trasgresión ritual que sacraliza la unión sexual y la muerte de los dos amantes". Y agrega: "como toda trasgresión ritual del tabú, esta secuencia está altamente codificada" (Yarza 1999: 177). Por otra parte, Bataille declara que "el placer está tan cerca de un desperdicio ruinoso, que hablamos del momento del clímax como de una <<pequeña muerte>> (Bataille 1962: 170). Por eso, cuando el inspector ve el cuerpo desnudo de la pareja sobre un capote taurino, dice: "nunca he visto a nadie tan feliz".

[7] Si nos centramos en las relaciones de poder entre los dos sexos, *Matador* contribuye a hacer una nueva evaluación del género y su relación con la identidad nacional. El mismo tema vuelve a desarrollarse con la figura de Lydia, la mujer-torero de *Hable con ella* (2003).

3.2. El deseo

Aunque no era la norma en la década de los 60, 70 o comienzos de los 80, Almodóvar reclama desde sus primeras películas el derecho a expresar el deseo y disfrutar del propio cuerpo sin miedo. Para el director, el deseo, la pasión y el sexo eran el pan nuestro de cada día. El sexo era sinónimo de pecado y las conquistas por la liberación sexual realizadas por varios colectivos en todo el mundo eran desoídas en España. No obstante, debido a la cercanía geográfica, "El Mayo del 68" francés trajo muchas conquistas a los ciudadanos españoles. Paralelamente, España se había convertido en el paraíso del mundo "hippye", y la isla Ibiza era para ellos un Edén. El lema "Haz el amor y no la guerra" era la frase acuñada por todas las personas liberadas del país.

Por otra parte, el representante del cine italiano en aquella época era Pasolini, que al realizar la llamada *Trilogía de la vida*, proclamaba el derecho al disfrute del propio cuerpo. A pesar de ello, resulta curioso recordar cómo Pasolini terminó por renegar de su propia obra, rodando a continuación su película más dura, famosa pero con más críticas, *Saló*, o *los 120 días de Sodoma* (1975). [8]

Tal vez por la influencia de Pasolini, en 1974 Almodóvar rodó su primer cortometraje *Dos putas o historia de amor que termina en boda*, a la que siguieron muy pronto *la caída de Sodoma, Sexo va, sexo viene* y, finalmente, el largometraje en super 8 *Folle...folle... fólleme, Tim*. Todos estos primeros filmes, no comerciales, tienen narrativas abiertas sobre el deseo y el sexo, algo que seguiría en sus primeros largos comerciales. Mientras esto se debe en parte al ablandamiento de la censura en los últimos años de la dictadura y a la liberalización después de la muerte de Franco, cuando los directores explotaron el nuevo poder vendedor de los desnudos femeninos y las así llamadas "películas de destape", el cine pasó los límites establecidos de una aceptable excitación para el público masculino, para mostrar prácticas sexuales que hasta entonces se consideraban tabú. De esto, Almodóvar comparte responsabilidades con otros directores (tales como José Juan Bigas Luna) y con la explosión de un abanico de industrias sexuales, que pudieron establecerse gracias a una nueva licencia sexual, políticamente validada, que convirtieron a España de la noche a la mañana en la nación más liberal del mundo (Barry y Morgan-Tamosunas 1998: 112).

Para Almodóvar, *Matador* es su primer intento de unir la muerte y el deseo. También por primera vez Almodóvar filma una escena de amor en la cama para explicar el sentimiento de Diego: cuando le pide a su novia Eva que se haga la muerta, intentando hallar en ella el placer que sólo encuentra matando y amando y que con María acabará llevándole al éxtasis. Por otra parte, *Matador* supone una mirada distinta al mundo del deseo y del sexo. Algunas escenas elevan mucho la tensión erótica, ya que el tema: el deseo, el sexo y la muerte, así lo requieren. El sadismo, que existía en los filmes anteriores del director, toma aquí un nuevo giro, yendo de Sade a Bataille, pasando por Henry Miller, hasta llegar a Oshima,[9] y con un homenaje a *Duelo al sol*, que simboliza el triste final de los protagonistas (Holguín 1999: 92-93).

3.3. La religión

La actitud de Almodóvar hacia la religión merece una atención especial, porque esta cuestión ha provocado la controversia más grande, y ha dado origen a un gran número de prejuicios hacia el trabajo de este director. Contemplada en su totalidad, su carrera está recordada por esta cuestión, no sólo por la controversia que provoca, sino también por las asociaciones que despierta en relación con

[8] *Saló* o *los 120 días de Sodoma* (1975), de Pier Paolo Pasolini, destaca entre las producciones cinematográficas del siglo XX por su alto contenido artístico y de crítica social. En una interpretación inquietante y provocadora, sin licencias para el gusto de las buenas conciencias, Pasolini basó la estructura de su planteamiento narrativo en el relato "*Los 120 días de Sodoma*", escrito por el Marqués de Sade, para recrear una situación similar a la descrita en dicha obra pero en el marco de los años 40 durante la Segunda Guerra Mundial.

[9] La otra inspiración de *Matador* viene por la película de Oshima *El imperio de los sentidos*, titulada también *La corrida del amor* y en su original japonés *Ai no corrida*, primero por el tema y segundo, por la ambientación de la película, tan paralela al mundo de Ferrero.

la obra de Buñuel. Almodóvar es un autor que se adscribe al pensamiento buñueliano, cuando éste, al referirse a la problemática de la existencia de Dios, lo hace con estas palabras: "Soy ateo por la gracia de Dios" (Buñuel, 1987: 7). Para el director, el elemento religioso y teológico es pura iconografía, muestra la religión como un ritual cuyo valor radica solamente en el consuelo para los débiles y en el placer que puede derivarse de su iconografía.

La religión está presente en todas las películas de Almodóvar a partir de *Entre tinieblas.* Está en *Matador*, en *La ley del deseo*, e incluso en *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*, en la que la abuela tiene una religión muy práctica, utilizando la fe como un apoyo para sobrevivir. Una vez el director indicó: "La religión es el elemento que está estrechamente vinculado a la cultura española, y aunque los jóvenes se preocupen mucho menos por ella, lo cierto es que está ahí. Aunque yo no sea practicante, ni me sienta católico, en el fondo está presente en mi vida." (Almodóvar 1983: 45).

Tal vez la razón para poder explicar por qué en algunas películas de Almodóvar se ironiza la religión es por el papel que desempeñaba en la época del dictador. La victoria de Franco en la Guerra Civil aseguró a la Iglesia Católica de España todo el respaldo del Estado a cambio de su apoyo incondicional al régimen y por su contribución al proyecto de construcción de la unidad administrativa nacional (Shubert 1990: 233). Por otra parte, debe recordarse que una de las actividades de la Iglesia durante el régimen de Franco fue censurar el cine, las publicaciones y los medios que estuvieron contra sus criterios, llamados las "normas de la decencia cristiana" (Hopper, 1995: 152).[10] Además, se supone que también tiene relación con las propias experiencias que ha experimentado el director. En *Matador*, Ángel tiene problemas de oído y dice en un momento que las nubes le dan vértigo. Almodóvar admite en una ocasión que es algo que él conoce bien, porque es sordo de un oído desde pequeño a causa de una cura mal hecha. Las críticas para la iglesia aparecen en sus otras películas posteriores y se desarrollan completamente en *La mala educación* (2003).

Uno de los temas más importantes de *Matador* es el sentido de culpabilidad, y este sentido está vinculado estrechamente con la religión y la madre de Ángel.[11] Como en casi todas sus películas, el peso de las madres es muy fuerte para la psique de los personajes de *Matador.* Almodóvar manifiesta que la madre de Eva y la de Ángel representan dos tipos de España: la primera es la tolerante, amiga de sus hijos, que simboliza un poco a la España que ha cambiado, se ha humanizado y ha perdido parte de sus prejuicios, y la otra es la intolerante de siempre (Vidal 1988: 177). La culpa domina toda la historia y también es el motor de toda la conducta de Ángel. Hay un momento muy claro para ver a una madre que ha causado la psicosis de su hijo y le ha creado un tremendo complejo de culpa:

Su madre: A propósito, ¿cuándo vas a ver a tu director espiritual?
Ángel: No sé.
Su madre: Es una de las condiciones de vivir en esta casa. ¿Lo recuerdas?
Ángel: Hm...
Su madre: Pues no sé a qué esperas. Llevas ya dos meses sin aparecer en las iglesias. Esto no es una pensión. Aquí hay unas reglas. Si no vuelves al camino correcto, prefiero no verte. No, no me importa estar sola, porque no estoy sola.
Ángel: .....
Su madre: ¿Qué pasa? ¿Te aburro?
Ángel: No, pensaba en mis cosas.
Su madre: ¿En qué cosas?

[10] Hooper agrega que Franco mantuvo esta situación de privilegio de la Iglesia católica a cambio del derecho de nombrar él mismo a los obispos, en vez de que éstos fueran nombrados por el vaticano. Después de la muerte de Franco, la nueva Constitución española apenas menciona a la Iglesia y España no tiene una religión oficial.

[11] En el cine almodovariano, las familias son omnipresentes, bien sea la familia nuclear convencional, familias altamente no convencionales o grupos de amigos que funcionan como familias. La familia común se presenta como opresiva y despreocupada. En cambio, la amistad es un elemento dramático y clásico, es la forma de relación social que el director favorece en sus películas (por encima tanto del amor familiar como del romántico). Para el director, a veces la amistad es más fuerte cuando las relaciones familiares se han destruido o ni siquiera existen.

Ángel: En nada. La tormenta.
Su madre: La tormenta, tú sí que me atormentas. A veces creo que estás loco como tu padre. ¡Que descanse en paz!
Ángel: Yo también creo que estoy loco, mamá.
Su madre: ¿Tú también?
Ángel: Tendrías que llevarme a un psiquiatra.
Su madre: No, tú no necesitas un psiquiatra. Lo que necesitas es un director espiritual.

Ángel representa la represión absoluta del deseo a través de la inculcación religiosa que ofrece un exceso de contención y culpa como una alternativa a la sensualidad excesiva. De hecho, se muestra a los jóvenes estudiantes de toreros como mucho menos excéntricos que los fanáticos religiosos que aparecen en la película. Así se lleva la religión a una relación triangular con la muerte y el deseo. Cuando la madre de Ángel se entera de que su hijo ha intentado violar a su vecina, no quiere defender a su hijo ni siquiera saber cómo ocurrió. En un momento tiene un diálogo irónico con la abogada, María:

La madre: No pienso pagar a ninguna abogada.
María: No vengo a hablar de dinero, sino de Ángel, su hijo.
La madre: No es mi hijo. Hice todo lo posible por salvarle. No era como los demás chicos. De pequeño tenía unas visiones horribles. El mal ya estaba dentro de él. Traté de inculcarle el temor a sí mismo, pero ha sido inútil.
María: Señora, ¿usted se da cuenta de la situación en la que está su hijo?
La madre: ¿Entiende usted la mía?
María: Usted no está en la cárcel.
La madre: El dolor y la vergüenza también es una cárcel.
María: No puedo entender que una madre se niegue a defender a su hijo.
La madre: Debería saber que hay gente a la que no se puede defender.
María: En efecto, yo nunca defendería a una persona como usted.

Ángel es un joven que está empezando a vivir y no sabe en realidad por dónde va a caminar. Piensa que es mucho más culpable de lo que otros se imaginan. Llega un momento en que aquella culpabilidad se convierte en su verdadero carácter y su propia personalidad. Es una víctima total porque su madre le hace creer que es un monstruo. Cuando Ángel ha visto sangre en la urgencia del hospital y se ha desmayado, se ve el pensamiento ilógico de su madre:

Julia (la psiquiatra de Ángel): Está muy débil. Últimamente casi no come.
La madre: No, no es por eso. Es por el delito. Nunca soporta la visión de la sangre.
Policía: ¿Cómo? ¿Que no soporta la sangre?
La madre: No, no es como yo. Es un cobarde, como su padre. Nunca pudo ponerse un cilicio. Le bastaba ver una gota de sangre para desmayarse.
Policía: Señora, ¿se da cuenta de lo que usted está diciendo?
La madre: Pues claro, soy su madre.
Policía: ¿Y cree que su hijo es un asesino?
La madre: No me extrañaría.
Policía: ¿Cómo pudo asesinar a toda esa gente si no soporta la sangre?
La madre: No lo sé. Los caminos del diablo son insondables.

3.4. Otras ironías: la policía y los medios de comunicación

Durante casi cuatro décadas las agencias de la ley y el orden, la policía armada de Franco y la muy tradicional Guardia Civil rural, han sido los grupos más temidos y odiados por la sociedad española. Aunque la auténtica represión que significaban durante los años de la dictadura había disminuido mucho en la España de los 80, las figuras de la autoridad y de los profesionales (agentes de Policía, psiquiatras, médicos, sacerdotes, abogados) siguen teniendo una imagen negativa en la obra de Almodóvar, ya que para éste, ellos son el símbolo del machismo y del poder en la época de dictadura.

Muchas veces el director se burla de ellos por sus fallos profesionales o personalidades raras. En *Matador*, tanto el inspector de Policía homosexual como su novia (una psiquiatra) exceden los límites de lo aceptable profesionalmente: él se siente atraído sexualmente por Ángel y ella se ve inclinada románticamente hacia el joven. Cuando Ángel va a la Comisaría para acusarse de la violación, el inspector somete al joven a una mirada sexual objetivazadora y piensa que él es la víctima:

Ángel: Quería ver al Señor Comisario.
La secretaria: ¿Para qué?
Ángel: Vengo a acusarme de que he violado a una chica.
La secretaria: Desde luego las hay con suerte.
(la escena siguiente)
Ángel: Vengo a denunciar una violación.
Policía: ¿Te ha violado?
Ángel: No, no. Yo he sido el violador.
Policía: ¿Estás seguro?

Más adelante, la orientación sexual del inspector está confirmada con sus persistentes miradas a las entrepiernas y los traseros de los estudiantes de toreros. Por otra parte, desde sus primeras películas *underground*, el director estuvo muy interesado por el medio televisivo y su influencia comercial en la sociedad española. La televisión como campo comercial y su influencia en el público ha sido desde su aparición una preocupación que ha llevado a sociológicos y psicólogos a su estudio.

Dentro del mundo televisivo, la publicidad y los telediarios son los que aparecen más en las películas de Almodóvar. En *Matador,* la presentadora no sólo cuenta los supuestos crímenes de Ángel, sino que ofrece su propia opinión, refiriéndose a la decisión de María Cardenal de presentarlo como alguien con un "cinismo verdaderamente espantoso." Estas presentaciones tan dogmáticas reflejan la frecuente adopción en las noticias televisivas españolas de lo que en la prensa escrita se llamaría una línea editorial (Allinson 2003: 73).

4. Conclusión

Sin duda alguna, como para Picasso la pintura o para Marquéz la literatura, para Almodóvar el cine se ha convertido en el motivo de su existencia. El director lo considera como su medio idóneo de expresión, ya que para él, como para muchos otros, el cine supone la aglutinación de todas las artes, y el mundo que le rodea en su cotidianidad es su existencia. Y una persona inquieta con su propio punto de vista sobre la cultura, encuentra en el séptimo arte el medio ideal para transmitir todas sus inquietudes.

Almodóvar se considera uno de los artistas españoles contemporáneos más representativos e importantes, ya que puede confirmarse que la identidad cultural de la España actual y el desarrollo de la obra de este director corren paralelamente. El mundo de los toros y los toreros está por primera vez presente en su obra, sin embargo, *Matador* no es una película sobre corridas de toros, sino un paralelismo entre la ceremonia de la corrida y la de las relaciones íntimas entre dos perosnas para tratar el tema principal de la película - el deseo ligado a la muerte.

En realidad, *Matador* es un *thriller* pasional de muerte, deseo y religión, en lo que Almodóvar

consigue establecer su brillante ritmo narrativo. El filme tiene un equilibrio entre el yin y el yang genuinamente almodovarianos – entre un principio femenino activo y una pasividad masculina hecha de culpabilidad. Además, el director ha dado el toque que la historia requería y ha colocado las alusiones irónicas que le dan a la película el carácter tragi-cómico que llena toda su obra.

Bibliografía

Allinson, Mark (2003), *Un laberinto español: las películas de Pedro Almodóvar,* Madrid, Ocho y medio.

Almodóvar, Pedro (1983), *Dirigido por, Núm. 108.* Barcelona, pág. 45.

Almodóvar, Pedro (1986), "Los directores cuentan su película", en *Fotogramas*, Nº 1717, marzo, Barcelona, págs. 35 y 36.

Bataille, Georges (1962), *Erotismo*, trad. de Mary Dalwood, London, Calder and Boyars.

Buñuel, Luis (1987), *Mi último suspiro*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Cobos, Juan y Miguel Marías (1995), *Almodóvar secreto,* En: Nickel Ordeon 1, págs. 74-149.

Duflot, Jean (1970), *Conversaciones con Pier Paolo Pasolini*, Barcelona. Anagrama.

García Lorca, Federico (1960), "Teoría y juego del duende", trad. de J.L. Gili, en *Lorca, Peguin Poets,* London, Peguin.

Holguín, Antonio (1999), *Pedro Almodóvar*, Madrid, Cátedra.

Hopper, John (1995), *The New Spaniards*, London, Penguin.

Jordan, Barry y Rikki Morgan-Tamosunas (eds.) (1998), *Contemporary Spanish Cinema,* Manchester, Manchester University Press.

Markus, Sasa (1988), *La poética de Pedro Almodóvar*, Barcelona, Littera Books.

Molina Foix, Vicente (1986), *Cambio 16*, 31 de marzo, Madrid, pág. 42.

Monterde, José Enrique (1986), *Dirigido por*, núm. 134, marzo, Barcelona.

Polimeni, Carlos. (2004), *Pedro Almodóvar y el kitsch español*, Madrid, Campo de ideas.

Shubert, Adrian (1990), *A Social History of Modern Spain*, London y New York, Routledge.

Strauss, Frédéric (2001), *Conversación con Pedro Almodóvar,* Madrid, Ediciones Akal.

Vidal, Nuria (1988), *El cine de Pedro Almodóvar*, Madrid, Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales.

Yarza, Alejandro (1999), *Un caníbal en Madrid. La sensibilidad camp y el reciclaje de la historia en el cine de Pedro Almodóvar*, Madrid, Libertarias.

MÁS ALLÁ DE LA SIESTA

Sang-Young Mah
Universidad Dankook
symah@dankook.ac.kr

Resumen

Dormir la siesta es una costumbre bien arraigada en España, de la cual han existido opiniones favorables y contrarias. Al fin, el 27 de diciembre de 2005, el Gobierno Socialista de España abolió la siesta oficialmente, lo que ha provocado la polémica sobre ella. La siesta tiene muchos efectos beneficiosos, pero pocos efectos secundarios. Hoy en día la globalización es una tendencia inevitable y es comprensible que España también deba participar en esta corriente universal.

Pero la globalización no puede ser todo, es decir, no nos asegura el bienestar de nuestra vida. La vida opuesta a la naturaleza, o mejor dicho, la falta del sueño, siempre nos provocaría desastres, enfermedades o accidentes. Además, la siesta refuerza el sistema inmune y protege contra el estrés y las enfermedades cardiovasculares. Es favorable a las personas que padecen de insomnio, o privación del sueño por alguna enfermedad, como la narcolepsia y a las personas que requieren de mucha concentración en su trabajo. Disminuye el riesgo de infarto y depresión, y ayuda a adelgazar. Siestas regulares mejoran el sueño nocturno del niño. La siesta compensa la falta de sueño nocturno y relaja el cerebro cansado.

La siesta, cuya hora está escrita en nuestros genes, es un hábito natural y recomendable para todos los seres humanos, salvo en unas pocas excepciones. Es decir, mejora la sensación de bienestar general, aumenta la vitalidad y hace clara la conciencia. En otros países como EE UU, Japón, etc., los gobiernos y las empresas ya han empezado a reestimar la importancia de la siesta. Ahora empiezan a inventarse varias comodidades para el sueñecito diurno como el aparato *gadget* y el sonido relajante *pzizz.* Bajo esta circunstancia, podríamos creer posible que el Gobierno Español divida el país entre dos sectores, público y privado, luego el sector privado entre los subsectores, multinacional y nacional. Sería recomendable seguir la tendencia de globalización en el sector público y en el subsector multinacional, pero creemos óptimo mantener la siesta en el sector privado nacional. Ojalá que el Gobierno Español preste más atención a que el bienestar de la siesta no deba ser fácilmente desterrada.

Palabras clave : siesta, vida de bienestar, méritos de la siesta, defectos de la siesta

1. Introducción

Dormir la siesta es una costumbre o tradición profundamente arraigada en España, de la cual han existido opiniones favorables y contrarias. Al fin, el 27 de diciembre de 2005, el Gobierno Socialista de España, dirigido por José Luis Rodríguez Zapatero, abolió la siesta oficialmente, lo que ha provocado la polémica sobre la siesta. ¡Lástima que los españoles hayan perdido tan saludable y productiva costumbre! Esta bella siesta se va dirigiendo a destinos como Estados Unidos, Japón, Corea, etc. Como veremos, alemanes, italianos y británicos disfrutan más de la siesta que los españoles.

Hoy en día la globalización es una tendencia inevitable y es comprensible que España también deba participar en esta corriente universal. Pero la globalización no puede ser todo, es decir, no nos asegura el bienestar(WELLBEING) de nuestra vida. Más bien, este bienestar nos lo trae la vida obediente a la naturaleza. Creemos que esta tendencia de la globalización nunca puede prevalecer sobre la naturaleza o el medio ambiente. La vida opuesta a la naturaleza siempre nos provocaría desastres, enfermedades o accidentes.[1]

En España, como sabemos, hace bastante calor durante el verano, lo que le exige a la gente que disfrute de la siesta durante tantos años. Me parece razonable el dicho "la siesta en agosto, aunque sea poco, quien no goza de ella está loco".[2] El aireacondicionado sí que puede servir provisionalmente para escapar de este calor, pero no puede resolver el problema fundamentalmente porque también nos puede causar enfermedades respiratorias. Es decir, sería mejor que obedezcamos a la ley natural que, en la temporada cálida, nos obliga a disfrutar de la siesta en un sofá o sillón, o bajo la sombra de un árbol.

2. ¿Qué es la siesta?

Pues bien, veamos ahora los temas más importantes concernientes a la siesta:

2.1. Origen del término *siesta*

La siesta, como una costumbre antigua, representa el tiempo destinado para dormir o descansar después de comer. La palabra se ha derivado de la expresión "hora sexta", usada por los romanos, para identificar el lapso de tiempo entre las 14 y 16 horas[3]. También hay otras palabras derivadas del término *siesta: sestear, sesteo, sesteador* y *siestero*.

2.2. El origen genético de la siesta

En 1985, el equipo del doctor Scott Campbell de la Universidad de Cornell[4] demostró por primera vez que la siesta tiene mucho que ver con el reloj biológico, que es el mismo sistema que nos hace dormir por la noche. Una serie de estudios realizados en las últimas dos décadas han demostrado que también la hora de la siesta está escrita en los genes.[5] El doctor William Dement afirma que los seres humanos nacemos diseñados para dormir dos veces al día: una larga por la noche y otra corta por la tarde.[6] Esto se atestigua con claridad en el gráfico siguiente.[7]

---

[1] También la falta de sueño, opuesta a la naturaleza, se ha convertido en otro tipo de enfermedad que nos lleva pérdidas incalculables, de las cuales véase Young Mee Eun (2001), *El libro que abre una mañana fresca mediante el sueño dulce*, Editorial Narawon, Seoul, págs. 24-25. Es una traducción de James B. Maas (1998), *Power sleep,* Random House, New York.

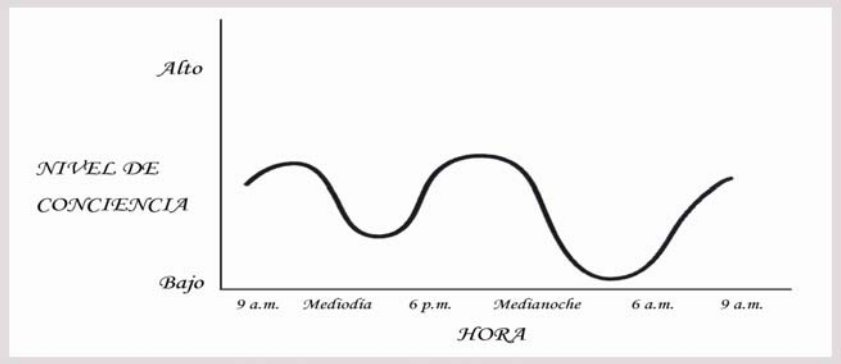
[2] Cfr. http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/veintinueve/docencia.htm

[3] Cfr. http://www.grupolomonaco.com/SIESTA.do

[4] Cfr. http://www.elmundo.es/elmundosalud/suplemento/2000/397/964080763.html

[5] La doctora Justin Blau de la Universidad de Nueva York, ya en 1999, analizó el origen genético de la siesta en un artículo de la revista científica *Neuron*. Esta idea se cita en Ju Young Lee (2005), *Cómo disfrutar de la siesta, 15 minutos al día*, GoldenOwl Publishing, Co., Korea, pág. 44. Traducción de Bruno Comby (1992), *Eloge de la Sieste,* Edtions FX de Guibert.

[6] Young Mee Eun (2001), *Ob. Cit*, pág. 149.



Variación del nivel de conciencia durante las 24 horas

La curva en el gráfico nos muestra bien la variación del nivel de conciencia durante las 24 horas. Como vemos, entre las dos y las cuatro de la tarde, y entre de las dos y las cuatro de la madrugada el nivel de conciencia está muy bajo. La curva va bajando de una manera notable tras el almuerzo, lo que explica que empezamos a tener sueño y nuestra conciencia se va haciendo cada vez más difusa. Este es un fenómeno natural que no se puede evitar con facilidad. Como se ve en el gráfico, entre las dos y las cuatro de la madrugada, y en las horas de dos a cuatro de la tarde, nuestro cerebro, afectado por la somnolencia, funciona peor y, por lo tanto, en estas horas tienen lugar la mayor parte de los accidentes de tráfico.

2.3. La siesta, como costumbre universal, ofrece una vida de bienestar (o, mejor dicho, Wellbeing life).

La siesta es una costumbre presente no sólo en España y algunas partes de Latinoamérica, sino también en China, Taiwán, Filipinas, India, Grecia, Oriente Medio y África del Norte[8]. Se trata de una consecuencia natural de la inclinación al sueño después de la comida. Por otra parte, en España y en las zonas arriba mencionadas, *de las dos a las cuatro de las tarde* es cuando hace más calor y no se puede trabajar con concentración. Además de los hombres, casi todos los animales e incluso los insectos duermen la siesta.[9]

La siesta se ha convertido en una moda que sirve para aumentar la calidad de vida. Según los expertos, ésta es un hábito natural y recomendable para todos, salvo en contadas excepciones. Es decir, la siesta mejora la sensación de bienestar general, aumenta la vitalidad y hace clara la conciencia. Según una investigación sobre el sueño en Europa, el 22 por ciento de los alemanes duermen la siesta al menos tres veces a la semana. Les siguen los italianos, con un 16 por ciento, y los británicos, con el 15 por ciento. Al contrario de lo que se supone, "sólo el 9 y 8 por ciento de los portugueses y españoles, respectivamente, se declaran incondicionales de la siesta".[10]

---

[7] Ibíd, pág. 60 y Chris Idzikowsky (2004), *Aprender a dormir bien*, Traducido por Yoon Jae Choi, Editorial Ison, Seoul, pág. 25.
Por su parte, el doctor Emilio Rodríguez Sáez, dice «En algunos momentos del día tenemos más necesidad de dormir, en relación con la luminosidad del sol, variable de unos países a otros, y con el reloj biológico que ponemos en marcha en los primeros días de nuestra vida». Cfr. http://www.elmundo.es/elmundosalud/suplemento/2000/397/964080763.html

[8] Cfr. http://es.wikipedia.org/wiki/Siesta Y es bien conocido que el calor estropea el sueño nocturno, lo que se puede recompensar por la siesta. Cfr. Sasaki Mizchuo (2005*), Cómo superar las dificultades del sueño,* Traducido por Seung Bong Hong y Eun Yeon Chu, Editorial Mulfurae, pág. 182.

[9] Véase el párrafo *La siesta de los animales* en Ju Young Lee (2005), *Ob. Cit.*, págs. 60-64.

[10] Cfr. http://www.grupolomonaco.com/SIESTA.do

2.4. Duración de la siesta

El doctor Eduardo Estivill afirma tajante sobre la siesta[11]: "Para los niños hasta los cinco años es imprescindible, para los adultos recomendable, pero siempre corta. No más de 30 ó 20 minutos". Los especialistas están conformes en que el tiempo estimado es de entre 15 y 30 minutos, sin superar nunca una hora. Si la siesta dura más de una hora, nos puede provocar la pesadez de cabeza o causar problemas a la hora de dormir en la noche[12]. También nos tarda mucho tiempo en recuperar la conciencia debido a la propia inercia del sueño.[13]

2.5. Requisitos para dormir bien la siesta

A) Lugar: Debe ser un lugar que permita la relajación de los músculos, especialmente el cuello. Aunque no se excluye la cama, como dice Cela, el lugar ideal para una siesta es un sofá o sillón[14]. La postura más saludable puede ser dormir la siesta simplemente sentado en el sofá con las piernas elevadas donde cómodamente se pueda. La misma postura permite una mejor digestión. El lugar no tiene que ser ni especialmente oscuro ni especialmente silencioso, aunque sí tranquilo y umbroso. Pero resulta recomendable dejar encendida la tele o radio con la voz baja[15].

B) Comida: También para dormir bien la siesta se necesita una comida abundante. Ésta aumenta el consumo de sangre en el estómago para absorber y digerir los alimentos, por lo que llega menos sangre al cerebro provocando somnolencia[16].

C) Despertarse de la siesta: La mejor forma de despertarse es con la voz dulce de una persona o con un despertador. Al levantarse se recomienda tomar un vaso de agua o un pedazo de chocolate para reanudar la actividad habitual[17].

---

[11] Cfr. http://es.wikipedia.org/wiki/Siesta

[12] Véase esta idea en Han Kyung Ryu (2002), *El inicio y el fin del sueño*, Editorial Gabchin, Seoul, pág. 26.
De hecho, la siesta puede tener una duración diferente y según la misma se puede clasificar como sigue:
"-La **siesta relámpago** dura menos de cinco minutos. A pesar de ser ultrarápida, permite disminuir el estrés y aumentar de forma rápida el nivel de energía vital. Consiste en cerrar los ojos y relajarse al instante, inspirando profundamente y expirando con lentitud.
-La **siesta relax** tiene una duración de entre cinco y treinta minutos. Es la más practicada y puede llevarse a cabo tendido o bien sentado. Se recomienda, al menos una vez al día, por ejemplo, después del almuerzo.
-La **siesta regia** honra a su nombre. Es aquella cuya duración es de treinta minutos o más. Se hace tendido, bien en la cama o en un sofá o hamaca, o tumbado en la hierba y es muy efectiva ante un gran cansancio, tras una noche en blanco o, por ejemplo, para recuperarse del estrés causado por la diferencia horaria de un viaje intercontinental. La siesta regia permite acceder a todas las fases del sueño." Cfr. http://www.terra.org/articulos/art00386.html

[13] Cfr. La Asociación Coreana de Investigación del Sueño (2006), *La Revolución del Sueño*, Daekyo Betelsman, págs. 133-134.

[14] Cfr. http://geneura.ugr.es/~jmerelo/atalaya/print.cgi?id=/historias/16216 Pero cualquier lugar puede servir para la siesta. Véase Ju Young Lee (2005), *op. cit.*, págs. 98-100.

[15] Cfr. http://www.grupolomonaco.com/SIESTA.do

[16] Cfr. http://www.almas.tv/edicionmayo/siesta/siesta.html

[17] Cfr. http://www.grupolomonaco.com/SIESTA.do

3. Méritos y defectos de la siesta

3.1. Méritos de la siesta

Ya sabemos bien que la siesta tiene muchos méritos, unos de los cuales veremos a continuación.

A) La siesta y la salud

La siesta refuerza el sistema inmune, ya que favorece un tipo de sueño profundo, durante el cual se segregan hormonas que renuevan los tejidos y fortalecen el sistema inmunológico[18]. Para el doctor Sáez[19], la siesta relaja los músculos y la mente, y mejora nuestra conducta y nuestra capacidad física e intelectual para continuar nuestra vida por la tarde. No dormir bien la siesta puede acarrear alteraciones digestivas, trastornos en el sueño y cefaleas[20].

También, la siesta, según los especialistas, protege contra el estrés y las enfermedades cardiovasculares. La siesta es favorable a las personas que padecen de insomnio, o privación del sueño por alguna enfermedad, como la narcolepsia y a las personas que requieren de mucha concentración en su trabajo.[21] Según un estudio de la NASA, la siesta disminuye el riesgo de infarto y depresión, y ayuda a adelgazar. Es bien conocido que siestas regulares mejoran el sueño nocturno del niño.[22]

B) La siesta y la eficacia laboral

Hoy en día, ya varias compañías estadounidenses y japonesas permiten a sus trabajadores disfrutar de la siesta después del almuerzo, porque a esta hora la productividad baja de una manera notable[23]. Aquéllas reconocen que la siesta estimula la creatividad, relaja las tensiones laborales y aumenta el rendimiento de los trabajadores[24]. Esta es la idea del doctor James Maas, de la Universidad de Cornell, quien creó el término *power nap*, siesta en el horario laboral de entre 30 y 60 minutos.

Compañías como *Nike, Levi Strauss, Ben & Jerry, Mac World Magazine, Union Pacific Railroad,* etc., para la siesta, introdujeron *nap lounges* en sus instalaciones, donde se puede echar una cabezadita tras la comida. [25] Una breve siesta de 15-20 minutos aumenta la concentración y la productividad de los trabajadores durante las horas siguientes[26]. En algunos países se ha llevado al terreno legal con la idea de formalizar si es un derecho de los trabajadores.[27]

C) La siesta y la falta de sueño nocturno

Hoy en día casi todo el mundo sufre por la falta de sueño nocturno[28], especialmente en el verano sofocante. La falta de sueño puede provocar fatiga y falta de concentración al día siguiente causando accidentes tanto laborales como de tráfico, también dificultades de aprendizaje en los niños[29]. Como

---

[18] Véase esta opinión en La Asociación Coreana de Investigación del Sueño (2006), *op. cit.*, págs. 39-40.

[19] Cfr. http://www.elmundo.es/elmundosalud/suplemento/2000/397/964080763.html

[20] Http://www.consumer.es/web/es/salud/2002/08/14/50606.php?print=true

[21] El profesor japonés Murasaki Mizkuni opina que lo que más necesita el sueño no es cuerpo sino cerebro. Cfr. Murasaki Mizkuni (1996), *Cómo dormir,* Traducido por Ki Kwon Chang, Editorial Chayumunhaksa, Seúl, pág. 49.

[22] Cfr. http://www.enbuenasmanos.com/articulos/muestra.asp?art=28

[23] Véase Ju Young Lee (2005), *op. cit.*, págs. 177.

[24] Young Mee Eun (2001), *op. cit.*, pág. 154.

[25] Cfr. http://www.elmundo.es/magazine/num197/textos/siesta2.html

[26] Peter Haury & Shelly Lind (2005), *El sueño es buena medicina,* Traducido por Young Hun Ryu, págs. 139-140.

[27] En Chile se legisló a favor de establecer unos 20 minutos al día de siesta en el trabajo. En China llevan años imponiendo este "tratamiento" en las empresas, donde el Xiu-xi está protegido por la Constitución. Cfr. http://www.grupolomonaco.com/ SIESTA.do El Ayuntamiento de San Fernando de Henares decidió imponer el silencio a medio día para que la gente pueda gozar del derecho a la siesta. Entre el 15 de junio al 15 de septiembre, y de 15 a 17 h. no se podrán hacer ruidos. Cfr. http://www. policiamunicipal-rtl.com/n512/centralita512.htm#siesta

[28] Los especialistas en sueño reconocen que estamos en una sociedad con déficit crónico de sueño. Cfr. http://www.elmundo.es/ elmundosalud/suplemento/2000/397/964080763.html

[29] Casi la misma expresa el doctor William C. Dement. Véase Chang Gook Yang (2000), *Guía para el sueño*

hemos visto antes en el gráfico, la mayor parte de los accidentes de tráfico tienen lugar entre las dos y las cuatro de la madrugada, y en las horas de dos a cuatro de la tarde. No hubieran ocurrido los accidentes como el de Chernobyl si los trabajadores hubieran dormido lo suficiente. La siesta es la mejor forma de compensar la falta de sueño nocturno y relajar el cerebro cansado[30].

3.2. Defectos de la siesta

Según el Dr. Javier Lavilla, especialista de la Universidad de Navarra,[31] "para algunas personas la realización de la siesta puede suponer un deterioro de la calidad del periodo de descanso nocturno. Este fenómeno ocurre sobre todo en personas mayores, en quienes la realización de la siesta puede no ser aconsejable si se constata ese efecto perjudicial." La siesta también puede ser perjudicial para ancianos hipertensos, para personas con anemia o riesgos cardiovasculares y para pacientes gravemente obesos[32].

4. La siesta y la vida humana

Desde la época antigua hasta ahora la siesta ha sido indispensable en la temporada estival cálida y seguirá serlo en el futuro también.

4.1. Los personajes famosos que disfrutaron de la siesta

Muchos son los que la practican, no sólo en España, sino a nivel mundial. Muchos personajes famosos como Benjamín Franklin, Napoleón Bonaparte y Víctor Hugo sesteaban a diario. Gracias a la siesta pudieron concentrarse en su trabajo genios como Leonardo da Vinci, Thomas Edison y Brahms. Napoleón también se echaba una cabezadita entre batalla y batalla, pensando en sus estrategias. Winston Churchill era un gran partidario de la siesta que le permitía hacer las sabias decisiones contra la invasión alemana. John F. Kennedy, Ronald Reagan y Bill Clinton también creían en el valor de una cabezadita.

Camilo José Cela, Albert Einstein, Thomas Edison y Winston Churchill escribieron acerca de la siesta. Pues bien, veamos unas opiniones sobre la siesta de los personajes más importantes del mundo.[33]

Camilo José Cela, escritor: "La siesta es el yoga ibérico".

Albert Einstein, físico: "Las siestas son recomendables para refrescar la mente y ser más creativo".

Thomas Edison, inventor: "Soy capaz de dormir como un insecto en un barril de morfina a la luz del día".

Winston Churchill, político: "Hay que dormir en algún momento entre el almuerzo y la cena, y hay que hacerlo a pierna suelta: quitándose la ropa y tumbándose en la cama. Es lo que yo siempre hago. Es de ingenuos pensar que porque uno duerme durante el día trabaja menos. Después de la siesta, se rinde mucho más. Es como disfrutar de dos días en uno, o al menos de un día y medio".

---

natural, Hana Eohaksa, Seoul, pág. 15. Es una traducción de Dian Dincin Buchman (1997), *The Complete Guide to Natural Sleep*, Writers House, New York.

[30] Young Whan Noh (2001), *Revolución del lugar para el sueño que nos conduce al sueño profundo*, Baeksancharyowon, Seoul, pág. 34.

[31] Cfr. http://salud.medicinatv.com/noticias/?codigo=331664

[32] Do Hun Ok (2003*), El sueño profundo es mejor que la buena medicina,* Editorial Gunkang Digest, Seoul, pág. 100.

[33] Cfr. http://www.el-mundo.es/larevista/num197/textos/siesta1.html

4.2. En la actualidad la siesta está de moda

Me atrevo a decir así, pues ya están a la venta, para la siesta, aparatos ultramodernos o muchos artículos analógicos o digitales. También podemos ver que ya hay tiendas de la siesta.

A) Tienda de la siesta

La tienda de la siesta ya se ha generalizada en los países avanzados. El empresario catalán, Federico Busquets, empezó a abrir centros de la empresa *Masajes a mil* por toda España, que recibe a los clientes con ganas de sestear y les sirve con un sillón anatómico adecuado y un ambiente relajante -masaje incluido- para disfrutar de una saludable cabezadita[34]. También en Málaga, quedó inaugurada la nueva tienda de la siesta en el centro comercial MALAGAPLAZA.[35]

B) Almohada para la siesta

La empresa *Brookstone*[36] ha creado la *Brookstone Nap Pillow,* confeccionada con un material especial que por sus efectos calmantes invita a la siesta. La misma almohada se puede guardar en cualquier cajón de la oficina.

C) El aparato *gadget* y el sonido relajante *pzizz* para la siesta



Hoy en día en los países avanzados se va generalizando el uso, para la siesta, del sonido relajante *pzizz.* Esa misma empresa *Brookstone* también ha creado el *Tranquil Moments,* que nos sumerge en el sueño mediante los sonidos relajantes.

Y en Estados Unidos apareció un aparato, llamado *gadget*, que permite a su usuario disfrutar de una siesta en cualquier lugar aislándose del entorno.[37] Con un mini-disc, con auriculares, y con un software actualizable que combina palabras con sonidos y música relajantes, el *gadget* hace llegar a dormir a la persona que lo utiliza. Otro aparato portátil para la siesta es el *Zen Master CD Player,* que combina luces y sonidos.

5. Conclusiones

Hasta ahora hemos visto cuán importante es la siesta cuya hora está escrita en nuestros genes. La siesta es un hábito natural y recomendable para todos los seres humanos, salvo en unas pocas excepciones. La importancia de la siesta, comprobada por los especialistas, es reconocida ya en los países avanzados y empiezan a inventarse varias comodidades para el sueñecito diurno como el aparato *gadget* y el sonido relajante *pzizz* .

---

[34] Textos literarios recopilados por Leandro Pérez Miguel.
Cfr. http://www.el-mundo.es/larevista/num197/textos/siesta1.html

[35] Cfr. http://www.eurosiesta.com/

[36] Http://www.flylosophy.com/archives/powernap_9_news.htm

[37] Http://www.flylosophy.com/flylosophy_newsletter_9.htm

Bajo esta circunstancia, creemos que la tradición de la siesta en España no puede descartarse con facilidad. Y nos gustaría proponer al Gobierno Español que divida el país entre dos sectores, público y privado, luego el sector privado entre los subsectores, multinacional y nacional. Creemos recomendable seguir la tendencia de la globalización en el sector público y en el subsector multinacional, pero, óptimo, mantener la siesta en el sector privado nacional. Pues, la siesta tiene tantos méritos y es una de las realidades que configuran la identidad de España. Además, en otros países como EE. UU., Japón, Francia, etc., los gobiernos y las empresas ya han empezado a reestimar la importancia de la siesta. Ojalá que el Gobierno Español preste más atención a que la vida de bienestar más allá de la siesta sea disfrutada por el pueblo español.

Bibliografía

Eun, Young Mee (2001), *El libro que abre una mañana fresca mediante el sueño dulce*, Editorial Narawon, Seoul. Es una traducción de James B. Maas (1998), *Power sleep,* Random House, New York.

Haury , Peter & Lind, Shelly (2005), *El sueño es buena medicina,* Traducido por Young Hun Ryu.

Idzikowsky, Chris (2004), *Aprender a dormir bien*, Traducido por Yoon Jae Choi, Editorial Ison, Seúl.

La Asociación Coreana de Investigación del Sueño (2006), *La Revolución del Sueño*, Daekyo Betelsman.

Lee, Ju Young (2005), *Cómo disfrutar de la siesta, 15 minutos al día*, GoldenOwl Publishing, Co., Korea, pág. 44. Traducción de Bruno Comby (1992), *Eloge de la Sieste,* Edtions FX de Guibert.

Mizchuo, Sasaki (2005*), Cómo superar las dificultades del sueño,* Traducido por Seung Bong Hong y Eun Yeon Chu, Editorial Mulfurae.

Mizkuni, Murasaki (1996*), Cómo dormir,* Traducido por Ki Kwon Chang, Editorial Chayumunhaksa, Seúl.

Noh, Young Whan (2001), *Revolución del lugar para el sueño que nos conduce al sueño profundo*, Baeksancharyowon, Seúl.

Ok, Do Hun (2003), *El sueño profundo es mejor que la buena medicina*, Editorial Gunkang Digest, Seúl.

Ryu, Han Kyung (2002), *El inicio y el fin del sueño*, Editorial Gabchin, Seúl.

Yang, Chang Gook (2000), *Guía para el sueño natural*, Hana Eohaksa, Seúl. Es una traducción de Dian Dincin Buchman (1997), *The Complete Guide to Natural Sleep*, Writers House, New York.

Http://es.wikipedia.org/wiki/

Http://es.wikipedia.org/wiki/Siesta

Http://geneura.ugr.es/~jmerelo/atalaya/print.cgi?id=/historias/16216

Http://salud.medicinatv.com/noticias/?codigo=331664

Http://www. policiamunicipal-rtl.com/n512/centralita512.htm#siesta

Http://www.almas.tv/edicionmayo/siesta/siesta.html

Http://www.consumer.es/web/es/salud/2002/08/14/50606.php?print=true

Http://www.elmundo.es/elmundosalud/suplemento/2000/397/964080763.html

Http://www.el-mundo.es/larevista/num197/textos/siesta1.html

Http://www.elmundo.es/magazine/num197/textos/siesta2.html

Http://www.enbuenasmanos.com/articulos/muestra.asp?art=28

Http://www.eurosiesta.com/

Http://www.flylosophy.com/archives/powernap_9_news.htm

Http://www.flylosophy.com/flylosophy_newsletter_9.htm

Http://www.grupolomonaco.com/ SIESTA.do

Http://www.terra.org/articulos/art00386.html

Http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/veintinueve/docencia.htm

URBANISMO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Hui-Ing Lin
Universidad Tamkang
maite@mail.tku.edu.tw

Resumen

La Ciudad de México es el Distrito Federal, capital de los Estados Unidos Mexicanos y sede de los poderes federales de ese país. Es el centro político, económico y cultural por avatares de la historia. La Zona Metropolitana de la Ciudad de México es la segunda aglomeración urbana más grande del mundo, después de Tokio, Japón.

La historia de la Ciudad de México, vista a través de sus planos, comprende cuatro épocas. La primera, envuelta aún en dudas y tinieblas, corresponde a la ciudad indígena, el primer núcleo poblado que va creciendo hasta ser la ciudad magnífica que describen los conquistadores. La segunda es la ciudad colonial fundada por Cortés sobre las ruinas de Tenochtitlan y que, después de un crecimiento rápido, permanece casi la misma hasta mediados del siglo XIX, ya en la época de la Independencia, hasta que las Leyes de Reforma suprimen las comunidades religiosas, y con eso menoscaban o destruyen sus edificios; comienza la apertura de nuevas calles, y así entramos al tercer período: la ciudad hasta 1920. Su crecimiento se ha iniciado de nuevo, pero no de forma considerable. De 1920 a nuestros días, la cuarta época de la ciudad, presenta el aspecto asombroso de una población que se moderniza rápidamente y que crece vertiginosamente, hasta convertirse en una gran ciudad, con sus peligros y sus molestias, sus ventajas y sus atractivos.

En este trabajo se estudia el desarrollo del urbanismo de estas cuatro épocas: la primera, Tenochtitlan, capital del Imperio azteca; la segunda, los años de 1521 hasta 1821; la tercera, entre 1822 y 1920; y la cuarta, después de 1920.

Palabras clave: urbanismo, Ciudad de México, Tenochtitlan, Nueva España

Introducción

La historia de la Ciudad de México, vista a través de sus planos, comprende cuatro épocas (Turner, 1996: 398-404). La primera, envuelta aún en dudas y tinieblas, corresponde a la ciudad indígena, el primer núcleo poblado que va creciendo hasta ser la ciudad magnífica que describen los conquistadores. La segunda es la ciudad colonial fundada por Cortés sobre las ruinas de Tenochtitlan y que, después de un crecimiento rápido, permanece casi la misma hasta mediados del siglo XIX, ya en la época de la Independencia, hasta que las Leyes de Reforma suprimen las comunidades religiosas, y con eso menoscaban o destruyen sus edificios; comienza la apertura de nuevas calles, y así entramos al tercer período: la ciudad hasta 1920. Su crecimiento se ha iniciado de nuevo, pero no de forma considerable. De 1920 a nuestros días, la cuarta época de la ciudad, presenta el aspecto asombroso de una población que se moderniza rápidamente y que crece vertiginosamente, hasta convertirse en una gran ciudad, con sus peligros y sus molestias, sus ventajas y sus atractivos (Toussaint, 1990: 19).

Este trabajo se divide en estas cuatro épocas: la primera, Tenochtitlan, capital del Imperio azteca; la segunda, los años de 1521 hasta 1821; la tercera, entre 1822 y 1920; y la cuarta, después de 1920.

1. Tenochtitlan

La ciudad fue fundada en 1325 por el publeo Mexica, uno de los grupos aztecas, en el Valle de México. Se llamó Tenochtitlan, que según interpretan algunos, quiere decir, tunal sobre piedra (Orozco y Berra, 1987:19). Tenochtitlan se fundó en una isla de diez kilómetros cuadrados cerca de la orilla occidental del Lago Texcoco en el Valle de México. Se desarrolló un plano urbano rectilíneo con un gran espacio abierto para actividades comunales. En su centro había un enorme recinto ceremonial que contenía el más importante templo piramidal, el Templo Mayor. Este será el centro simbólico y físico del universo azteca durante las dos siguientes centurias. Cuando Tenochtitlan se conviertan en la capital imperial, la estructura se ampliará y reconstruirá muchas veces.

Tenochtitlan se dividía en cuatro grandes sectores, probablemente simbólicos de las cuatro direcciones del mundo, con el centro ceremonial como corazón de la quinta dirección (en la antigua Mesoamérica se creía que el centro unía el firmamento y la Tierra). El recinto ceremonial era inmenso, pues podía contener 8.600 hombres danzando en círculo. De esa plaza gigantesca partían cuatro calzadas, de las cuales la septentrional, la occidental y la meridional conducían a los suburbios o ciudades menores; la oriental, a los almacenes y al lago. La razón de ese trazado puede remontarse, según un cronista del siglo XVI, a la creación del Quinto Sol o mundo en Teotihuacan, cuando los distintos dioses miraron en diferentes direcciones para ver por dónde se levantaría el nuevo Sol.

Cada sector se dividía en barrios. Aunque cada barrio tenía su propio templo y su divinidad, así como sus edificios administrativos, los templos mayores estaban dentro del recinto ceremonial, que no solo incluía pirámides-santuarios de los dioses más reverenciados, sino cancha de pelota, piedra de los sacrificios, friso de las calaveras, piscinas para baños ceremoniales, escuelas, bibliotecas y viviendas para los sacerdotes. El centro estaba completamente rodeado por un *coatepantli*, o muro de serpientes.

Pero el palacio del soberano sobrepasaba en autoridad política, económica y hasta eclesiástica al recinto sagrado. Como dice Calnek, aunque los edificios religiosos de Teotihuacan tenían a su lado sectores residenciales lujosos, estos se subordinaban a un plan arquitectónico realzando el volumen del templo-pirámide como elemento dominador, mientras que en Tenochtitlan el palacio tenía mayor independencia y singularidad arquitectónica que los edificios ceremoniales (Gendrop y Heyden, 1975: 255-256).

Una de las razones de que Tenochtitlan requiriera un sistema administrativo fuerte y complejo es que, aparte de sus cerca de 200.000 habitantes, tenía una numerosa población inmigrante y también una población flotante de mercaderes y peregrinos que afluían constantemente a la ciudad.

La gente llegaba por tierra y por agua, ya que muchas de las calles de Tenochtitlan eran canales. La tierra era de propiedad comunal, excepto las beneficiadas para sostenimiento de la casa real, de los templos y los sacerdotes o los funcionarios. Cada hombre tenía su parcela de tierra que podía disfrutar durante su vida y luego dejar (solo en usufructo) a sus herederos. Si un hombre dejaba de

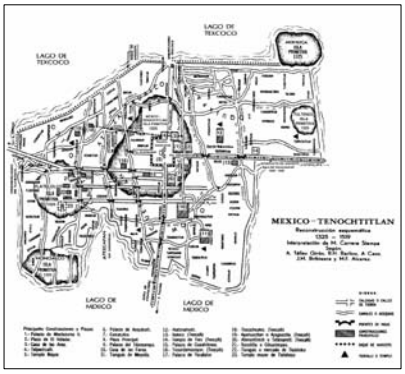
cultivar su tierra durante dos años se le amonestaba, y si desoía la amonestación, al año siguiente su parcela retornaba a la propiedad comunal y se la asignaba a otro agricultor más laborioso.

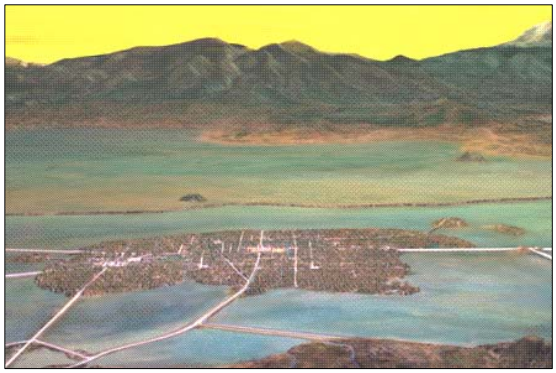
En 1428 Tenochtitlan era una ciudad de 250,000 habitantes, que vivían en casas de un solo piso situadas una junto a la otra, con los templo-pirámides brillantemente colorados, las calles anchas y los canales con puentes de madera. Tlatelolco, una comunidad separada en una isla en el norte, fue físicamente y políticamente incorporada por Tenochtitlan en 1473. Los canales llegaban a todas las partes de la ciudad y sus suburbios, y tres carreteras la vinculaban al continente. La economía de la ciudad se basaba en una combinación de la agricultura y la guerra, gracias al tributo obenido por la conquista militar, sobre todo entre 1440 y 1480, cuando muchos pueblos del sur fueron conquistados por Motecuhzoma I Ilhuicamina (1440-68) y por Axayáctal (1468-81). Los objetos de lujo y las ricas mercancías halladas en Tenochtitlan y Tlatelolco eran el resultado de los tributos pagados por los pueblos conquistados. Según las listas tributarias del códice Mendoza, Tenochtitlan recibía anualmente 7.000 toneladas de maíz, más otras 4.000 de fríjoles, 4.000 de *chía* (tipo de salvia de la que se extraía aceite y con la que se hacía una bebida refrescante), 4.000 toneladas de *huauhtli* (semilla de amaranto), más de 21.000 kilos de cacao, más de 36.000 kilos de chile seco, 4.000 jarras de miel, grandes cantidades de sal, 2.079.200 piezas de tela de algodón, 296.000 de tela de fibra vegetal, 240.000 faldas y blusas, 144.000 taparrabos, más de 100.000 kilos de algodón en rama. El pago de ese enorme tributo probablemente ocupaba un tercio del tiempo total de trabajo de las ciudades sometidas a Tenochtitlan (Gendrop y Heyden, 1975:254). Tenochtitlan floreció casi 200 años. Sus habitantes aumentaron a 340,000 antes del 1519 y la hicieron una de las ciudades más pobladas del mundo. En aquel año, no obstante, los conquistadores españoles, dirigidos por Hernán Cortés, llegaron y la convirtieron en ruinas en la última batalla en 1521. Las piedras de sus templos y otros edificios se usaron para crear una nueva ciudad colonial.

Los primeros descubrimientos arqueológicos de Tenochtitlan fueron constados en 1790, pero muchos años habían transcurrido antes de la excavación sistemática que tuvo lugar en el centro de la ciudad de México, y hasta 1978 el mayor conocimiento de la arquitectura azteca vino de lugares de fuera de la capital azteca. Las excavaciones en la ciudad se emprendieron en 1900, 1913-14, 1933 y 1948, pero los mayores descubrimentos se consiguieron durante la construcción del metro de la ciudad en 1960. El descubrimento de la escultura de la diosa luna Coyolxauhqui y el Proyecto Templo Mayor (1978-82) transformó el conocimiento arqueológico sobre los aztecas, ya que ofrecía un punto de vista sin precedentes sobre los restos que estaban en el centro de la ciudad.

Estas excavaciones, que ocupan una gran parte del templo (5000-7000 metros cuadrados) y su recinto ceremonial, revelaron por lo menos las fundaciones de siete fases de construción: I. 1325; II. 1390; III. 1431; IV. 1454; V. 1480; VI, 1500; y VII, después de 1500. Como era costumbre por todas partes de Mesoamérica Precolombina, el templo pirámide se reconstruyó periódicamente, el edificio primitivo y la plataforma pirámide formando el corázon de cada nueva construcción. Por eso las primeras seis fases de edificios estaban en mejor condición porque se protegían debajo de la construción posterior. La segunda fase de construcción, por ejemplo, se descubrió casi intacta.

Año de 1325-1519 Año de 1591





2. 1521-1821

La nueva ciudad que se construyó en las ruinas de Tenochtitlan se convirtió en la capital del Virreinato de Nueva España y su población se redujo enormemente a 30,000 habitantes. En pocos años la ciudad era conocida como México-Tenochtitlan, pero a mediados del siglo XVI se llamaba México, en memoria del pueblo Mexica que había fundado Tenochtitlan. Según Torquemada "México, según su etimología en esta lengua mexicana, han querido algunos interpretar, *Fuente o Manantial*, y a la verdad, hay en ella y en su redonda tantos ojos de agua y manantiales, que pudiera en alguna manera cuadrarle este nombre, y así no parece que van muy fuera de razón los que han querido pensarlo; pero los mismos naturales afirman, que este nombre tomaron del dios principal que ellos trajeron, el cual tenía dos nombres, el uno Huitzilopochtli, y el otro Mexitli, y este segundo quiere decir *Ombligo de maguey*; y así dicen que los primeros mexicanos lo tomaron de su dios, y así en sus principios se llamaron Mexitli, y y después se llamaron México, y de este nombre se nombró la ciudad, siendo el primero que tuvo Tenochtitlan, por razón del nopal que hallaron sobre la piedra, cuando llegaron a esta parte de la laguna cuando en ella fundaron; y aunque la ciudad se llama en común nombre México, entre los españoles e indios que ahora se van criando, los viejos nunca lo llamaban ni llaman México, sino Tenochtitlan" (Orozco Y Berra, 1987:19). Aunque los edificios de la gran capital azteca se había destruido, esto dejó la combinación de elementos indígenos y europeos en la creación de la nueva ciudad. Numerosos autores han comentado la influencia del diseño urbano del Renacimiento italiano en la planificación de la Ciudad de México. Las investigaciones posteriores, sin embargo, tieden a destacar el valor de los antecedentes indígenas mesoamericanos; esto recibió poca atención antes de fines del siglo XX, probablemente por la falta de información, resultado de la destrucción sistemática de los documentos indígenas en el siglo XVI. La gente de Mesoamérica, debido al clima favorable, había creado una forma de vivir al aire libre basada en un sistema de ceremonias que afectaban todos los aspectos de la vida diaria; esto se reflejaba en el diseño de los espacio urbanos con grandes plazas públicas y calles anchas y rectas diseñadas en una cuadrícula rectilínea.

Para la reconstrucción de la ciudad indígena se cuentan con dos planos fundamentales: el llamado de papel de maguey, códice indígena post-cortesiano que se conserva en el Museo Nacional de México (Fernández, 1990: 37), que ahora sabemos que no está hecho en papel de maguey, sino sobre papel de palma, ni representa íntegramente a la ciudad, sino una fracción de sus barrios del noreste (Toussaint, 1990: 21); y el plano atribuído a Hernán Cortés, grabado en madera, tomando por modelo un dibujo original enviado por el Conquistador a Carlos V (Toussaint y Fernández, 1990) publicado por primera vez en Nüermberg, en 1524. Las cualidades de la antigua capital azteca se expresaron bien -aunque con un concepto muy medieval- en los dos planos.

Las calles rectas y muchas de las grandes plazas de Tenochtitlan se preservaron en la nueva ciudad. Sobre las ruinas de la antigua Tenochtitlan, bajo la supervisión de Cortés, el alarife Alonso García Bravo, ayudado por Bernardino Vázquez de Tapia y dos indígenas, realizó la "traza" de la nueva ciudad. Alonso García Bravo, soldado de una de las expediciones de Francisco de Garay, fue herido y se unió a las fuerzas de Cortés. Y como parecía " haber realizado ciertos estudios, pues parece conocedor de la geometría, sobre todo aplicada a la tierra, es decir, topografía" - comenta Manuel Toussaint. Antes de iniciar la construciión de la nueva ciudad, Cortés decidió encargarle que hiciera su traza, con sus calles y plazas "como hoy está", decía el alarife hacia 1561 (Martínez, 1993: 23-26). En principio, conservó la plaza mayor y el emplazamiento de los palacios que la rodeaban por tres lados. Alrededor de este centro, y apoyándose en los dos ejes norte-sur y oriente-poniente, formados por las entradas de las antiguas calzadas, García Bravo diseñó la cuadrícula o damero de la nueva ciudad española, reservando espacios para las plazas menores y siguiendo en parte el curso de las acequias principales. En el trabajo de reconstrución usó las piedras de las ruinas de los monumentos aztecas, además de madera, piedra y ladrillo transportados de los pueblos locales a través del lago y por los canales. La extensión de la traza primitiva era un poco más pequeña que la ciudad indígena -cuya superficie se ha calculado en 145 hectáreas-, contenía unas cien mazanas (Martínez, 1993:26-27). Su desarrollo en los primeros veinticinco años fue impresionante. Según López de Gomara, en 1552

tenía 100.000 casas y era la ciudad más grande del imperio de Carlos V. Y en la primitiva traza de García Bravo, se presenta ya una zonificación para separar los barrios de indios de los destinados a los españoles. Este principio de separación fue establecido por Cédula Real, el 23 de agosto de 1538. Las razones para mantener separados ambos recintos eran la "civilización" y "catequización" de los indios y su posible control (Aguilera R. y Moreno R, 1973: 74).

Entre los primeros edificios de la nueva ciudad encontramos las fortalezas, basadas en los modelos europeos, pero la actividad arquitectónica en el siglo XVI fue dominada por la construcción doméstica y religiosa. Como sede del poder virreinal, la Ciudad de México también fue la base operativa para las campañas evangélicas; así que el estilo del convento mendicante fue adoptado en México por los franciscanos, agustinos y dominicos, caracterizado por el patio amurallado o atrio y las capillas abiertas (capillas posas), fueron los primeros edificios de la capital. Las ordenes religiosas, especialmente los jesuitas, también construyeron los colegios y escuelas, como San Pedro y Pablo (1572) y San Ildefonso (1592). La primera catedral se construyó en 1525-32 (destruida); la segunda, La Catedral metropolitana de la Ciudad de México (empezó 1563) se construyó en la Plaza Mayor (ahora es Plaza de la Constitución) en el centro de la ciudad, cerca el lugar donde se descubrió más tarde el Templo Mayor azteca. Se basaba en la Catedral de Jaén en España, y la construcción fue continuada bajo Claudio de Arciniega y Juan Miguel de Agüero (1574-1613). La catedral se dedicó en 1656, aunque las torres se completaron sólo en 1813. Al otro lado de la plaza está el Palacio Nacional, el edificio original fue un regalo a Cortés del Rey de España. Se reconstruyó a fines del siglo XVII y se amplió en 1920. Un plano de mediados del siglo XVI, atribuído a Alonso de Santa Cruz, nos da cabal idea de la ciudad española en esa época. Otro plano fechado en 1628 y ejecutado por Juan Gómez de Trasmonte muestra la "forma y levantado" de la ciudad en la primera mitad del siglo XVII (Fernández, 1990:36).

Una descripción de Vetancurt, en 1695, nos ayudará a conocer esta ciudad del siglo XVII (Maza, 1968: 13-15).

> La planta es cuadrada, con tal orden y concierto, que todas las calles quedaron parejas, anchas de a catorce varas, y tan iguales, que por cualquiera se ven los confines de ella; quedó de acequias en cuadro cercada, con otras tres que atraviesan de oriente a poniente la cudad, para la comunicación del bastimento que entra por canoas; los barrios y arrabales de ella quedaron para la vivienda de los indios, con callejones angostos y huertecillos de camellones con acequias, como los tenían en su gentilidad, donde siembran flores y plantan sus arboledas… Los edificios tienen altos y bajos, con vistosos balcones y ventanas rasgadas de rejas de hierro labradas con primor… por las calles donde hay acequias tienen puentes de calicanto fuertes, para pasar del ancho de las calles siendo éstas las más, empedradas, y con ser que todo el año no cesan los empedradores de aderezarlas, es tanto el concurso de las carrozas, que no acaban de componerlas… tiene tres plazas, donde no cesa el contrato, así de las casas del comercio de ropas, como de bastimentos y de comidas: la principal y mayor (el actual "Zócalo") al poniente del Palacio; la del Volador, que es de las Escuelas (o sea la Universidad, hoy rellenada con el horrendo Palacio de Justicia) y la del Marqués (hoy calle del Monte de Piedad)… los montes dan su leña y maderas; las sierras piedras diferentes; de Santa Marta la piedra liviana, como piedra pómez (el tezontle); la de los Remedios de cantería; la de Tziluca piedra dura para casas y la blanda para cornisas y capiteles y la de Calpulalpan piedras de jaspe blanco y de alabastro…
>
> Hay mesones y hospitales (hospederías) para caballeros y plebeyos; bodegones donde comen; garitas en las plazas, donde hay quien bata chocolate y cocineras que venden sus guisados… se el año de 1607 se apreció (el valor de la ciudad) en 20 millones y el año de 1637 en 50 millones, después acá habrá crecido en valor, en que se han labrado más de veinte suntuosos templos y millares de edificios, que apenas hay calle donde no se labren o se aderecen casas…

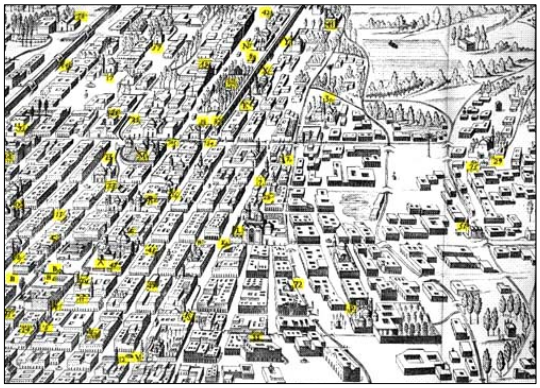
Hacia 1700 la ciudad ocupaba una extensión de unos 6.612.000 metros cuadrados y era el emporio comercial y cultural de la Nueva España. Según el plano del segundo conde de Revillagigedo, en el año 1800 había 78 plazas, 14 parroquias, 41 conventos, 10 colegios y 7 hospitales (Aguilera R. y Moreno R, 1973: 74). Durante los tres siglos del Virreinato las iglesias siguieron el principal patrón del trabajo de los arquitectos en la Ciudad de México, entre ellos en el siglo XVIII fueron Pedro de Arrieta y Miguel Custodio Durán: ellos introdujeron las tallas ornadas y columnas salomónicas del Barroco Mexicano. Estos cambios de aspecto exterior de los edificios fueron necesarios para cambiar la Ciudad de Méxcio en una ciudad barroca: las calles anchas y rectas de su trazado urbano se adaptaron inherentemente al diseño de las perspectivas escenográficas barrocas y los focos en el ornato arquitectónico. Al mismo tiempo, las actividades de construcción se diversificaron como resultado del éxito económico del comercio y la minería. En el centro de la ciudad, cerca de la Plaza Mayor (Plaza de la Constitución), las casas elegantes en los últimos estilos se construyeron a partir del último cuarto del siglo XVII para comerciantes y mineros prósperos, muchos de ellos habían comprado títulos nobles al rey, formando la aristoracia local. Los ejemplos incluyen la casa (1764) para el Conde de San Bartolomé de Xala por Lorenzo Rodríguez y la casa (1769) para el Marqués de San Mateo de Valparaíso por Francisco Antonio de Guerrero y Torres. Los edificios notables cívicos del siglo XVIII incluyen el Ayuntamiento (1720-24) y la Aduana (1731), que emplearon el estípite. Y un rasgo característico del estilo churriqueresco que podemos ver en el Sagrario Capilla de Lorenzo Rodríguez (1749-68) en la Catedral metropolitana.

Durante todo el siglo XVIII la creciente riqueza de la ciudad y el patrocinio de la Iglesia permitieron a los talleres de artesanos crecer, con plateros, grabadores, constructores de órganos, fabricantes de laúd, herreros, iluminadores del libro coral, doradores y bordador. Estos artesanos y artistas ocupaban el área entre el núcleo aristócrata de la ciudad y la periferia pobre, donde vivían los obreros; sus talleres, aunque modestos, se contruyeron bien, mientras los obreros ocupaban las casas de adobe aisladas, de estilo indígena, generalmente con espacios abiertos para cuidar animales y cultivar vegetales. Un nuevo tipo de de vivienda de clase media también aparecieron en el siglo XVIII: la casa de vecindad, un complejo de viviendas dando a un patio común. El lago al lado oeste de la ciudad se secó durante el siglo XVIII, y la Ciudad de México dejó de ser una isla. Por eso se convirtió en necesario el vigilar los accesos de la mercancía que llegaban por tierra, y por esta necesidad se construyeron las casetas del guardabarrera en las calles de acceso del Peralvillo, Tlatelolco, Nonoalco, San Cosme, la Piedad, San Antonio Abad y San Lázaro.

En 1780 las nuevas ideas de la Ilustración empezaron a llegar a México, y se fundó la Academia de las Nobles Artes de San Carlos en la Ciudad de México en 1783. Las nuevas ideas provocaron una toma de conciencia de la importancia del funcionamiento y orden en la ciudad, que se pueden ver en el trabajo de dos virreyes: Antonio María de Bucareli y Urzúa, Virrey desde 1771 a 1779, quien creó el Paseo Bucareli; y Juan Vicente de Güemes Pacheco, Conde de Revillagigedo, Virrey desde 1791 a 1794, quien, a pesar de no completar su plan para rejuvenecer la ciudad, niveló y pavimentó las calles, numeró las casas, introdujo el alumbrado público y renovó los sistemas de los acueductos y desagüe viejos. En este momento México cuenta con un documento excepcional en la tarea de planificación urbana de América; se trata del plano director del arquitecto Ignacio Castera quien lo ejecutó en 1794 por orden del virrey Revillagigedo. El esquema de Castera apuntaba a un crecimiento sistemático y metódico de la ciudad a partir del urbanismo rectangular existente. La rectificación de callejones tendía a la limpieza urbana a la vez que integraba amplias <casas de campo> en la periferia de la traza (influencia de los afrancesados chalets suburbanos) creando así una estructura intermedia entre la vivienda urbana y la hacienda (Gutiérrez, 1983: 519). Entre los principales edificios neoclásicos trazados en la Ciudad de México en aquel tiempo son el edificio del Real Seminario de Minería (1797-1813; ahora Palacio de Minería); la iglesia de Nuestra Señora de Loreto (1816); y la magnífica residencia del Marqués del Apartado (1810), todos por Manuel Tolsá.



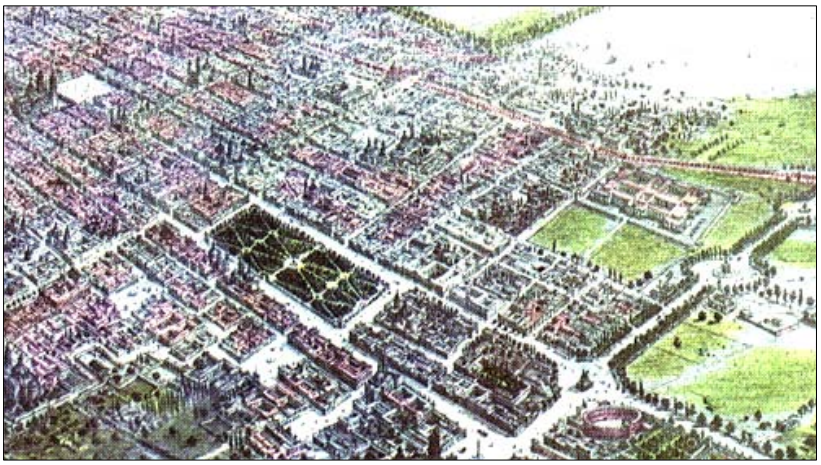
Año 1628



Año 1760

3. 1822-1920

Después de la independencia de España en 1821, la Ciudad de México entró en un período de cambio que perdió su apariencia virrenal anterior. Aunque la población fue más que el doble durante el siglo XIX, creciendo de unos 150,000 habitantes en 1822 a 350,000 habitantes en 1900, la población se mantuvo más o menos igual hasta 1860. El arquitecto destacado en la ciudad a mediados del siglo XIX fue Lorenzo de la Hidalga, quien fue reponsable de la cúpula neoclásica (1845-58) de la capilla de Santa Teresa la Antigua y del Teatro de Santa Ana (1844, más tarde el Teatro Nacional), que se destruyó en 1901 para abrir la Avenida Cinco de Mayo. La construcción de teatros y bares fomentó la extensión del alumbrado público, que se modernizó progresivamente durante el siglo. Otra modernización de servicios de la ciudad incluyó el nuevo sistema de desagüe y las aceras de piedra en 1851 y la instalación de las tuberías de agua de plomo suberráneas en 1857 en vez de los acueductos antiguos. Los mejoramientos urbanos incluyeron la construcción en 1847 de la alameda del Paseo de la Cadenas, un paseo excepcioanlmente ancho en frente de la catedral en la Plaza de la Constitución, que tenía un aspecto amplio y ordenado. Las leyes de reforma, que suprimieron los conventos y monasterios a partir de 1857, destruyeron las últimas trazas del regimen virreinal de la ciudad, y de las instituciones religiosas anteriores. Sólo las iglesias se conservaron, con algunas excepciones: la iglesia Agustina, por ejemplo, se convirtió en una biblioteca. Al mismo tiempo, se abrieron nuevas calles para romper las antiguas propiedades, que se pusieron a la venta.



Año 1855

Los avances en comunicación y trasporte urbano en la Ciudad de México se hicieron a mediados de siglo XIX, incluso la primera línea telegráfica (1852), que la conectó con el puerto de Veracruz; el primer ferrocarril (1857), que unió el centro de la ciudad con el santuario de la Villa de Guadalupe; y la primera ruta de autobús públicos (1863). La expasión física de la ciudad también empezó en 1860. El emperador Maximiliano mandó la construcción de la Avenida del Imperio (ahora Paseo de la Reforma), una alameda ancha junto al centro de la ciudad, con la residencia imperial en el Castillo de Chapultepec (ahora el Museo Nacional de Historia) en la parte suroeste; este trabajo fue realizado por Juan Agea (1825-1896) y Ramón Agea (1828-1892), que se habían formado en Europa. Después de 1877 se construyeron las casas elegantes en estilos eclécticos por la alameda, que se convirtieron en una zona de residencia popular para miembros de la aristocracia governante local durante la larga administración (1877-80; 1844-1911) del Presidente Porfirio Díaz. A un lado se pone el nuevo distrito urbano conocido como la Colonia de los Arquitectos, concebido por el arquitecto español Francisco Somera (1830-89) y habitado por los profesores y estudiantes de arquitectura; muchas de las casas se construyeron por miembros prominentes de la profesión. Este distrito empezó la costumbre mexicana de referir a nuevas subdivisiones urbanas como *colonias*: se construyeron algunas más en la Ciudad de Méxcio, como las colonias del Rastro (1889), La Candelaria (1891), Perlvillo (1899) y Romero Rubio (1907) para casas de bajo coste; las colonias San Rafael (1881), Morelos (1886) y del Valle y Escandon (1909) para casas de clase media de uno o dos pisos con un patio pequeño, y las colonias Roma y la Condesa (1902), Juárez (1906) y Cuauhtémoc (1904) para casas elegantes y de clase alta en estilos eclécticos, incluso chalets suizos e italianos.

La nueva clase medio-superior que apareció durante la presidencia de Porfirio Díaz llevó la construcción de las nuevas instituciones comerciales y culturales en la Ciudad de Méxcio, como los grandes almancenes por ejemplo el Palacio del Hierro, Fábricas Universales, Ciudad de México, Fábricas de Francia y la Gran Sedería. Varios edificios históricos fueron ocupados por las nuevas instituciones y escuelas, por ejemplo el antiguo Palacio de la Inquisición fue ocupado por la escuela de medicina; el antiguo convento de la Encarnación por la escuela de jurisprudencia; y el antiguo convento de San Lorenzo por la escuela de artes y oficios. Se construyeron también varios monumentos, sobre todo, en el Paseo de la Reforma, incluso uno a Colón (erigido en 1877), originalmente concebido en 1865 por Ramón Rodríguez Arangoiti (1830-82), ejecutado en Francia por Charles Cordier y enviado a México para asamblea local; el monumento a Cuauhtémoc, diseñado (1877) en un estilo conocido como "neo-azteca ecléctico" por Francisco Jiménez (1845-83) con escultura de Miguel Noreña y Gabriel Guerra; y la Columna de Independencia (1899-1910) por Antonio Rivas Mercado (escultura por Enrique Alciati). En los primeros años del siglo XX varios proyectos mayores de edificios se iniciaron con la ayuda de arquitectos europeos como Silvio Contri, Adamo Boari y Henri-Jean-Emile Bénard. Contri construyó el Palacio de Comunicaciones y Obras Públicas (1904-11; más tarde el Museo Nacional de Arte), y Boari diseñó el ecléctico Edificio Central de Correos (1902-7) y el nuevo Teatro Nacional (1904-34, más tarde el Palacio de Bellas Artes). Génard fue responsable del Palacio Legislativo (diseñado en 1903-4; empezado en 1910), poryecto que se abandonó después de la caída del Presidente Díaz en 1912 durante la Revolución mexicana (1910-20). La estructura de metal de su gran cúpula central se convertió (1933-8) en un monumento dedicado a aquel conflicto según una idea promovido por Carlos Obregón Santacilia.

4. Después de 1920

El desarrollo en la Ciudad de México se paró durante la Revolución, pero en cuanto la paz se restituyó, el aumento de la población fue estimulada por la inversión renovada y el regreso de mucha gente que había huido del conflicto (Sánchez Ruiz, 2000:1). En 1930 la población de la ciudad era de más de un millón de habitantes, y continuó creciendo rápidamente, sobre todo, después de 1950. La necesidad de una comisión de planificación para regular el crecimiento se convirtió en evidente en 1933, cuando la primera planificación y las leyes para dividir la ciudad en distritos se elaboraron. Entre 1920 y 1940 los ideales sociales democráticos que surgieron desde la Revolución llenó la ciudad

de escuelas, hospitales, complejos deportivos y proyectos para casas del bajo-coste, y con estos edificios se introdujo el Movimiento Moderno en arquitectura por arquitectos como José Villagrán, Enrigue Yañez, Juan Legorreta y Juan O´Gorman. Muchos de los nuevos edificios públicos fueron decorados con murales en un programa iniciado por el Ministro de Educación José Vasconcelos. Los trabajos públicos, interrumpidos durante la Revolución, también se reanudaron, incluso el Teatro Nacional, completado en 1934 por Federico Mariscal. Además, el crecimiento del tráfico condujo al primer proyecto (1930; no ejecutado) para un sistema de transporte subterráneo, propuesto por el ingeniero militar Miguel Rebollar (1868-1962).



Año 1930



Año 1956

Después de 1940, con la Guerra Civil Española y con la erupción de la Segunda Guerra Mundial, miles de refugiados extranjeros llegaron a la Ciudad de México, y empezó a adquirir una imagen de una gran ciudad cosmopolita. La necesidad urgente de albergar a los inmigrantes fue encargada a arquitectos, como Mario Pani, quien construyó más de 1000 viviendas en manzanas de casas de trece pisos (1947-50) para la Unidad Habitacional Presidente Alemán. Entre los proyectos más influyentes del período de postguerra fue la construcción de la Ciudad Universitaria (1948-52) en el sur de la ciudad, construido en los principios del movimiento "integración plástica" con la colaboración de más de 60 arquitectos, dirigidos por Pani y Enrique del Moral y los artistas Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros. El Estilo Internacional de la arquitectura colectiva también se introdujo en 1950, por ejemplo en la Torre Latino Americano (1957) por Augusto H. Alvarez, que fue hecha gracias a la nueva tecnología de estacas de control inventada por el ingeniero mexicano Manuel González Flores para resistir la actividad sísmica. También se desarrollaron los nuevos distritos de residencias elegantes, como los Jardines del Pedregal, donde Luis Barragán construyó casas elegantes y jardines (1950) reflejando el paisaje.

Cuando la población de la Ciudad de México empezó a aumentar dramáticamente, creciendo desde tres millones en 1950 a más de 9 milliones de habitantes en 1970, 15 millones en 1990 y 19,3 millones en 2005, el desarrollo urbano se convirtió en menos ordenado. Se establecieron varias carreteras de acceso dentro y alrededor de la ciudad, incluso los viaductos Tlalpan y Miguel Alemán (el primero incluido en el camino de la antigua México desde Iztapalapa a Tenochtitlan), luego las carreteras del círculo interior y exterior y las carreteras del eje; y se construyó un metro subtérraneo, la primera línea se estrenó en 1969-70 (Partida Bush, 2003). El transporte, no obstante, continúa siendo un gran problema, tanto como la contaminación atmosférica, una falta endémica de casas y servicios públicos inadecuados.

Conclusión

A través del análisis del urbanismo de las cuatro épocas de la Ciudad de México, vemos las grandes vicisitudes de su desarrollo durante estos 700 años. Ahora esta gran ciudad sigue sufriendo un crecimiento desenfrenado. Los mexicanos toman a la Ciudad de México como el parámetro para evaluar la gravedad de sus problemas. La influencia de la capital es determinante para los mexicanos

contemporáneos. Como dice una profecía azteca: “Mientras exista el mundo, no habrá fin a la gloria y fama de México-Tenochtitlan.”

Bibliografía

Aguilera Rojas, J., & L. J. Moreno Rexach (1973), *Urbanismo Español en América*, Madrid, Editora Nacional.

Gendrop, P., & D. Heyden (1975), *Arquitectura mesoamericana*, Madrid, Aguilar.

Gutiérrez, R. (1983), *Arquitectura y urbanismo en Iberomérica,* Madrid, Ediciones Cátedra.

Lafragua, J. M., & Orozco y Berra, M. (1987), *La ciudad de México*, México, Editorial Porrúa.

Martínez, J. L. (1993, invierno 1), Construcción de la nueva ciudad, *Artes de México* (3ª ed.), pp. 23-29.

Maza, F. de la (1968), *La ciudad de México en el siglo XVII*, México, Secretaría de Educación Pública.

Partida Bush, Virgilio y Carlos Anzaldo Gómez (2003), “Escenarios demográficos y urbanos de la zona metropolitana de la ciudad de México”, en el sitio en internet del Consejo Nacional de Población, consultado el 22 de marzo de 2007.

Sánchez Ruiz, Gerardo, G. (2000), Planificación y urbanismo en la ciudad de México del siglo XX (la etapa de los orígenes, 1917-1928), *Construcción y Arquitectura Moderna,* Vol. II, Ed. UAM –A., México, p. 2.1 – 2.22.

Turner, J. (Eds.) (1996), *The Dictionary of Art,* Vol. 21, New York, Grove.

Toussaint, M., Gómez de Orozco, F. & Fernández, J. (1990), *Planos de la ciudad de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuente de láminas

http://www.mexicomaxico.org/Tenoch/Tenoch5.htm#2006

REFLEXIONES ACERCA DE LA CONFLUENCIA ENTRE ARTE, SÍMBOLO Y LITERATURA

Armando Mateo Pérez
Universidad de Tenri
armando.mateoperez@gmail.com

1. Arte y Símbolo

A menudo la conciencia del hombre actual necesita abandonar su lugar en la historia y transitar por caminos distintos a tantos fenómenos marcados por el tiempo. La misma historia ha dejado abierto pequeños pasos por los que podamos apartarnos de su domino. La posibilidad que disfruta el hombre actual de acceder a distintas culturas, poder compararlas y apreciar sus diferencias y también sus confluencias, es un hecho estrictamente histórico que nos lleva a comprender que existen niveles de realidad al margen de los cambios, es decir, que son a-históricos. Existen niveles de realidad que están al margen de los cambios y que, por definición, son atemporales y próximos a lo que los antiguos consideraban «lo sagrado». Dos de estos niveles, próximos a lo que los antiguos denominaban «lo sagrado», van a ser objeto de nuestro estudio: la creación artística y el significado trascendente de los símbolos

Hablando de símbolos, es necesario en primer lugar comprender de qué se trata: El símbolo conjuga lo sagrado y lo profano, pues participa de la luz original y la manifiesta bajo la apariencia de las imágenes del mundo. Los símbolos son los puentes, que a través de las tinieblas de la multiplicación, unen a los hombres con su origen mítico. En su sentido etimológico de la palabra. Símbolo significa «signo de reconocimiento», pues, éste es el sentido exacto de la palabra griega *symbolon*, del verbo *symballo*, juntar, reunir; *symbolé* significa ajuste. Y esta es precisamente su función, la de unir el cielo con la tierra, lo infinito con lo particular, el volátil con el fijo. El término se refería primitivamente a «un objeto partido en dos del que dos personas conservaban cada una mitad, y que transmitían a sus hijos. Estas dos mitades reunidas servían para que aquellos que las llevaran se reconocieran, y para demostrar las relaciones de hospitalidad que habían existido anteriormente».

Saber el mismo secreto y asociarse por guardarlo, era pensar que ya nadie podía alcanzarlo por sí mismo; sólo la iniciación permitía recibirlo de quien podría transmitirlo dado su origen remoto y extrahumano. De Pitágoras con su secta y de Platón con su Akademia ateniense provinieron y evolucionaron en sus ocultos saberes masones, rosacruces y alquimistas, cabalistas y criptománticos sin olvidar los astrólogos con sus geometrías planetarias. Así junto al simbolismo, la emblemática y el jeroglífico nacen para hermetizar lo ostensible, para ocultar destapando. Las artes, como expresión comunicativa, hablan de lo que se ve y pueden ocultar lo que dicen; su gestión siguió un proceso geométrico, pero su desentrañamiento, su secreto oculto, ha de seguir un camino inverso de la inducción cual se aplica en la geometría. Así en la Iconología moderna se suele empezar por intuir una clave y analizar progresivamente todos los componentes que pueden acoplarse con ella. Sabiendo iconografía se puede llegar a alcanzar antes la verdad oculta de las bellas artes; habida cuenta que en toda obra de arte se implica, marginado o superpuesto, el secreto intencional de su creador[1].

La iconografía y la iconología que, ciertamente, sólo difieren en detalle, son un modo particular del símbolo, al igual que el lenguaje, la numerología y la geometría que de ella se desprende, la aritmética, y en general todas las ciencias simbólicas que son eminentemente sagradas porque representan la "explicación", cada una a su medida, de la cosmogonía y por ende del hombre mismo. Para puntualizar todo ello debemos señalar que el símbolo no puede ser de ninguna manera pura convención, es decir algo "inventado" de la nada por el hombre para establecer un código semántico a su medida. Dice la tradición que el símbolo es fruto de la revelación divina, pero entiéndase que lo revelado no es un símbolo particular sino un esquema simbólico, un orden indefectible, eterno en su devenir cíclico, en donde la urdimbre simbólica entrelaza armoniosamente todos los órdenes de realidad.

Santo Tomás decía que hay dos maneras de llegar a conocer a Dios, una mediante los textos sagrados y la otra mediante la observación de la Naturaleza misma; y así es que la Biblia nunca puede ser considerada sin más "...una narración histórica...", tal y como señalan algunos autores[2], sino como símbolo en sí mismo, cosa que por otra parte no invalida la realidad histórica de los acontecimientos

[1] La historia del Arte a ha desarrollado su propio método de análisis el método iconográfico-iconológico cuyas bases fueron asentadas por Panofski, E. (1972), *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza.

[2] Esteban Llorente, J. F(1990), *Tratado de Iconografía*, Madrid, Ed. Istmo, p. 194.

allí descritos, porque lo determinante en un texto sagrado no es su realidad histórica sino el hecho de servir de vehículo, de soporte para la realización espiritual. Dicha confusión se hace también patente cuando a propósito del Apocalipsis se dice que: "No es un libro de contenidos, sino de descripciones fantásticas, simbólicas, que hay que interpretar"; sólo desde un punto de vista profano se puede considerar al símbolo como descripción fantástica.

Las condiciones espacio-temporales del devenir humano no representan tradicionalmente sino uno de los indefinidos estados posibles de conciencia, y por ello de existencia, del Ser Universal, y así el símbolo, en su aspecto determinante de unión, es lo único capaz de establecer una relación "dialéctica" entre lo de arriba y lo de abajo, entre lo propiamente inteligible y lo propiamente sensible, unión ésta que acontece en el espacio intermediario del Alma y que, como dijimos, necesita de la vivencia que cada hombre en particular tiene de lo simbólico. De esta forma hemos de entender que las imágenes simbólicas no son signos de referencia con significados establecidos por las convenciones humanas, sino que son formas con unos contenidos universales, ajenos a las convenciones históricas.

En nuestro tiempo, el estudio de los símbolos de las distintas tradiciones espirituales ha comenzado a realizarse desde el rigor universitario. Se aparta así de cualquier marco confesional y religioso y también de los posibles abusos sincretistas de ciertos medios esotéricos y espiritistas. Sin embargo, en la actualidad la publicación de una de una serie de libros, como el Código da Vinci de Dan Brown o la Hermandad de la Sabana Santa de Julia Navarro, han hecho que los símbolos y su interpretación transciendan al ámbito académico siendo objeto, incluso de fuertes controversias que son objeto de nuestra atención. Materias tales como la filosofía, la historia, la antropología y la psicología, han dedicado parte de sus investigaciones al estudio de los símbolos lo que ha permitido comprobar su importancia dentro de dichas disciplinas. Es innegable que lo bello y lo sublime de los símbolos tradicionales rebasa las contingencias históricas y sociales para acercarse a una cierta sensibilidad universal; por eso, no nos son ajenas ni las estatuas africanas, ni los ornamentos islámicos, los frescos egipcios o los iconos bizantinos, ni las caligrafías orientales, las estatuas clásicas o la pintura abstracta.

Las imágenes simbólicas pueden analizarse como representaciones del contexto cultural determinado o como imágenes universales del inconsciente colectivo. Ninguna de ambas consideraciones es falsa, pero faltaría otra, quizá la más importante: el símbolo sólo puede ser comprendido en tanto que se experimenta. Pero ¿cómo puede un hombre del siglo XXI, experimentar aquello sagrado que está en el origen del simbolismo? Posiblemente no pueda salirse de la historia si no es con la historia, por eso, si bien en contenido no podría ser diferente, pues es universal por definición, las formas tienen que ser nuevas. En este sentido parece relevante que, en el mundo moderno, la experiencia de lo sagrado se haya refugiado en las manifestaciones estéticas y que la genuina praxis de algunos de los grandes genios se haya erigido como un logro de la práctica espiritual. Por poco que nos acerquemos a los presupuestos del romanticismo, del impresionismo, del simbolismo, la abstracción, el surrealismo, o no importa el nombre que quiera dársele, es cierto que en el acto creador y en el consecuente placer estético, se revivifica una experiencia sensible. Experiencia que, con certeza, abre caminos para acceder al contenido sagrado de los símbolos. Cuando una obra es tal cumple su función, despierta y conmueve.

Así como el arte necesita de la trascendencia de los símbolos para unir sus contenidos dispares, los símbolos necesitan del arte para vivificarse en su experiencia. Trascendencia y experiencia, son dos aspectos complementarios de espíritu humano que se han desarrollado de modo paralelo en el devenir de las civilizaciones. “El arte es la imagen de la creación, es un símbolo, al igual que el mundo terrestre es un símbolo del cosmos[3],” y la afinidad general entre las obras de arte que, en vez de disminuir, se reforzó durante milenios no reside en la superficie de las cosas, sino en sus raíces, en su contenido profundo, en el contenido místico del arte.

[3] Klee, P. (1971), *Théorie de l'art moderne. Auteurs*, Paris, Gonthier.

2. Arte símbolo y literatura

No es permisible perder de vista que el ser humano es una inagotable fábrica de símbolos. Los fabrica en sueños mucho antes de saltar a la vida consciente. Su presencia se constata desde el mismo origen de la humanidad donde tendrá su edad de oro luego, con el racionalismo, el símbolo se retira y si se debilita pero no muere. Una fuente abundosa de símbolos en todas las categorías posibles es la literatura en sus diversos géneros, y claro, que la prosa narrativa no es la excepción. En ella también encuentran su casa esas cifras que no son mitos (dilatada elaboración histórico-social) sino símbolos: representaciones que la literatura puede colmar de vida a través del paisaje, del lenguaje y del personaje con que interiormente vaya comprometida.

Gran matriz generadora de símbolos es, pues, la literatura y así el pasado siglo veinte fue ámbito de tres eminentes creadores de símbolos propios, en un lenguaje inconfundible: Marcel Proust, Franz Kakfa y James Joyce. De cada uno de ellos se desprende cierta veta creativa a la que todos hemos recurrido en algún momento de consciencia o inconsciencia. Campean por turnos en las elementales zonas de la remembranza, del erotismo o de la angustia, tres de las pocas abras en que transcurren las letras

Hay símbolos con poder representativo de un ciclo total. Se conoce, por ejemplo, que la azuela doble aparece en numerosos monumentos cretenses, se desconoce, sin embargo, cuál fue su atribución simbólica. Hay símbolos bíblicos con las águilas, los leones y los toros que identifican a los profetas evangelistas y símbolos profanos, que beben en fuentes como la emblemática o la iconología, símbolos del poder muy del gusto de los grandes monarcas absolutistas. Podemos preguntarnos cuál será el símbolo representativo de la cultura occidental en el siglo veinte; Acaso una letra a cursiva enclaustrada en su propia cola, cifra identificador del ciberespacio y la "era de la comunicación". No me atrevo a catalogarlo de bueno o malo, de legítimo o ilegítimo, superficial o profundo. Me limito a especular con que esa letra cursiva puede constituirse en símbolo del siglo veinte.

En estos últimos tiempos, arte, símbolo y literatura han visto reforzados sus lazos con la aparición de un nuevo género literario al que podemos definir como el de la conspiración de tema religioso. Su máximo exponente es el "*El código da Vinci* novela del escritor Dan Brown. Obra de gran éxito editorial con más de 40 millones de ejemplares vendidos, desde que en marzo de 2003 llegó a las librerías, a los que hay que sumar los millones de espectadores que han ido a la película homónima protagonizada por Tom Hanks y Audrey Tautou. Con "*El código…*" el lenguaje de los símbolos que, en origen se concibiera como un conocimiento hermético, un conocimiento para iniciados, ha llegado al gran público de la mano del personaje "Robert Langdon[4]" quien nos va a ir desvelando algunos de los secretos mejor guardados de la historia de la humanidad y cuyas claves a se encuentran en las obras de Leonardo da Vinci "*La Última Cena*" y "*La Gioconda*".

En la obra, el profesor Langdon, y a la policía criptóloga Sophie Neveu se conocen tras un asesinato en el Loubre Un monje albino miembro del Opus Dei asesina al conservador del museo, Jacques Saunière, que dedica su agonía a dejar pistas relacionadas con las obras de Leonardo da Vinci para que los protagonistas descubran el más grande de los secretos: que el Santo Grial existió y que donde Jesús vertió simbólicamente su sangre no fue en una copa, sino en el vientre de María Magdalena. El linaje fundado por la pareja bíblica habría dado origen a los merovingios -dinastía que gobernó Francia entre los siglos V y VIII- y llegado hasta nuestros días. La novela relata una verdadera "caza al tesoro" al estilo policial, en la que la Iglesia - representada en un Obispo del Opus Dei - y los protagonistas de la novela tratan de descubrir el paradero de los documentos y apoderarse de ellos.

Sin embargo, la importancia de la novela, y tal vez su éxito, no residen tanto en los acontecimientos que narra, sino en las ideas que subyacen a la narración y que interpretan tendencias de pensamiento que son comunes a mucha gente. Por lo tanto, más que centrarse en la fragilidad

[4] En su página web (http://www.robertlangdon.info/) se nos describe a Robert Langdon como profesor de simbología religiosa en la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts. Entre sus especialidades destacan la icolología clásica, los símbolos de la cultura pre-cristiana y la descodificación de antiguos textos cifrados. Es autor de varias obras, incluidas *Simbología de las sectas secretas*, *El arte de los Illuminati*, *El lenguaje perdido de los ideogramas*, y del aclamado libro de texto *Iconología Religiosa*.

histórica y científica de *El Código Da Vinci*, es interesante descubrir en la obra la presencia de una serie de ideas, que se encuentran largamente difundidas en el pensamiento religioso y en las tendencias culturales del nuestro tiempo ("new age"). El análisis de la novela realizado desde esta perspectiva demuestra que el autor sabe captar estas ideas de la cultura actual y las presenta en forma atractiva para el lector de hoy. Tal vez es éste el secreto de la gran aceptación que la novela ha encontrado en el público en general.

De esta forma el "El código" de Dan Brown no es sino una muestra más de la incorporación del movimiento New Age al campo de la Historia en concreto de la divulgación histórica novelada. De sus investigaciones ha ido surgiendo una "Historia de supermercado" en la que el pseudo-historiador o novelista de turno, tras la lectura de tres o cuatro libros, pica un poco de aquí y allá y con algunas nociones históricas y los entremezcla sin criterio en un totum revolutum en el que el lector no precavido no advierte la diferencia entre la historia y la ficción.

Al igual que sucede con la religiosidad New Age, la pseudo-historia New Age se queda con aquellos aspectos más morbosos/misteriosos de la Historia científica para mezclarlos arbitrariamente con fantasías e invenciones sin preocuparse lo más mínimo de "cosas" tales como el rigor, las fuentes documentales, la coherencia o la contextualización. Ni que decir tiene que esa otra cosa llamada "verdad" les trae al pairo. De hecho, cabría decir que esta forma de hacer historia es un retroceso a algo que creíamos superado con Sócrates: el mito.

Parece como si la razón está siendo abandonada por estos buscadores de fantasía y misterio en aras de un retorno irracional al mito y la leyenda, un retorno muy propio de la Post-modernidad. Estos pseudo-historiadores han encontrado en el arte un filón con el que afianzar sus historias. Generaciones enteras de lectores están descubriendo una historia que no les han contado y dando crédito a supuestas versiones histórica e interpretaciones artísticas como si fuera la versión correcta, oculta hasta ahora, de la historia de la Iglesia y de Occidente.

Aunque el historiador este tipo de interpretaciones sin fundamento le trae un poco sin cuidado, sí que es cierto que esta literatura simbólica está afectando a la visión que de la historia tiene la gente que normalmente se aproxima ella a través de la televisión o de las pantallas cinematográficas. Sin embargo hemos de agradecer a escritores como Dan Brown que, gracias a sus obras, la gente descubra que el arte es algo más que una foto de recuerdo de unas vacaciones y que desde siempre has sido un instrumento para la transmisión de ideas, conceptos o toda la filosofía de una época. El arte ha creado su lenguaje lleno de símbolos que el historiador ha sabido descifrar de una forma rigurosa y científica con un método propio como es el método iconográfico-iconológico

2.1. *El código Da Vinci* como obra literaria

Busquemos la estructura profunda del relato, es decir, lo que queda después de apartar todos los elementos accesorios de la trama: chico con problemas encuentra chica, chica ayuda al chico, chico y chica son perseguidos porque pueden encontrar un secreto que haría tambalear los cimientos milenarios de la Iglesia Católica, chico y chica se enamoran, chico y chica encuentran el secreto, chico y chica son felices y comen perdices.

Esta sucesión de tópicos es, en resumen, *El código da Vinci* y podemos hablar de tópicos porque este mismo esquema ha sido usado hasta la extenuación. Tanto es así que ha acabado por constituir un subgénero, el de la conspiración de tema religioso. Veamos algunos ejemplos:

-El cofre de Constantina (*The Gemini contenders*). Robert Ludlum. Primera publicación en 1976 (Edición española: Plaza & Janés Editores S. A. Barcelona, 1986. La traducción es de María Antonia Menini). En esta ocasión el secreto consiste en un supuesto escrito de San Pedro en el que éste asegura que Jesús no murió en la cruz sino que se suicidó.

-El quinto Evangelio (*Das fünfte Evangelium*). Philipp Vandenberg. Primera publicación en 1993 (Edición española: Editorial Planeta S. A. Barcelona, 1994. La traducción es de Pere Bonnin). En esta ocasión el secreto consiste en un escrito de Barabbas que declara ser hijo de Jesús y María Magdalena. La trama se desencadena por el hallazgo de una clave oculta en una pintura de... Leonardo da Vinci.

- El Testamento de Judas (*The Judas Testament*). Daniel Easterman. Primera publicación en 1994 (Edición española: Editorial Planeta S. A. Barcelona, 1995. La traducción es de Joaquín Adsuar). En

esta ocasión el secreto consiste en una carta de Jesús dirigida a Caifás en el que aquél narra su vida y su credo, el judaísmo más estricto.

- ***El último merovingio*** (*Kingdom come*). James Hougan. Primera publicación en 2000 (Edición española: Editorial Planeta S. A. Barcelona, 2004. La traducción es de Sofía Coca y Roger Vázquez de Parga). En esta ocasión el secreto consiste en un hombre que desciende del matrimonio de Jesús y María de Magdala y que es protegido por una sociedad secreta llamada Sociedad Magdalena en la que no es descabellado ver una transposición literaria del Priorato de Sión[5].

Considerando que la edición original de ***El código da Vinci*** (*The Da Vinci Code*) es de 2003 y, por tanto, posterior a todos esos títulos (y a otros más que podrían citarse) ¿qué hay en ella de original? No es sólo que la estructura profunda sea idéntica a otras ya empleadas, es que múltiples elementos accesorios añadidos a ésta tampoco eran novedosos. Así, en *El quinto Evangelio* aparece una obra de Leonardo da Vinci como transmisora del secreto puesto que éste era uno de los iniciados que lo conocía. En *El Testamento de Judas* el supuesto aliado en la investigación del protagonista es, en realidad, el adversario que intenta apoderarse del secreto. En *El último merovingio* aparece, aunque sea con otro nombre, el Priorato de Sión. Por supuesto, al ser el secreto algo cuya difusión afectaría a la Iglesia Católica, ésta figura en las tramas pretendiendo, por los medios que sean, desbaratar los planes de los protagonistas

Si en lo concerniente a argumento y desarrollo *El código da Vinci* no presenta nada novedoso y en los demás aspectos literarios deja mucho que desear, incluso para el bajo nivel literario habitual en el subgénero de la conspiración religiosa[6], ¿por qué ha tenido éxito? Las novelas de éxito suelen estar, cuando menos, escritas por autores que conocen su oficio, profesionales competentes que continúan la tradición de Dumas y Blasco Ibáñez que, en su tiempo, también eran acusados de realizar una literatura de consumo, para las masas... Son escritores como Ken Follet, Umberto Eco, Arturo Pérez-Reverte... que nada tienen que ver con Dan Brown que es, sencillamente, un pésimo novelista, un escritor incompetente y desconocedor de su oficio.

Sin embargo es un hecho innegable que su obra ha funcionado comercialmente muy bien, ¿por qué? No obstante hay otro factor que debe tenerse en consideración. ¿Están seguros de que El código da Vinci es una novela? ¿Qué quiero decir? Volvamos a las restantes obras citadas al comienzo de esta crítica. El haber comenzado la serie con Robert Ludlum no es ninguna coincidencia. Si conocen su obra, sabrán que era un autor especializado en novelas de espionaje. En *El cofre de Constantina* se limitó a introducir una pequeña variación en la trama. Lo que movía a los personajes no era, como en el resto de sus obras, un secreto militar, la búsqueda de un criminal... sino una cuestión religiosa, pero eso era sólo un *MacGuffin*[7] un pretexto. La novela hubiera sido prácticamente igual si en vez de buscar un arcón lleno de escritos sobre religión hubieran perseguido los archivos secretos de Edgar Hoover (*MacGuffin* que también empleó, por cierto) y si su héroe en vez de luchar con cristianos fanáticos lo hubiera hecho contra el K.G.B.

En el resto de las obras citadas la situación es más o menos la misma. Esos secretos religiosos son un pretexto para escribir una novela en la que el héroe se enfrenta a una poderosa organización. De esta confrontación, del temor a que la "oposición" consiga su propósito y acabe con el protagonista, nace el *pathos*. Esto es tan válido para estas novelas como para las películas James Bond. La diferencia radica sólo en la capacidad (o en la falta de ella) del autor por hacerlo creíble. Sin embargo, ni

---

[5] A la lista podemos añadir "la hermandad de la Sabana Santa" de Julia Navarro, "La cena secreta" y "Las puertas templarias" de Javier Sierra, "La conjura Sixtina·" de Philipp Vanderberg, "El último catón" de Matilde Asensi, o "Ángeles y demonios" del propio Dan Brown.

[6] Sus digresiones sobre la obra de Leonardo, sobre las cartas del Tarot, sobre los cátaros... no sólo no añaden nada a la trama novelesca sino que rompen el ritmo narrativo haciendo que lo que debiera ser frenético (ésta es una de las convenciones del subgénero de las conspiraciones religiosas) quede interrumpido de continuo. Por otra parte, los personajes de Dan Brown no son, precisamente, inolvidables. Si en el uso de la digresión absurda (después veremos que no lo es... desde un punto de vista completamente ajeno a la Literatura) parece discípulo de Salgari, en su facilidad para crear personajes planos y aburridos lo semeja de Julio Verne, indudable maestro en este campo.

[7] Este término, creado por Alfred Hitchcock, hace referencia a algo que desencadena la trama pero que, en realidad, no tiene importancia en su desarrollo.

Ludlum, ni Vandenberg... creían en la realidad de lo que estaban escribiendo. Ninguno de ellos coloca una nota al comienzo del libro diciendo que lo que vamos a leer está basado en la realidad. Ninguno de ellos pretende que su obra sea otra cosa que ficción de principio a fin. Mucho menos insisten en entrevistas en la gran tarea de investigación realizada ni que estén convencidos de la veracidad de la tesis que mantienen en la novela. Lógicamente tampoco pretenden convencer al lector de nada y sí hacerle pasar un buen rato.

Dan Brown sí afirma todo ello y eso produce dudas sobre si la historia del Grial como descendencia de Jesús y María Magdalena es el pretexto para escribir una tópica novela de conspiraciones o si, por el contrario, la tópica novela es el pretexto para hablar de temas muy queridos por el esoterismo contemporáneo. Esta consideración de *El código da Vinci* como un híbrido a medio camino entre el relato novelesco y el escrito esotérico (algo que, por cierto, tampoco es ninguna novedad) es tal vez la mejor explicación tanto de su éxito como de la polémica generada. De la misma manera no hace aconsejable el considerarla como una mera ficción... puesto que no es percibida de esta forma (o al menos no sólo de esta forma) por muchos de sus lectores. De igual forma, toda crítica que se formule debería tener en cuenta esta dualidad.

El código Da Vinci como escrito esotérico

En lo que puede ser la única verdad sobre este tema contenida en esta obra, Dan Brown declara sus fuentes (aunque, eso sí, omite que lo sean). Recordemos la escena. Sophie Neveu lee los títulos de varios libros que se encuentran en la casa de Leigh Teabing que éste ha afirmado han sido escritos por *"historiadores"*[8]:

-LA REVELACIÓN TEMPLARIA[9]*: Guardianes secretos de la verdadera identidad de Cristo*
-LA MUJER DE LA VASIJA DE ALABASTRO: María Magdalena y el Santo Grial
-LA DIOSA DE LOS EVANGELIOS: En busca del aspecto femenino de lo sagrado
-EL ENIGMA SAGRADO: El aclamado best seller internacional."

En realidad, ninguno de sus autores es historiador. Además, la lectura de estos libros es la única investigación que ha realizado el escritor. De ellos toma Dan Brown todo lo que hace relación al esoterismo. De ***El enigma sagrado*** (*The Holy Blood and the Holy Grail* 1982) extrae todo lo relacionado con la descendencia de Jesús y María Magdalena y el Priorato de Sión. De ***La revelación de los templarios*** (*The Templar Revelation. Secret Guardians of The True Identity of Crist* 1997) todo lo relacionado con las obras de Leonardo da Vinci y los Evangelios gnósticos. De ***María Magdalena y el Santo Grial*** (*The Woman with the Alabaster jar: Mary Magdalen and the Holy Grail* 1993) todo lo relacionado con una lectura feminista de los Evangelios, la simbología del Tarot... No sólo es una copia sino que, en ocasiones, copia mal.

2.3. A rebufo de Dan Brown

Pese a todas las críticas posibles, lo cierto que la obra de Dan Brown ha sido un revulsivo para el género. Las estanterías están a reventar de obras que desentrañan las claves de la novela de Dan Brown. Tres destacan por su interés: *El código Da Vinci: la investigación*, de Marie-France Etchegoin y Frédéric Lenoir; *El código Da Vinci al descubierto*, de Michael y Veronica Haag; y *Los Illuminati y el Priorato de Sión*, de Massimo Introvigne.

---

[8] *Código da Vinci* Dan Brown. Traducción de Juanjo Estrella. Ed. Círculo de Lectores por cesión de Ediciones Urano S. A. Barcelona, 2003, pág. 269.

[9] El historiador palentino José Luis Calvo[9] ha descubierto, además, que algunos párrafos de la parte de la novela dedicada al misterio de *La Última Cena* tienen un sospechoso parecido con otros de *La revelación de los templarios* (1997), obra de pseudohistoria de Lynn Picknett y Clive Prince que, como *El enigma sagrado*, Brown cita entre los volúmenes de la biblioteca de historiador Leigh Teabing, personaje con el que el novelista homenajea a Richard Leigh y Michael Baigent.

El resto de lo editado corresponde en su mayoría a autores que engordan misterios inexistentes. También hay quien ha cambiado el título y la portada de una novela para jugar a la confusión y aprovecharse de ella. Es el caso de *Sindonem* (2000), de David Zurdo y Ángel Gutiérrez, en la que se relaciona a Leonardo con la sábana santa, reliquia fabricada un siglo antes que el genio renacentista. Esta novela no vendió prácticamente nada hasta un cambio de portada y un rebautizo como *El último secreto de Da Vinci* (2004). Después del lavado de cara, va por la decimoquinta edición.

3. El símbolo en *El código Da Vinci*

La novela de Dan Brown ha convertido a Leonardo da Vinci en el nuevo paradigma de la corriente New Age y sus obraos en su auténtico referente. Leonardo es ahora un personaje que reina en las portadas de las revistas esotéricas y de los ensayos y novelas dedicados a explotar conspiraciones, como la del Priorato de Sión y la descendencia secreta de Jesús y María Magdalena. Sin embargo, es importante establecer, desde un comienzo, que *El Código Da Vinci* es una "novela" o sea un género literario bien específico, que por definición no es ni historia ni ciencia, y por lo tanto hay que leerlo y valorarlo como una novela.

A nuestro juicio, el autor mismo lo deja entender desde la primera página del libro, con la siguiente afirmación: "*Todas las descripciones de las obras de arte, edificios, documentos y rituales secretos que aparecen en esta novela son veraces*". Quiere decir que todas las otras cosas, o sea los hechos, las tesis, las interpretaciones, los juicios que se emiten sobre personas, instituciones, documentos, obras de arte, etc., quedan excluidas expresamente de la categoría "veracidad". Así, por ejemplo, el autor puede describir en forma correcta la "Ultima Cena" de Leonardo, pero la interpretación que hace acerca de los secretos que encerraría esta obra de arte resulta gratuitamente fantasiosa. Partiendo de estas premisas Dan Brown interpreta varias obras de arte que encierran un mensaje simbólico de vital importancia para el desarrollo de la trama. Así sostiene que, en *La Última Cena* de Leonardo, el personaje sentado a la derecha de Jesús no es Juan, sino María Magdalena, que ocupa ese lugar por ser la esposa del Mesías. El problema es que, de ser así, las cuentas fallan. A la mesa hay trece personajes, incluido Jesús. Si Juan es María Magdalena, ¿dónde está el auténtico Juan? La explicación es muy sencilla: Juan es Juan. Leonardo pintaba a los jóvenes bellos con rasgos andróginos, como los del ángel Uriel de *La Virgen de las rocas* y un Juan Bautista con pelo rojo ensortijado que se le atribuye.

Otra pintura de Leonardo en la que, según *El código Da Vinci*, hay un mensaje oculto es *La Virgen de las rocas*, un óleo de dos metros de altura conservado en el Louvre. Langdon explica a Neveu que la pintura es enigmática porque Juan Bautista niño, a la derecha, bendice a Jesús niño, a la izquierda, al tiempo que la Virgen tiene su mano izquierda sobre la cabeza del segundo, amenazadoramente. La realidad es que Brown cambia de sitio a los dos niños y la mano de la Virgen se iza protectora sobre la cabeza de Jesús, que está junto al ángel Uriel. En este mismo error, ¡qué casualidad!, incurrieron años antes los autores de *La revelación de los templarios*. ¿Es eso una descripción veraz?

Leonardo y su Última Cena son el eje central de otro gran éxito editorial: "La Cena Sagrada" de Javier Sierra. Afirma el novelista que nuestro protagonista fue el último cátaro. Vayamos por partes. Cuando Sierra dice que, en *La Última Cena*, Jesús aparece como hombre y no como Dios da como principal argumento la carencia de halo, elemento que está ausente en muchas obras de Leonardo. Sin embargo, aunque el elemento es novedoso, cuenta con un precedente en *La Última Cena* de Lovaina, obra de Bouts -anterior en algunos años a la pintura de Leonardo. Sencillamente, en este momento se asiste a un intento de aproximar las representaciones de escenas religiosas al espectador y Leonardo se suma a esta corriente", explica José Luis Calvo. El historiador palentino indica que hay halos en la segunda versión de *La Virgen de las rocas* porque en este cuadro intervino otra mano; pero que, para encontrarlos en Leonardo, "tendríamos que retrotraernos a las obras juveniles".

No es éste el único detalle que pasa por alto Sierra, quien rivaliza en rigor con Dan Brown. Que no aparezca carne en *La Última Cena* es algo circunstancial; pero que no se vean restos del sacramento de la eucaristía no. No hay cáliz, no hay Santo Grial, porque el cuadro pretende captar no el momento de la instauración de la eucaristía, sino el del Evangelio de Juan en el que Jesús anuncia a

los apóstoles que uno de ellos le va a traicionar. En ese evangelio, no hay ninguna referencia a la eucaristía, a diferencia de los otros tres canónicos. Que a Leonardo no se le conociera pareja y vistiera de blanco significa bien poco, y es mentira que nunca en su vida pintó una cruz. Sin ir más lejos, en una de sus últimas obras, el *San Juan Bautista*, el profeta lleva una cruz

Sin embargo Dan Brown tiene razón al tratar de desentrañar los secretos del "Cenáculo" de Leonardo. Ningún artista ha optado más resueltamente que él por el simbolismo. Todo debe ser símbolo en un cuadro, porque todo, en el universo, es correspondencia. "Atribuir al pensamiento de Leonardo un carácter esotérico, buscando ávidamente las significaciones simbólicas de sus cuadros es, en verdad, querer comprenderlos. Negar un sentido simbólico a una pintura, conduciría, por otra parte, a afirmar que ella carece de todo sentido. Se puede no creer demasiado en el simbolismo de Vinci, se puede errar respecto al mismo, pero el temor del contrasentido no debe anular la intención misma de comprender el texto". Sin embargo para poder descifrar una obra como su *Última Cena* es necesario conocer perfectamente la personalidad del autor y el contexto en el que trabaja. Leonardo es el hombre renacentista y universal por excelencia porque toda su vida es una síntesis de búsqueda y de hallazgos.. En Leonardo el saber es una sola y única inquietud fecunda y vital que no está dividida ni especializada: ciencia, religión, arte, política, son las caras visibles de una realidad más profunda, donde todo lo visible es un todo inseparable, donde el ser humano es criatura y creador, descubridor y objeto de descubrimiento al mismo tiempo.

Gran amante de la música, Leonardo consideraba a la pintura hermana de ésta, y la definía como una sinfonía de luz y de formas; las partes -decía- tienen que formar un todo armónico. Vemos en muchas de sus obras que los personajes están todos envueltos en una misma atmósfera, unidos por la mirada, la dirección del cuerpo, todos están sutil y naturalmente enlazados. Para Leonardo una pintura debía tener alma, no ser sólo una fría representación simbólica despojada de su espíritu. La misma forma debía ser un mensaje, pero no un mensaje cualquiera sino una inquietud profunda. A lo largo de toda su vida realizó exhaustivos y completos estudios anatómicos; al mismo tiempo era un incansable observador de los tipos humanos, encaminado hacia la búsqueda de la expresión del alma a través de la forma.

Conocedor de Pitágoras y amigo de Luca Pacioli, Leonardo creó sus obras bajo el conocimiento de las divinas proporciones o número áurico. Luca Pacioli escribe su tratado "La Divina Proporción",[10] "llamada así por sus propiedades excelsas, supremas, excelentísimas, incomprensibles, inestimables, innumerables, admirables, inefables, singulares..., que corresponde por semejanza a Dios mismo". Al descubrir estas propiedades se detiene en la decimotercera, número de comensales en la Santa Cena, estimando que de seguir, equipararía la proporción divina al propio Dios y ello pondría en juego su salvación. Entre las muchas propiedades que omitió para eludir el infierno, se encuentra la de que el rectángulo divino tiene sus lados en la misma proporción que el radio y el lado del decágono[11]. Corolario obligado de la divinización de la proporción áurea es que la naturaleza, cuando es perfecta, conforma a sus criaturas según la divina proporción.

Leonardo asume como suya esta teoría y la va a utilizar como base para la composición de sus obras. El hombre de Leonardo Da Vinci ilustra claramente el concepto: En un cuerpo ideal la proporción áurea, ahora divina, es la existente entre la distancia del plano umbilical a cabeza y pies.

Para Leonardo, la PERSPECTIVA es la razón última, el principio ordenado del cual emana la Creación. La Astrología se basa en el estudio de las perspectivas que los planetas tienen desde el

[10] *La proporción divina* (1509) es una famosa obra sobre la sección áurea del matemático italiano Luca Pacioli con ilustraciones de Leonardo da Vinci. Cuando Lucca Pacioli escribió La divina Proporción, lo que hizo fue tomar otro tipo de regla de tres, que, partiendo de una unidad arbitraria permitía la construcción de proporcionalidades tanto de múltiplos como de submúltiplos (intervalos mayores y menores). Los aficionados (en particular los fotógrafos) conocen esta relación como sección áurea. Pacioli decidió que esta relación era una expresión de armonía divina. Geométrica y algebraicamente es la partición asimétrica más lógica y más importante a causa de sus propiedades matemáticas y estéticas, razón por la cual fue llamada divina proporción, por Paccioli

[11] Para una mejor comprensión de la obra recomendamos el estudio de J. Ignacio Extremiana Aldana La Divina Proporción. Archivo en PDF accesible en divulgamat.ehu.es/weborriak/ TestuakOnLine/03-04/PG03-04-jiextremiana.pdf

punto de vista terrestre del observador, que han sido estudiadas según la Trigonometría, la Geometría que el fraile Lucca Paccioli explicó en su gran obra "De Divina Proporcione", para la cual Leonardo ejecutó los dibujos de los sólidos platónicos, en los cuales los sextiles, trígonos, cuadraturas, quincuncios, oposiciones, conjunciones, todas estas disposiciones angulares perfectas, son las llaves maestras de la Arquitectura Sagrada. Los conocimientos astrológicos de Leonardo también van a quedar patentes en su producción pictórica dentro de la cual la "Última Cena va ser un claro ejemplo: Lo que para Dan Brown es una gran M (en clara alusión, según su criterio a María Magdalena).

Para Leonardo, la PERSPECTIVA es la razón última, el principio ordenado del cual emana la Creación. La Astrología se basa en el estudio de las perspectivas que los planetas tienen desde el punto de vista terrestre del observador, que han sido estudiadas según la Trigonometría, la Geometría que el fraile Lucca Paccioli explicó en su gran obra "De Divina Proporcione", para la cual Leonardo ejecutó los dibujos de los sólidos platónicos, en los cuales los sextiles, trígonos, cuadraturas, quincuncios, oposiciones, conjunciones, todas estas disposiciones angulares perfectas, son las llaves maestras de la Arquitectura Sagrada. Los conocimientos astrológicos de Leonardo también van a quedar patentes en su producción pictórica dentro de la cual la "Última Cena va ser un claro ejemplo: Lo que para Dan Brown es una gran M (en clara alusión, según su criterio a María Magdalena) para nosotros es una "gran W: Si trazamos una línea que una la mano de Pedro con el cuchillo, la otra con la que hace el gesto de atención a Juan, la mano derecha de Jesús, su frente y la palma de su mano izquierda, uniendo estas como puntos de un diagrama, tenemos entonces una exacta imagen de ESPEJO de la constelación de Casiopea.

De sobra es conocido que en esta pintura hay una clara referencia a la astrología. A medida que profundizamos en el estudio de esta obra vemos como su significado es cada vez más y más profundo. Desde el punto de vista astrológico lo primero que vemos es la figura de Cristo. Es el centro, la figura luminosa del cuadro («Soy la luz del mundo»). Todas las líneas de la perspectiva confluyen en su frente, lo que transmite al observador la impresión de estar directamente ante Cristo. En un estado de sublime tranquilidad interna y de conocimiento aguarda la respuesta de los comensales- Los cuatro grupos de apóstoles a su derecha y su izquierda están en un claro estado de agitación. Mateo lo explica en su evangelio (26, 17-22): *Se había hecho de noche y se sentó a la mesa con sus doce discípulos. Y mientras comían dijo: «Uno de vosotros me entregará». Todos entristecieron y uno tras otro empezaron a preguntarle: ¿Soy yo Señor?*

El investigador espiritual Rudolf Steiner lo expresó así: «Ahí vemos representado gráficamente un momento enormemente significativo, un momento que un incontable número de almas experimentan como un acontecimiento terrenal de los más significativos: la figura de Cristo en medio, rodeado a ambos lados por los compañeros de Cristo-Jesús. Vemos tan individualizados los gestos y las actitudes de las doce figuras representadas que podemos tener la impresión de que cualquier tipo de carácter humano está representado en estas doce figuras, que cualquier alma puede comportarse por temperamento y carácter según lo que expresa esta imagen

Como hemos podido comprobar los trabajos de Leonardo siempre se prestan a numerosas interpretaciones en la virtud de la extraordinaria capacidad intencional del artista para no hacer el contenido de sus trabajos algo explícito, y exigir por parte de espectador el esfuerzo de mirar más allá del aspecto superficial de las cosas. Para esto, para poder interpretar un trabajo de Leonardo, hoy como entonces, nosotros no podemos quedarnos en la simple observación sino que debemos de analizar la obra en toda su complejidad. La pintura tiene un tema, que se convierte en parte en un fondo que nunca es accidental. Los gestos, la composición, la perspectiva, la disposición de los personajes, la ubicación del cuadro, el mecenas y todo lo referente al contexto en el cual el trabajo del que el trabajo forma parte. Y esto no es todo, para su total comprensión se hace también necesario analizarla dentro del contexto de la producción artística del artista y compararla con otras obras previas o posteriores. Sólo así todas las piezas encajan a la manera de un rompecabezas y la respuesta te puede venir incluso desde el exterior de la obra.

Como ya hemos señalado para el caso del Cenáculo, su completa interpretación exige la aproximación no desde un único punto de vista ya que esta ofrece múltiples lecturas comparables a la personalidad multifacética de su autor. Como ya hemos adelantado en la introducción haste trabajo, una a de las cuestiones que más interés han suscitado recientemente ha sido la interpretación del

rostro del apóstol San Juan en función de su particular delicadeza y de sus rasgos idealizador, casi femeninos, que contrastan con la virilidad y el realismo de las caras del resto de los discípulos. Sin embargo, hemos de destacar que la simple apariencia de un personaje, su posición o sus características resultan insuficientes para dar una adecuada interpretación del mismo, el concepto que Leonardo tiene de la pintura va más allá de la mera apariencia formal. Leonardo realiza un interpretación innovadora, insertando nuevos elementos y una nueva formulación de la escena como una prolongación del espacio real del refectorio por medio de la perspectiva. Por lo tanto no podemos sostener interpretaciones en base a si el personaje de San Juan se aleja de los modelos tradicionales de su iconografía (recostado sobre el pecho de Cristo o sobre la mesa) o porque simplemente se le representa como un joven imberbe de rasgos afeminados, su interpretación es algo más complejo.

Para la ejecución de la obra, Leonardo va a emplear una nueva técnica, fruto de su capacidad como científico y fruto de una necesidad material. La tradicional técnica al fresco exige una actuación rápida del artista, sin embrago el proyecto de Leonardo le exige un proceso lento, minucioso y elaborado para dar una mayor precisión y detalle en el que las horas de trabajo se alternan con largos períodos de pausa. De ahí que el artista sustituyese la tradicional técnica al fresco por una técnica en seco que además de darle tiempo suficiente para su ejecución le permitiera la realización de retoques y cambios frutos de un determinado momento de inspiración. Desafortunadamente está opción trajo consigo un serio riesgo para su conservación con graves deterioros desde poco después de su ejecución. Y a por 1517 Antonio Beatis nos habla del deterioro sufrido por la obra e Iguales objeciones se plantean por Vasari quien contempló la obra en una visita a Milán en 1566 dando testimonio de su alto grado de degradación. Sucesivos desastres (la abertura de una puerta a los pies de Cristo que eliminó la parte inferior de la mesa) y malos repintes y no muy afortunadas restauraciones, aceleraron un proceso de degradación que tuvo su mayor secuela tras los bombardeos de Milán en 1943 dejando, por primera vez en su historia, la obra a la intemperie. A pesar del deterioro sufrido en el tiempo, la obra ha mantenido una integridad suficiente que nos ha permitido entrever su disposición y entender el simbolismo de su geometría, de sus proporciones y números así como analizar su sagrada composición, solida y maravillosa, en la que se contraponen los movimientos que genera, el pathos, la serenidad y la calma, la Última Cena de Cristo con sus apóstoles.

En el centro de la composición la figura de Cristo forma un triángulo, figura geométrica que recuerda simbólicamente a la Trinidad[12]. Otras estructuras geométricas y líneas diagonales concurren en la composición interna de la obra, confiriendo una sensación de dinamismo a las figuras y un mayor sentido de dramatismo a la obra, estupor y contraposición de sentimientos en los grupos de los apóstoles. La composición se organiza en base a la concepción de la perspectiva de Leonardo, determinada por la convergencia de todas las líneas en un único punto de fuga localizado en la cabeza de Cristo. La postura fuertemente inclinada de San Juan, colocado al lado derecho de Cristo, viene determinada por seguir la diagonal de la composición geométrica que parte de uno de los ángulos de la base del triángulo en el que se inserta la figura de Cristo. Se percibe inmediatamente como entre las dos figuras, la de del Cristo y la de San Juan, se establece una relación específica: la estructura geométrica, y los colores y la posición de la capa y del vestido sugieren de hecho una relación visual. Ambas figuras responden a un modelo de composición piramidal, dos triángulos que se unen por la base siendo las únicas figuras que generan un triángulo en el espacio que separa sus cuerpos.

Para entender gran parte del significado de Última Cena hemos de tener en cuenta otra obra casi contemporánea del autor: La Virgen de las Rocas. Creemos que de una visión comparada de ambas obras podemos esclarecer algunos de los "símbolos de la obra de Leonardo.

El 25 de abril de 1483, Leonardo da Vinci recibió el encargo de pintar el panel central de un gran retablo para la iglesia de San Francesco el Grande de Milán. La cofradía franciscana de Milán estipulaba en el contrato que la obra debía estar acabada el 8 de diciembre de ese mismo año. A la entrega del retablo comenzaron los problemas. Se ha especulado mucho sobre cuáles fueron las causas del pleito entre Leonardo da Vinci y la Cofradía Franciscana. Algunos sostienen que los

[12] Leonardo realiza la composición de la figura de Jesús inscrita dentro de un triángulo equilátero, que en la geometría sagrada es representación de la divinidad, de lo trascendente, de la Luz

clientes quedaron descontentos ya que el maestro toscano no había seguido al pie de la letra las instrucciones para la ejecución del cuadro. Pero parece ser que lo que en realidad sucedió es que Leonardo da Vinci no recibió el pago acordado.

Hubo procesos legales que concluyeron en que el artista debía terminar el trabajo o alguien en su lugar debía hacerlo por él. A raíz del litigio se realizó la segunda versión del cuadro, cuya ejecución corrió a cargo de Ambrogio De Predis bajo la supervisión de Leonardo. Esta segunda versión es la que actualmente se expone en la National Gallery de Londres. La primera versión, que ha ciencia cierta es obra de Leonardo es la que se encuentra en el Museo del Louvre de París

En 'La Virgen de las Rocas' nos indica la resolución del problema de las contradicciones entre naturaleza y religión, historia natural e historia religiosa. Leonardo concibe la naturaleza como una cosa misteriosa y en continuo movimiento; cuando se refiriere en sus escritos, habla de tormentas, diluvios, etc... Sobre esta visión de la naturaleza incluye Leonardo a la figura humana, como lo hace en esta obra, concebida como símbolo de la Salvación que, a través de la Virgen mensajera, realiza Cristo. Las figuras se encuentran en la entrada de una especie de cueva, casi una cripta natural, que recibe la luz desde arriba y desde las oberturas del fondo. En contra de lo que es habitual, las figuras se distribuyen en forma de cruz, siguiendo las cuatro directrices del espacio.: Jesús se inclina, en primer término, hacia el espacio exterior, mientras que el Bautista y el ángel sugieren expansión lateral y la Virgen, que domina el grupo, parece cumplir el papel de una cúpula desde la que baja la luz. El contraste entre el jardín del primer término, dibujado como un lugar de delicias, y la indefinición del fondo de la cueva y del paisaje rocoso y marino, pintado como naturaleza en destrucción y movimiento continuo, se suaviza con las figuras religiosas que simbolizan la transición entre una naturaleza sin dominar y la certeza del Paraíso. Hay un interés por el movimiento, naturaleza agitada, que vibra... La del Louvre posee un indescriptible un equilibrio existente en la penetración óptica del fenómeno natural, desde la luz hasta las rocas y la vegetación, un definitivo clasicismo volumétrico de la estructura piramidal [13] y el profundo simbolismo de la visión desmaterializada por el *sfumato* [14]. La Virgen de las Rocas es un cuadro en 'clave', cargado de significaciones herméticas, aunque no simbólicas, porque el símbolo manifiesta, mientras que Leonardo quiere que los significados queden oscuros, en la penumbra, y que sólo las formas sean visibles. Puede ser que los hielos lejanos aludan al remoto pasado del mundo, a una extinguida prehistoria que acaba con el nacimiento de Cristo, cuando naturaleza e historia se abren e iluminan (Leonardo es el único artista del Quattrocento -vive a caballo entre el Quattrocento y el Cinquecento- que no cree en el retorno a lo antiguo y no aconseja la imitación de los clásicos). Las paredes y las bóvedas de la cueva se abren y por los agujeros entra luz: se ha acabado la era de la vida subterránea y comienza la era de la experiencia

Creemos posible que entre ambas obras existe una profunda relación. En la Virgen de las Rocas cada uno de los personajes se distingue por una cualidad diferente de gestos. El precursor humano de Cristo, San Juan Bautista, se arrodilla y une las manos en oración, gesto de sumisión. La Virgen María, la primera conversa al cristianismo, merced a la aceptación de la misión que le comunicó el ángel de la Anunciación, impulsa adelante a Juan con la mano derecha, mientras con la izquierda cubre al Niño con un gesto protector. El Niño Jesús eleva la mano derecha en un gesto de bendición. El intervalo de octava entre la Virgen y el Niño es señalado por el dedo índice del ángel, que divide el intervalo a la distancia de un intervalo de quinta. Leonardo, músico consumado, estaba bien al tanto de la belleza de las proporciones encarnadas en esos intervalos.

El ángel, un ser puramente espiritual, es el único que mira hacia afuera y conecta al observador con la pintura. La cabeza está en un giro de tres cuartos, lo que maximiza el efecto de movimiento implícito. Leonardo crea una hermosa forma geométrica en el contorno de la cabeza, pero sin trazar ninguna línea marcada. La "línea" es el resultado óptico de juntar áreas de luz y sombra, que a menudo Leonardo desvanece en las fases finales de la pintura, difuminando con el dedo.

La escena se sitúa en una caverna[15], un espacio indefinido e intemporal que nos recuerda tiempos

[13] Pirámide determinada por la Virgen, San Juan y el ángel, y entre los cuales se coloca el episodio luminístico del niño, que se hace expresivamente fundamental gracias al gesto de bendición.

[14] Por *sfumato* se entiende como la capacidad simultáneamente óptica y pictórica de interponer entre el espectador y las formas del cuadro el velo inmaterial, aunque perceptible, de la atmósfera (es como si pintase el aire).

[15] Al situar la escena en una gruta Leonardo nos remite claramente al simbolismo de la caverna expresado por

remotos y por lo tanto una nueva era la de Cristo que se inicia la ceremonia de su bautismo por Juan, incluso al agua presente en la caverna nos remite simbólicamente hacia este misterio. Igualmente resaltable es la actitud de María por un lado, con un gesto cariñoso con el que trata de acercar san Juan hacia su hijo y, por otro su mano extendida en pronunciado escorzo sobre la cabeza de Jesús en actitud de bendecir. Es como si la Madonna transfiriese, a través de su gesto la bendición de Jesús al batista, que la hora de la verdad, legitima al bautista para poder bendecir al niño Jesús. Por sui parte, el ángel con su gesto nos señala quién es el niño divino. .

Partiendo de esta primera lectura podemos considerar que Leonardo dota a San Juan de esas facciones delicadas para recordar a la Virgen de las Rocas la misma que transfiere la bendición al bautista. Por eso San Juan se distingue por su tratamiento de facciones delicadas y espirituales y con esa postura que recuerda la misma de la Virgen como si quisiera significar que fue allí dónde comenzó lo que ahora comienza a llegar a su fin.

Así, a la luz de estas consideraciones parece como si Leonardo quisiera evocar a la imagen de la Virgen y situarla, a través de la figura de San Juan, al lado de si hijo en el momento de cumplirse su destino final dotando a la obra de un fuerte contenido espiritual.

Si profundizamos en otros aspectos de la obra podemos descubrir en ella otros elementos de fuerte contenido simbólico. En primer lugar un simbolismo de la luz cuya mayor evidencia se encuentra en los tres grandes vanos que se abren al fondo de la estancia. EL numero tres, símbolo de la Trinidad, se repite nuevamente en la disposición de los comensales en la mesa por cuanto Leonardo los agrupa en grupos de tres en tres. Por su parte, la figura de Cristo se inscribe en un triángulo plenamente iluminado por la luz proveniente de las ventanas y la que emana de su propio rostro[16]. El carácter sacro de Jesús se expresa a través de la luz, el número y la geometría. El número 12 de los apóstoles va a tener un fuerte significado como ya hemos podido constatar al vincularlos con los 12 signos del zodiaco.

Finalmente no debemos de olvidarnos del destinatario de la pintura y de su comitente. Leonardo concibió la pintura para dirigirse a un público contemporáneo, los frailes dominicos del convento de Santa María de la Gracia de Milán dentro del clima de renovación artística que bajo el auspicio de Ludovico el Moro, su mentor, se desarrolló en la Milán de fines de 1400.

Obra singular como ninguna, La Cena, realizada por Leonardo entre 1495 - 1497, pese a la ruina que en vida del propio artista produjo en la Cena su ocurrencia de aplicar temple de huevo sobre el enfoscado en lugar de “buon fresco”, representa en el marco perspectivesco y geométrico del recinto, el triunfo de la nueva maniera grande. Encargada por Ludovico Sforza, duque de Milán y, los monjes;

Platón y del que él hace una particular versión en sus escritos: ... Un día, como acostumbra, escala las rocas, donde sólo puede aferrarse a los arbustos del erial. Está solo. Una angustia deliciosa lo invade. Presiente el peligro y al mismo tiempo se siente atraído por él. De pronto se encuentra ante la negra entrada de una caverna. Trata de abrirse paso entre las zarzas. “Impulsado por mi ardiente deseo, ávido de ver la gran mezcla de formas variadas y extrañas creadas por la artificiosa naturaleza, me aventuré entre las moles sombrías.” Pero no alcanza a ver nada. Se inclina, aguza la vista, se yergue, quisiera distinguir los contornos. “Y después de demorarme allí un momento dos cosas despertaron de pronto en mí: temor y deseo. Temor del agujero oscuro y amenazante, deseo de descubrir si no escondía algo maravilloso.” Platón ofrece esta parábola para ilustrar la falsedad de la percepción sensible como base del conocimiento. Pero Leonardo rechazó cualquier idea de regresar a los simples métodos empíricos de la generación anterior a Alberti. En un pasaje de sus cuadernos advierte: “La perspectiva interviene donde el juicio no logra determinar la distancia entre objetos que disminuyen. El ojo nunca puede ser un juez certero para determinar con exactitud cuán cerca está un objeto de otro que es igual a él.” Y pasa a ofrecer una construcción matemática para hacer esta determinación. *Los claroscuros de una vida genial y solitaria*, por Danielle Hunebelle, incluido en *Leonardo Da Vinci*, Buenos Aires, Fabril Editorial, 1964.

[16] La “Virgen de las Rocas”, anterior a “La última Cena”, presenta de manera anticipada un mensaje similar. La escena central se organiza,en base a las leyes de la perspectiva, en una pirámide que responde a los planteamientos de “la divina proporción” Dentro de esta pirámide, la composición de la parte central de la pintura presenta una geometría que se configura desde la posición de las manos de la Virgen. Su mano izquierda en actitud de bendecir señala,el vértice superior de un triángulo en el que se inscribe la figura de Jesús. Por el contrario su mano derecha recoge el círculo trazado por compás que engloba al niño Tomás, que además es señalado por el dedo de Uriel. El niño Jesús es la Luz (triángulo), Tomás es el conocimiento (círculo). Y solo a través del conocimiento podremos conocer a la Luz.

rompe la composición tradicional, ya que la figura de Judas no aparece de frente a Cristo, sino detrás; innova una representación no eucarística, ya que Cristo, en vez de mostrar la Ostia, adopta una actitud de acabar de delatar al traidor, por lo que se convierte en una escena dramática.

La Historia del Arte, ha admirado múltiples interpretaciones, pero esta, por su mensaje, es la más relevante; por sus valores humanos y el dramatismo de su atmósfera en tensión que se palpa en el " expresionismo gestual ", la disposición de los personajes, la perspectiva y colores. Conformando una serie de líneas sinuosas de tal manera que se juega con zonas vacías a grupos de tres. Otro aspecto que también rompe, son los brazos de los personajes que, nos conducen a la parte central de la obra, no menos interesantes son los efectos lumínicos, fuera de toda convencionalidad, ya que alterna un muro iluminado y otro en penumbra, con un fondo, igualmente, iluminado por ventanas y, con penumbra, lo cual, contribuye a la perspectiva que se subraya por la ubicación de la mesa en primer término en oblicuo ascendente, con un gran espacio vacío detrás.

La función de las instituciones como divulgación de las enseñanzas de lenguas extranjeras y de la traducción en China de la segunda mitad del siglo XIX

Yu-Fen Tai
Universidad Tamkang
yufen1116@hotmail.com

Resumen

En China, después de la Guerra del Opio (1840-1842) el orgullo milenario nacional había sido destruido. De la grave situación surgieron voces que clamaban por la reforma. Los reformistas apuntaban a acceder a "lo extranjero" para la modernización del país. Por ello, uno de los métodos usados hacia la modernización fue fundar las instituciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las instituciones oficiales establecidas por el gobierno después de la segunda mitad del siglo XIX importaron numerosos conocimientos del exterior. Al mismo tiempo, estas instituciones abrieron una vía de la divulgación de la traducción en aquella época.

Palabras clave: historia de la traducción, instituciones de enseñanza

1. Introducción

En la segunda mitad del siglo XIX, China se enfrentaba a la invasión extranjera. El milenario orgullo nacional había sido destruido por los ingleses. La Guerra del Opio (1840-1842) abrió una página negra en la historia de China. A la Guerra del Opio le siguieron otras guerras.

Los países victoriosos exigieron compensaciones, y China perdió parte de su territorio y algunos puertos marítimos: las concesiones que las potencias extranjeras obtuvieron dejaron el país dividido y en un estado semicolonial. Los chinos se preguntaban cómo podían verse amenazados por países menos grandes y poderosos, países como Japón, de hondas influencias chinas desde tiempos pretéritos que, sin embargo, ahora venía a invadirla. Antes, en una época semejante a la que entonces vivía China, Japón había cerrado sus fronteras por temor a "lo extranjero", se había sumido en un aislamiento que duró casi dos siglos. De él salió en 1868 con la Restauración Meiji (Mingzhi weixin 明治維新) hasta la guerra sino-japonesa apenas habían transcurrido treinta años, y por ello el impacto de la guerra fue aún mayor para los reformistas que propugnaban la modernización de China:

> 梁啟超：「喚起吾國四千年之大夢，實自甲午一役也。」
> (郭延禮 1999: 260)
>
> Liang Qichao: "La guerra de Jiawu[1] despertó a los chinos de su profundo sueño de cuatro mil años" (Guo Yanli 1999: 260)

De la grave situación surgieron voces que clamaban por la reforma de la tradición, voces que, aun diversas, coincidían en su mayor parte en un punto: el anhelo de modernización, encarnado en "lo extranjero". Los reformistas se inspiraban en el ejemplo de Japón, en una occidentalización que consideraban un método eficaz. Y, para muchos de estos eruditos, una de las mejores vías para acceder a "lo extranjero" era establecer las instituciones de enseñar las lenguas extranjeras.

La pérdida de todas las guerras del siglo XIX significó una auténtica derrota moral para los chinos, una profunda herida en un amor propio menoscabado frente a Occidente. Las reformas emprendidas apuntaban a conocer mejor "lo extranjero" para evitar desastres semejantes en el futuro, y por ello se sustentaban, en términos generales, unas grandes pilares. En este artículo, centramos en una de éstas, que es "la creación de instituciones relacionadas con la traducción y la enseñanza de idiomas", con el fin de disponer de traductores oficiales y adquirir conocimientos sobre el mundo occidental.

1.2. Opiniones de establecer las instituciones de lenguas extranjeras

En este contexto resultaba indispensable crear academias de lenguas y traducción, y fueron varias la voces que se alzaron en este sentido: entre ellas destacan las de Feng Guifen 馮桂芬 (1809-1874) y Ma Jianzhong 馬建忠 (1845-1900). En su discurso "Proyecto de implantación de estudios occidentales" ("Cai xixue yi" 採西學議), pronunciado en 1861, Feng Guifen defendía la necesidad de establecer institutos de idiomas en Shanghai y Cantón:

> 今欲採西學，宜于廣東、上海設一翻譯公所……聘西人授以諸國語言文字，又聘內地名師課以經史等學。 (馮桂芬: 郭延禮 1999: 11)
>
> Tenemos, hoy en día, que implantar estudios occidentales; lo más conveniente sería crear institutos de traducción en Cantón y en Shanghai [...], contratar a extranjeros para que impartan clases de idiomas y a profesores chinos para que enseñen los clásicos, la historia y otras materias (Feng Guifen, en Guo Yanli 1999: 11)

El proyecto tuvo éxito, y de él nacieron los institutos de Shanghai y Cantón. En 1894, el famoso lingüista Ma Jianzhong propugnaba, en su ensayo "Proyecto de creación de una academia de

[1] Nombre alternativo que recibe la guerra sino-japonesa de 1894, año *jiawu* 甲午 según el ciclo sexagesimal.

traducción" ("Nishe fanyi shuyuan yi" 擬設翻譯書院議), la necesidad de crear una institución de este tipo para preparar a buenos traductores y plantear proyectos de traducción:

> 譯書一事，乃當今之急務。如欲不見欺予外人，必須瞭解外人的情偽虛實。 (馬建忠: 馬祖毅 1984: 248)
>
> Por el momento, traducir es la actividad que más urge. Si no queremos ser engañados o amenazados por los extranjeros, deberíamos conocer su mundo (Ma Jianzhong, en Ma Zuyi 1984: 248)

Ma Jianzhong criticaba la ignorancia en el terreno de la traducción. Según él, la falta de profesionales dificultaba la divulgación de los conocimientos procedentes de Occidente; dado que "los que saben idiomas extranjeros no dominan bien el chino, y los que saben chino no dominan bien los idiomas extranjeros", no resultaba extraño que los libros traducidos estuvieran "plagados de errores". El ambiente político era favorable a la implantación de estudios occidentales, pero había pocos traductores; por ello era importante crear instituciones dedicadas a la preparación de traductores (Guo Yanli 1999: 132).

El deseo de impulsar la traducción y la interpretación surgido a partir de la Guerra del Opio obedecía menos a razones diplomáticas que a razones de política interna, y en concreto al ansia de impulsar la reforma política. Las instituciones oficiales establecidas por el gobierno después de la segunda mitad del siglo XIX importaron numerosos conocimientos del exterior, sin los cuales, probablemente, no se habría producido un avance hacia la modernidad:

> Official book translation bureau thus played a leading role in the history of dissemination of Western learning in China during the late Qing period (Xiong Yuezhi 1996: 19)

De las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la traducción, tres son las que sobresalen. A la continuación, vamos a hablar las tres instituciones.

2.1. Instituto de Idiomas de la Capital (*Jingshi Tongwenguan* 京師同文館, 1862)

En el tratado sino-inglés de Tianjin (*Zhongying Tianjin tiaoyue* 中英天津條約) de 1858, los ingleses impusieron, entre otras, las siguientes condiciones (Guo Yanli 1999: 7):

> i) 嗣後英國文書俱用英文書寫
>
> A partir de este momento, los documentos relacionados con Inglaterra han de estar en inglés.
>
> ii) 在中國未有翻譯人才前，暫時仍以漢文配送。
>
> Mientras China no disponga de traductores, los documentos chinos podrán presentarse en este idioma.
>
> iii) 自今以後，遇有文辭辯論之處，總以英文做為正文。
>
> Si a partir de ahora surgiesen discrepancias en la interpretación de ambos textos, prevalecerá la versión inglesa

Para hacer frente a esta situación, el gran duque Yi Xin 恭親王奕訢 (1832-1898) apremiaba, en 1860, a la creación de un instituto de idiomas (*tongwenguan* 同文館):

> 欲悉各國情形，必諳其語言文字，方不受人欺蒙。各國皆以重資聘請中國人講解文義，而中國迄無熟悉外國語言文字之人，悉無以悉其底蘊。 (奕訢: 郭延禮 1999: 8)
>
> Para estar al corriente de la situación de otros países, hay que conocer sus lenguas, y así no seremos engañados. Ahora los otros países contratan a chinos

> para enseñarles y explicarles su lengua. En cambio, en China no contamos con personas que sepan idiomas extranjeros, y por eso no podemos conocer a fondo los países extranjeros (Yi Xin, en Guo Yanli 1999: 8)

En 1862 se fundó en Pekín el Instituto de Idiomas de la Capital (*Jingshi tongwenguan*); su objetivo principal era enseñar idiomas para favorecer la traducción de obras extranjeras al chino. La única lengua que se enseñaba al principio era el inglés, pero a ésta se añadieron el francés y el ruso un año más tarde, el alemán en 1872, y el japonés en 1896. El Instituto de Idiomas de la Capital fue la primera academia oficial de enseñanza de lenguas extranjeras en China en época moderna.

2.2. Instituto Universal de Idiomas de Shanghai (*Shanghai guangfangyan guan* 上海廣方言館, 1863)

En 1863, en un memorial dirigido al emperador, titulado "Proyecto para la fundación de institutos de lenguas extranjeras" ("Qingshe waiguo yuyan wenzi xueguan zhe" 請設外國語言文字學館摺), el ministro Li Hongzhang 李鴻章 (1823-1901) abogaba por crear un instituto de idiomas en Shanghai:

> 伏惟中國與洋人交接，必先通其志，達其欲，周知其虛實誠偽……各國在滬均設立翻譯官二員，遇中外大臣會商之事，皆憑外國翻譯官傳述，譯難保無偏袒捏架情弊…… (李鴻章: 郭延禮 1999: 14)
>
> En los contactos con los occidentales, lo primero es conocer sus pensamientos y deseos, para comprender qué hay de falso, verdadero, honesto o engañoso en ellos [...]. Cada país dispone de dos intérpretes oficiales en Shanghai; cuando se celebran conferencias entre ministros, dependemos de su interpretación. Y no podemos estar seguros de la neutralidad de su postura [...] (Li Hongzhang, en Guo Yanli 1999: 14)

En 1863, el propio Li Hongzhang fundó en Shanghai otra institución de idiomas. Al principio se llamó igual que la de Pekín, Instituto de Idiomas (*Tongwen guan*) de Shanghai, pero en 1867 pasó a denominarse Instituto Universal de Idiomas de Shanghai (*Shanghai guangfangyan guan* 上海廣方言館).

En 1864, el ministro Rui Lin 瑞麟 (? - 1874) fundó un nuevo Instituto de Idiomas (*Tongwen guan*) en Cantón. La creación de otro instituto de idiomas en esta ciudad obedecía al estrecho contacto que en ella había con Occidente por su condición de puerto abierto al comercio internacional.

La principal diferencia entre los institutos de Pekín y Shanghai era que, si bien el primero sólo aceptaba –aunque sólo al principio– a alumnos manchúes[2] por temor a una excesiva presencia de los han 漢, el segundo sí admitía a alumnos de esta etnia, la predominante en China. Posteriormente, el instituto de Pekín también acabó aceptándolos.

2.3. Instituto de Traducción del Arsenal de Jiangnan (*Jiangnan zhizaoju fanyiguan* 江南製造局翻譯館, 1867)

En 1867 se creó el Instituto de Traducción (*Fanyi guan* 翻譯館), dependiente del Arsenal de Jiangnan (*Jiangnan zhizaoju* 江南製造局).[3] Dirigido por Xu Shou 徐壽 (1818-1884), el Instituto se concentró en la traducción técnica y científica en campos especializados como la ingeniería naval, las matemáticas, la astronomía, la medicina o la armamentística.

Entre las instituciones dedicadas a la traducción, el Instituto de Traducción del Arsenal de

[2] Etnia que fundó la dinastía Qing.

[3] El Arsenal de Jiangnan fue fundado en 1865.

Jiangnan destaca por su gran aportación a la historia de esta disciplina en China. En la labor desarrollada por este instituto destacan los siguientes puntos (Guo Yanli 1999: 22-7):

> i) El esfuerzo de traducción se circunscribe principalmente al ámbito de las ciencias naturales y sociopolíticas.
> ii) No se traducen obras teológicas, a diferencia del resto de instituciones contemporáneas y de otras épocas.
> iii) Se normaliza la traducción de los términos.

La última característica fue muy importante para la traductología china debido a las complejidades y dificultades que presenta la traducción terminológica entre dos sistemas lingüísticos tan alejados como el indoeuropeo y el chino. Muchos de los términos aludían a nuevos conceptos desconocidos para el público chino, y resultaba indispensable encontrar una pauta de unificación a la hora de traducirlos. La normalización terminológica emprendida por el Instituto en el ámbito de la traducción de obras sociopolíticas y de ciencias naturales se basaba en un triple criterio (Ma Zuyi 1984: 233-4):

> i) 華文已有之名
> Mantener los términos que ya existían en la lengua china
> ii) 設立新名
> Fijar nuevos términos
> iii) 作中西名目字彙
> Realizar, para su consulta, un índice de correspondencias terminológicas entre el chino y los otros idiomas.

Del importante papel del Instituto de Traducción del Arsenal del Jiangnan en el desarrollo de la traductología china da fe el hecho de que muchos de los términos en él normalizados pertenecen hoy día al acervo común de la lengua china. Fue el Instituto que más tradujo en su tiempo. Su metodología se basaba en la estrecha colaboración entre los traductores chinos y extranjeros. Esta metodología consistía en que los traductores extranjeros debían conocer de antemano el significado de lo que iban a traducir. Así podían traducir en colaboración con los chinos, transmitiéndoles el significado, y éstos lo redactaban en chino. Si había dudas, ambas partes debatían y buscaban una salida; si los chinos no entendían el significado, los extranjeros se lo explicaban.

3. Conclusión

El auge de instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas refleja un doble afán: el de difundir conocimientos de culturas extranjeras a través de las traducciones, y el de fomentar la relación con las fuerzas extranjeras.

Aparte de ser un medio de transmisión de conocimientos, la traducción se convierte en vehículo ideológico a finales de la dinastía Qing:

> The translation at that time was grounded in ideology —the ideology of anti-imperialism, of self-strengthening through reforms, of learning from the West (Pollard 1998: 141)

Cabría decir, así pues, que la traducción en la época que nos ocupa es una suerte de *manipulación*. En estas circunstancias, la traducción no es una simple traducción:

> Traducir es manipular [...], ninguna (re)escritura es inocente y [...] la traducción puede servir ya para introducir conceptos y estrategias nuevas, ya para constreñir la innovación, ya para distorsionar la imagen que una cultura tiene de otra (Vidal 1998: 57)

De esta *manipulación* concebida para reformar el país nacerá la "nueva literatura" (*xin wenxue* 新文學) china, embrión de la literatura moderna.

Bibliografía

Guo, Yanli 郭延禮 (1999), *Jindai xixue yu zhongguo wenxue* 近代西學與中國文學 [Los estudios occidentales y la literatura china en la era moderna], Nancheng, Baihuazhou Wenyi Chubanshe.

Ma, Zuyi 馬祖毅 (1984), *Zhongguo fanyi jianshi: wusi yiqian bufen* 中國翻譯簡史—五四以前部份 [Breve historia de la traducción en China: época anterior al Movimiento del 4 de Mayo], Beijing, China Translation and Publishing.

Pollard, David E. (ed.) (1998), *Translation and Creation: Readings of Western Literature in Early Modern China, 1840-1918*, Amsterdam, John Benjamins.

Vidal, Mª. Carmen África (1998), *El futuro de la traducción: Últimas teorías, nuevas aplicaciones*, Valencia, Institució Alfons de Magnànim.

Xiong, Yuezhi (1996), "An overview of the dissemination of western learning in late-Qing China", Perspectives: Special issue (4:1), University of Copenhagen, pp. 13-37.

ENCUENTRO ENTRE RAMA V Y ALFONSO XIII

Sathaporn Tippayasak
Universidad de Chulalongkorn
Sathaporn.T@Chula.ac.th

Introducción

Carta Núm. 58[1]
Hotel de París Montecarlo
26 de octubre de 1897

Querida Lek :

(…) He salido de París el 14 por la noche. Al amanecer hemos llegado a Irún, ciudad fronteriza con España. He almorzado en el tren, y hemos seguido viajando hasta el 16 por la mañana en que hemos llegado al Escorial. Es una gran ciudad con un Palacio y una Iglesia llamada San Lorenzo, que está en su interior y que es donde están las tumbas de todos los reyes de España. Ayer he ido a visitar la tumba del Rey Alfonso XII[2]. El paisaje era tan bonito como el de Suiza. Sin embargo, hoy el paisaje que hemos visto era árido. Casi no había árboles, como en el montículo de la cría de elefantes en Betburi. Más tarde, el paisaje se ha conver-tido en un páramo. De vez en cuando se veían algunos arbustos. A las 2 de la tarde hemos llegado a Madrid. Me han recibido muy bien pero no me da tiempo a contártelo. Voy a hablar de la Reina[3] primero. Su cara, si se compara con la de los occidentales, se parece a la del Archiduque Ludwig Victor y si se compara con los tailandeses, se parece a Palad Noi[4] pero ésta es más guapa. Es una buena persona, muy generosa y prudente. Si no estuviera esta Reina, España casi se hundiría. La quiero igual que a la Reina de Italia o a la Emperatriz María. Hemos comido juntos todos los días. En cuanto al pequeño Rey, te garantizo que vivirá por muchos años y será muy inteligente. Se quieren tanto la madre y el hijo que se tratan de "Queridísima" y "Querido Alfonso". En Madrid, lo he pasado bien gracias a estas dos personas principalmente pero lo más divertido ha sido ver la corrida de toros. Es un espectáculo muy arriesgado y conmo-vedor. Pero ni los toros ni la gente me han causado tanta pena como los caballos. Han muerto 7 caballos y toros nada más que 4. Los que la presenciaban por primera vez, al ver los intestinos, han tenido ganas de vomitar. Chaiyan tenía la cara pálida como si se le hubiera cortado la circulación en los dedos. El señor Alberto[5] se ha desmayado allí. Boem, al volver, no ha podido levantarse hasta la hora de cenar. Quisiera contártelo con mucho detalle pero no voy a poder. Mi horario en España es tan apretado que no he podido apuntar lo ocurrido diariamente. El día 19, a las 8 de la noche, he salido de Madrid hacia Lisboa. (…) (Traducción de las Cartas de Rama V dirigida a la reina durante su primera visita a Europa en 1897)

El párrafo precedente es una traducción de la carta de Rama V, monarca tailandés, destinada a la Reina durante su viaje a Europa. De hecho, es un extracto de la carta número 58 de un total de 62 cartas, en la cual describe el viaje y su estancia en España desde el día 16 hasta el día 20 de octubre de 1897.

---

[1] La traducción de las cartas regias de Rama V es para conmemorar el 150 aniversario de su nacimiento y fue llevada a cabo por el Centro de Estudios Europeos, de la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, cuyo nombre es el mismo que el del monarca.

[2] Alfonso XII de España, hijo de la Reina Isabel II, nació en 1857, subió al trono en 1874, se casó con la reina María Cristina en 1879 y murió en 1885.

[3] La Reina María Cristina, hija del Archiduque Carlos Fernando de Austria, nació en 1858 y se casó en 1879 con Alfonso XII.

[4] Gun Sangiam, esposa de Braya Sa-nehamontri, se encargó de cuidar de los hijos de la Reina esposa de Rama V.

[5] El señor Alberto era un oficial de la embajada del Reino del Siam en Berlín que acompañó a Rama V durante la visita.

1. Motivo de la visita

Antes de su visita a la corte española en 1897, había comunicación entre las dos monarquías. La historia se remonta a 1880 cuando reinaba en España Alfonso XII, quien envió una misión española a Siam.

Cuando S. M. el rey de Siam recibió a la misión española, los soldados de la guardia exterior se hallaban vestidos y armados a la europea. Los de la guardia interior de Palacio vestían de azul.

Durante una audiencia el Sr. Ordóñez hizo saber al rey de Siam que S. M. D. Alfonso XII tendría gran satisfacción en recibir su visita, y ello causó al soberano verdadera alegría. Por altos designios de la Providencia el rey de Siam sería huésped de S. M. la reina regente y no del malogrado D. Alfonso XII.

El salón de recepciones de Palacio de Bangkok tiene forma de T. El trono está en el punto en que se encuentran los brazos. El decorado no es oriental, es europeo. El rey, de pie, delante del trono, esperó la entrada de la misión española. Vestía uniforme azul con entorchados en las mangas, que es el apropiado para las funciones de etiqueta.

Los españoles regalaron al rey de Siam, en nombre de D. Alfonso XII, un puñal toledano trabajado con primor, una gran colección de albums y cajas de los mejores cigarros filipinos. En el banquete que ofreció el rey de Siam a la misión española reinó el silencio. Sólo fue interrumpido por la música tanto europea como siamesa. Tocaban alternando.

A mitad del banquete brindó el monarca siamés por España y por D. Alfonso XII. El jefe de la misión española significó al ministro de Estado de Siam que la etiqueta europea vedaba contestar al brindis de su majestad sin su venia, y el rey de Siam exlamó:

-Me considero muy honrado con que el representante de D. Alfonso XII, tomando la iniciativa, brinde en mi honor.

Entonces, el Sr. Ordóñez bebió a la salud del rey de Siam y volvió a restablecerse el silencio en la mesa hasta que a los postres el monarca oriental inició de nuevo los brindis hablando en inglés. Aquella visita de la misión española a la corte siamesa representó una buena relación entre el reino de Siam y el de España.

En 1897 S. M. el rey de Siam viajó a España después de haber emprender un largo viaje y visitó varios países europeos con el propósito de estudiar los principales monumentos y visitar a los soberanos reinantes. En España, S. M. Don Alfonso XII murió en 1885. S. M. la reina María Cristina tuvo que gobernar España por ser menor de edad del rey Alfonso XIII.

2. El séquito del rey de Siam se componía de las siguientes personas

-el príncipe heredero de Siam
-SS. AA. Chakravamsa, Chira (hermanos del rey) y Mahissa (hijos del rey)
-Phraya Siharaja, mayor general, ayudante de campo del rey
-Phraya Smiyaraja de Bichai, mayordomo mayor de la Real Casa
-Phya Swadi, jefe del gabinete civil
-Chameun Samerchai, maestro de ceremonias.
-Phraya Ratanakosa, gentilhombre de cámara del rey, en representación del ministro de Negocios Extranjeros
-S. E. Corregioni d'Orelli, consejero de la Legación de Siam en España
-Nai Cha Iman, chambelán
-el príncipe Charun de Narés, secretario de la referida de la Legación
-Phra Inderaja, teniente coronel, ayudante de campo
-Luang Salayuddha, capitán, ayudante de órdenes
-Nai Kand, gentilhombre
-Nai Rajamaitri, agregado diplomático
-el doctor Reytter, médico de cámara
-Nai Bhirm, paje de la corte

3. Preparativos de parte de España

El rey de Siam salió de París a las 10.30 de la noche del día 14 de octubre de 1897 con dirección a Madrid, acompañado de otros príncipes siameses. Llegaría el monarca siamés el día 16 de octubre y la reina regente deseaba que asistiera a la inauguración de la Exposición industrial anunciada para el día 20.

En la madrugada del día 15 de octubre salieron de Irún para recibir al rey de Siam el gobernador interino, Sr. Machimbarrena, y el presidente de la Diputación, Sr, Lizariturry. También fue el capitán general del cuerpo de ejército, Sr. Augustín. Además, el general Espinosa de los Monteros y el Grande de España, señor duque de Santo Mauro fueron a recibirle también.

En la fonda de Irún se celebró un banquete de 24 cubiertos en honor del soberano. El tren se detuvo en San Sebastián 18 minutos y el Rey de Siam fue cumplimentado por las autoridades. Después de descansar un rato, salió el tren real en dirección a Madrid, donde se hicieron esplendidos preparativos para recibir al monarca siamés.

El día 16 de octubre

A las 7.20 de la mañana llegó al real sitio de San Lorenzo de El Escorial el tren regio que conducía a S.M. el rey de Siam y su comitiva, a quienes acompañaban los funcionarios palatinos y ayudantes de S. M. la reina que venían con el desde Irún. En la estación esperaban las autoridades locales, altos empleados del Patrimonio y el coronel Morera, jefe de suguridad de la provincia.

Los expedicionarios visitaron el monasterio, el palacio y el panteón, donde el rey de Siam depositó una corona de flores naturales en la tumba de S. M. D. Alfonso XII. La corona llevaba grabada en sus cintas una sentida didicatoria.

Después de almorzar en el palacio, visitaron el rey Chulalongkorn y su séquito la casita de abajo y la Universidad Augustiniana. Luego, volvieron a la estación donde ocuparon los carruajes, siguiendo el viaje a Madrid. En el Escorial la visita del monarca siamés despertó gran curiosidad entre el vecindario.

Desde antes de las dos de la tarde se hallaban en la sala de espera, aguardando la llegada del tren, los ministros de Estado, Guerra y Marina, el gobernador civil y el alcalde se-ñor conde de Romanones. A las dos en punto se oyó la señal del tren e inmediatamente la bateria colocada en lo alto del cuartel de la montaña hizo las salvas de ordenanza. A los acordes de la marcha real siamesa, tocada por la banda del batallón de Manila, entró en el anden el tren real y el coche regio paró frente a la puerta de la sala de espera, preparada al efecto.

El rey de Siam descendió del coche, saludando a los ministros y autoridades y tras él bajaron sus dos hijos y cuatro funcionarios del palacio. El uniforme del monarca siamés consistía en levita blanca, casco del mismo color con plumas y pantalón azul con franja de oro. El príncipe heredero vestía también uniforme, compuesto de levita encarnada, pantalón azul con franja de oro y casco blanco sin plumas. Los demás personajes siameses llevaban uniformes de varios colores, excepto uno de ellos que lucía casaca azul con adornos de oro, parecida a la de los gentileshombres.

Después de intercambiar los saludos de etiqueta entre el rey de las autoridades, el rey siamés mostró deseos de pasar revista a las fuerzas que lo habían hecho los honores, y acompañado del ministro de la Guerra y seguidos por los demás ministros y su comitiva, paseó por delante del batallón de Manila, saludando a todos los oficiales y fijándose atentamente en los soldados. Después de presenciar todos los batallón, se acercó al capitán D. Manuel García Amat, felicitándole en términos entusiastas por la marcialidad y buen aspecto de las tropas.

Desde las inmediaciones de la estación del Norte hasta la plaza de Oriente, era inmenso el gentío. Más de 20,000 personas presenciaron la entrada del rey de Siam. El general con su escolta tuvo que hacer esfuerzos para llegar a situarse frente al regio alcázar.

Antes de que empezara el desfile era imposible circular por la plaza de Oriente.

Frente a Palacio el público formaba una inmensa piña. Las avenidas estaban ocupadas por crecido

número de carruajes. S.M. el rey de Siam y el príncipe heredero llevaban en su carretela una rica manta a cuadritos que les cubrían las piernas.

Delante de la comitiva iba en su coche, de uniforme, el Sr. Aguilera. Precedían al carruaje del rey de Siam cuatro batidores de la Escolta Real y un correo. Al estribo iba el caballerizo Sr. Escosura. El escuadrón de Escolta Real seguía al coche de S. M. siamesa. Los soldados llevaba corazas y uniformes de gala.

La corte siamesa entró en Palacio por la plaza de la Armería. Al pie de la gran escalera recibieron al rey de Siam, los mayordomos de semana y los gentileshombres. Los reales guardias, alabarderos presentaron armas, y la banda de dicho cuerpo interpretó el himno siames, que tiene algunas reminiscencias de las más inspiradas notas de Oflembach. Esta influencia francesa sobre Siam se explicó por la proximidad de las colonias a Bangkok.

El soberano siamés, apenas llegó a la meseta de los leones, hizo una profunda reverencia a S. M. la reina, que allí le esperaba, y besó la mano a la augusta dama. La reina vestía un elegantísimo traje color heliotropo.

El monarca oriental se colocó a la izquierda de S. M. la reina, que hizo la presentación de S. A. la infanta doña Isabel, cuya mano besó el rey de Siam. Con S. M. la reina y S. A. estaban en la meseta de los leones las damas y los grandes de España. A medida que llegaron los príncipes siameses fueron presentados por el rey a S. M. la reina y a la infanta doña Isabel.

El aspecto que ofrecía en aquellos momentos la gran escalera del regio alcázar era vistosí-simo, confundiendose las galas cortesanas de Oriente y Occidente.

El rey de Siam dio el brazo a S. M. la reina, y seguidos de S. A. y de los príncipes y de las clases de etiqueta llegaron a la Saleta, donde se hicieron mutuas presentaciones de una y otra corte. El soberano siamés estrechó la mano a cuantas personas le fueron presentadas.

En seguida fueron las personas reales al balcón principal de la plaza de Oriente a presenciar el desfile, que resultó muy brillante. Las tropas se movieron con precisión y marcialidad, y a cada momento el rey de Siam mostraba su complacencia y elogiaba al soldado español.

En último término desfiló el escuadrón de Escolta Real con el comandante, Sr. Cortés al frente. Este detalle del desfile no estaba previsto. Desde el balcón donde se hallaban los reyes se hicieron las señas oportunas para que pasara por delante de Palacio el brillante escuadrón, que encantó a la majestad siamesa.

La princesa de Asturias y la infanta doña María Teresa precenciaron la entrada de la comitiva y el desfile en Palacio desde un balcón aparte con sus augustos hermanos que no figuraron en los actos de corte. El rey D. Alfonso XIII vestía uniforme de cadete de infantería y ostentaba la insignia del Toisón.

Terminado el desfile fue acompañado el rey de Siam a sus habitaciones, y mientras descansaba algunos instantes, se verificó en la antecámara la entrega de credenciales por el ministro plenipotenciario de S. M. siamesa.

Con S. M. la reina se hallaban el ministro de Estado, el duque de Sotomayor, la señora de Martínez Campos, los generales Alameda y Correa y el grande de España de guardia, señor marqués de Velada. El citado diplomático siamés, anunciado por el introductor de embajadores con las fórmulas de rúbrica, entró en la antecámara con los secretarios de la legación don Carlos Corregioni y d'Orelli Luang Viset, y puso en manos de S. M. sus credenciales, cambiándose con este motivo algunas frases de mutua consideración para

España y Siam. El diplomático siamés, terminada su recepción, fue a ofrecer sus respetos a su alteza real la infanta doña Isabel.

S. M. El rey de Siam y el príncipe heredero se alojaron en la planta principal de Palacio, en los salones de Carlos III. Las demás personas del séquito durmieron en la planta baja.

A las cinco de la tarde fue el rey de Siam con los príncipes y los altos dignatarios de su corte a pasear en coche por el Retiro y la calle de Alcalá, regresando a Palacio por la Carrera de San Jerónimo.

El comedor de gala de Palacio estaba brillantísimo. Sus mármoles riquísimos, sus frescos admirables, los tapices de más renombre y los bronces y porcelanas que lo adornaban, formaban un conjunto admirable a la luz de miles de bujías y focos eléctricos. Sobre el blanco mantel, se

destacaban en guirnaldas y macizos los claveles, las rosas, los glandiolos y las orquídeas. A uno y otro extremo del gran salón se veían grupos de plantas exóticas, algunas de las cuales evocaría en el monarca de Siam el recuerdo de Bangkok.

El banquete era de unos ochenta cubiertos. Algunos se excusaron de asistir por lutos recientes y enfermedad. Los puestos principales de la mesa estaban así ocupados:

A la derecha de S. M. la reina : S. M. el rey de Siam, marquesa de Sanfelices, S. A. el príncipe Chira, duquesa de Santo Mauro y ministro de Marina.

A la izquierda de S. M. la reina : S. A. el príncipe heredero de Siam, señora del ministro de Marina, misnitro de Estado, marquesa de Peñaflorida y ministro plenipotenciario de Siam.

A la derecha de S. A. la infanta doña Isabel : estaban S. A. el príncipe Chakravamsa, señora de Martínez Campos, mayor general Phya Saharaja, marquesa de Nájera y ministro de Hacienda.

A la izquierda de S. A. la infanta doña Isabel : El príncipe Mahissa, condesa de Superunda, ministro de la Guerra, mariscal de la corte Suriyaraja y ministro de la Gobernación.

El día 17 de octubre

El rey de Siam canceló su visita a la ciudad imperial de Toledo. Los príncipes y sus acompañantes visitaron por la mañana la Armería, las Caballerizas reales y el Museo de Pinturas. El rey de Siam en su visita al museo de Pinturas, observó atenta y detenidamente los cuadros de Tiziano y Rubens, contemplando aquellas figuras al desnudo con grandísima curiosidad y pidiendo datos sobre los modelos y autores de esas obras pictóricas. Por la cancelación de su visita a Toledo, el rey de Siam fue a presenciar la corrida de toros en las Ventas por la tarde porque tenía mucho interés en verla. De la corrida le agradó mucho al rey el aspecto de la calle de Alcalá que vio desde el saloncillo de descanso de la plaza. También le gustó el abigarrado conjunto de espectadores y la animación que había en el circo taurino.

A medida que la corrida transcurría, el espectáculo más le satisfacía a S. M. siamesa. La lucha contra los toros llegó a entusiasmar al regio espectador, que elogió el valor y serenidad de Mazzantini y Guerrita. Preguntó por el sueldo que estos ganaban por corrida, extrañándole el capital que habían reunido. Por esta causa lamentó lo modesto de los regalos que hizo a los toreros. El intérprete sufrió un síncope, retirándose del palco. Las emociones le impresionaron. Al salir de la plaza preguntó el rey de Siam si las corridas de toros necesitaban ensayo. Después, de cinco a seis y media recibió S. M. el rey el cuerpo diplomático extranjero. La recepción tuvo lugar en la magnífica cámara de Gasparini. Asistieron los representantes de Francia, Alemania, Inglaterra, y Rusia, y ministros plenipotenciarios de Portugal, Turquia, Guatemala, Brasil, Bélgica, Perú y China, y el encargado de Negocios de la Santa Sede, monseñor Bavona.

Por la noche la elegante sala del teatro de la Princesa ofreció el aspecto de las grandes solemnidades, el mismo que la sala del teatro real en las noches más señaladas y en los mejores tiempos. La mayoría de las caras eran conocidas y revelaban un nombre de prestigio por la cuna, por las armas, por la política o por la literatura.

El día 18 de octubre

A las diez de la mañana el Sr. D. Melchor Ordóñez presentó sus respetos a S. M. el rey de Siam. Le había visitado en Bangkok como plenipotenciario especial y fue portador de preciosos regalos para este rey. Le recordó al monarca de Siam los días que pasaron en Bangkok, donde fue agasajada espléndidamente la misión. A su salida de aquella corte, S. M. le colocó en persona a Ordóñez las insignias de gran oficial de la Corona de Siam.

Más tarde, S. M. el rey de Siam, con los príncipes y personas de su séquito visitaron por la mañana muy detenidamente el Museo de Artillería y examinaron al detalle cuanto notable contenía. Por la tarde fueron a la Quinta del Pardo, donde vieron el pequeño Palacio y merendaron con la familia real y regresaron todos al mismo tiempo a Palacio.

Por la tarde se distribuyeron condecoraciones siamesas a varios funcionarios de Palacio. El inspector general de Real Casa, señor Zarco del Valle, fue agraciado con la gran cruz de la Corona de Siam, y los señores D. Luis Moreno, duque de Sotomayor y duque de Medina Sidonia, con la gran cruz del Elefante Blanco. Las insignias de esta orden tienen en las placas cercos de brillantes. También el rey de Siam concedió al señor conde de Romanones la cruz de primera clase de la Corona de Siam, cuyas insignias le remitió al ayuntamiento, encerradas en un elegantísimo estuche. Además, confirió el rey de Siam la gran cruz de la Corona Real al gobernador civil Sr. Aguilera.

El día 19 de octubre

A primera hora de la mañana el monarca oriental con los príncipes y su séquito paseó por la Castellana. A las tres de la tarde visitó el palacio del Senado, donde le recibieron los señores conde de Torreanaz, marqués de Aguilar de Campóo, duque de Vistahermosa, conde de la Encina, vizconde de los Asilos, marqués de Casa Jiménez, general Varcárcel y algunos otros senadores, pocos en número, porque, aun cuando muchos habían manifestado su deseo de asisitir al Senado para recibirle, la hora señalada para la visita se había rectificado desde dos días antes cuatro o cinco veces por los encargados de acompañar al ilustre huésped. S. M. el rey de Siam vio el salón de Sesiones, el de Conferencias, los despachos de la presidencia de la cámara y la biblioteca. El cuadro la Rendición de Granada fue muy de su agrado.

A las tres y media llegó el soberano de Siam, acompañado de su séquito, al Congreso de los diputados. En representación de la Mesa le esperaban, por hallarse indispuesto el Sr. Pidal, el primer vicepresidente Sr. Lastres y el secretario señor conde de San Luis. Había bastantes diputados y periodistas. El Sr. Lastres acompañó al rey de Siam, contestando a sus preguntas le explicó cómo funcionaban el Parlamento y las relaciones de ambos cuerpos colegisladores. El rey preguntó si los diputados los nombraba el gobierno. Se le indicó cuál era el sitio del presidente, de los secretarios, del gobierno y de las oposiciones. Quiso que se le indicara cuál era el sitio que acostumbraba a ocupar el Sr. Canovas. En el despacho del presidente contempló durante varios minutos el retrato del jefe del partido conservador, pronunciando algunas frases de gran consideración a su memoria.

Después visitó la real fábrica de tapices, que vio muy al detalle, mostrándose complacido. Adquirió dos tapices con dibujos de Theniers y dos alfombras estilo Luis XV y Luis XVI, encargando para el salón del trono de Bangkok para lo cual enviara oportunamente el escudo real de armas de Siam. Luego dio el monarca oriental un paseo por el Retiro y siguió a Palacio con toda su comitiva.

S. M. el rey de Siam salió de Palacio a las ocho menos cuarto privadamente y sin carácter oficial. Por esta causa ni formaron los alabarderos en la gran escalera ni acompañaron a S. M. la reina las clases de etiqueta. A última hora se corrieron las ordenes en dicho sentido.

Con el rey de Siam se bajaron hasta la meseta de los leones S. M. la reina, sus augustos hijos y la infanta doña Isabel.

Allí se despidieron afectuosa y ceremoniosamente, oyéndose los acordes del himno Siames, interpretado por la banda de alabarderos, que estaba situada en la gran escalera del regio alcázar. La comitiva se dirigió a la estación en coches cerrados. Al estribo del que conducía al rey de Siam marchaba el caballerizo señor marqués de Beniel.

> S. M. el rey de Siam concedió, además de las condecoraciones ya dichas, las siguientes :
>
> -Gran cruz del Elefante Blanco, al señor duque de Santo Mauro.
>
> -Gran Cruz de la Corona de Siam a los generales Espinosa de los Monteros, Daban y Augustín.
>
> -Condecoraciones de Segunda clase del Elefante, al jefe telégrafos D. Rafael Campos y al director de caballerizas don Antonio Pineda.
>
> -De tercera clase a los caballerizos de su majestad Sres.Viana, marqués de Beniel, Moreno y Escosura; al oficial de secretaria de S. M. D. Alfonso Aguilar, al coronel Monteverde y al mayordomo de semana señor Castro.

-Cruces a los oficiales de la mayordomía, intendencia e inspección de Palacio y al oficial de telégrafos Sr. Larrainzar.
-Medallas doradas con el busto del rey a los cuatro correos, y de plata a los empleados de las reales caballerizas.

Con el rey de Siam fueron a Sevilla el duque de Santo Mauro, el general Espinosa de los Monteros y el coronel Monteverde.También fue en el tren real el oficial de la inspección de Palacio Sr. Ferrer.

La despedida fue afectuosa. Los alrededores y andenes de la estación de Atocha se hallaban invadidos por numeroso público, reinando el mayor orden, sin que hubiera que lamentar accidentes de ningún género.

A las ocho menos algunos minutos llegó la comitiva a la estación en el orden señalado. En el salón de espera aguardaban al augusto viajero el ministro de Fomento en nombre del gobierno, el capitán general, los gobernadores civil y militar, el alcalde, el general segundo cabo, varios otros generales y numerosos jefes y oficiales de la guarnición. Una compañía del regimiento de San Fernando con bandera y música hizo los honores de ordenanza, tocando el himno siamés.

El rey atravesó el andén seguido de sus hijos y alta servidumbre vestidos todos de paisano y con sombrero de copa. S. M. siamesa ocupó el magnífico coche real de la empresa del Mediodía. El resto del tren especial, compuesto de varios coches de primera, vagón cocina y furgón para equipajes, iba ocupado por el séquito de Chulalongkorn, criados de Palacio a las ordenes de aquél, empleados de la compañía y una sección de guardias civiles y de seguridad.

Momento antes de la salida el rey de Siam, de pie en la plataforma y con el sombrero en la mano, dijo en correcto inglés que se marchaba altamente satisfecho de su visita a España, expresando su agradecimiento por los agasajos recibidos, que no olvidaría nunca, sintiendo deseos de volver a España, país para el cual deseaba las mayores prosperidades.

Y éstas fueron las palabras que el rey de Siam dirigió al ministro de Fomento en inglés :
-Le encargo, señor ministro, decir a la reina, que marcho reconocidísimo por las atenciones que España me ha dispensado, y especialmente Madrid, y que al salir de aquí mi último pensamiento es para la reina.

A las ocho y seis minutos el tren real partió para Sevilla .El rey de Siam dejó 5,000 pesetas para los criados de Palacio y otras 5,000 para los pobres de Madrid. S. M. el rey de Siam concedió la encomienda del Elefante Blanco al alcalde de Irún, Sr. Arana y la Cruz de la Corona al jefe de la estación de ferrocarril de dicho punto.

El día 20 de octubre

La comitiva llegó a Sevilla. En la estación estaban recibiéndoles las autoridades, una compañía de Soria con bandera y música y un escuadrón de Alfonso XII. En el anden se había extendido una rica alfombra. La sala de descanso estaba decorada. S. M. el rey de Siam dispuso que la recepción tuviera lugar en el Alcázar, en el cual se le preparó un suntuoso alojamiento. Sin embargo, al saber que el monarca pasaría en Sevilla algunas horas, se arreglaron los dormitorios y los salones de tocador y de vestir y los cuartos de baños. En las calles había un gentío inmenso. El monarca siamés fue recibido en Sevilla con los altos honores que le correspondieron.

El rey de Siam y sus acompañantes se quedaron extasiados al contemplar algunos rostros y dijeron que, en ninguna población habían visto tanta belleza como la que admiraban en las mujeres sevillanas.

Al llegar al Regio Alcázar la comitiva real se mostraba maravillada . La escalera de Palacio estaba cubierta con magníficas alfombras y en los descansos y en el vestíbulo se habían colocado tapices antiguos, flores y plantas. El famoso cuadro de la Asunción se había colocado en la cámara del misnistro que acompañaba al rey Chulalongkorn. Entre otros cuadros que adornaban la estancia, se

veía uno que representaba a Alfonso XII. Las habitaciones todas estaban decorados con exquisito gusto y gran riqueza.

El despacho preparado para el monarca era fastuoso. Sobre la mesa lucían dos candelabros, reloj, pesa-cartas y escribanía de oro macizo. Cubrían las paredes lienzos de Miguel Angel y Rafael, de gran mérito, y la habitación destinada a dormitorio, los cuartos de baño, así como las habitaciones destinadas al acompañamiento del monarca estaban lujosamente alhajadas.

Tras un pequeño descanso el rey recorrió las habitaciones del Alcázar, gustándole extraordinariamente el salón de Embajadores y demás dependencias de estilo árabe. Después se bajaron al jardín, llamándole la atención infinidad de plantas. Llamaron también al rey la atención los saltos de agua y las fuentes y paseos, deseando verlos todos.

Después del almuerzo visitó la comitiva regia la catedral de Sevilla, pasando luego a la fábrica de tabacos. El rey de Siam hizo elogios de esta capital. También el rey de Siam visitó la casa de Pilatos, el museo de Pinturas, el hospital de Caridad y el Parque María Luisa

Se mostró verdaderamente entusiasmado de esta capital, y los jardines del Alcázar le causaron admiración.

En la fábrica de tabacos dio mil pesetas para los niños de las cigarreras. Una de las operarias le ofreció un cigarrillo de papel, que el monarca aceptó y fumó muy complacido.

Salida de España

Finalizada la visita de Portugal, el rey Chulalongkorn emprendió el viaje de regreso a Siam, pasando por España para llegar a Francia. El tren real llegó a Madrid con ocho horas de retraso por una avería. Después, continuó viajando a Zaragoza y Barcelona respectivamente. Al cruzar la frontera con Francia cambió del tren regio y los condujo hasta Nápoles donde se embarcó en el yate real con rumbo a Bangkok.

4. Conclusión

La visita del rey Chulalongkorn a España durante el reinado de Alfonso XIII bajo la regencia de la reina María Cristina podría contribuirle, de cierto modo, la seguridad del reino de Siam ante la amenaza de los países colonizadores.

El encuentro con la familia borbónica y la estancia en el reino de España en 1897 impresionó tanto al rey Chulalongkorn que pensaba visitarla otra vez en 1907 durante el segundo viaje a Europa. No obstante, su deseo no pudo llegar a realizarse. Falleció en el mismo año. El príncipe heredero fue proclamado rey de Siam bajo el nombre de Rama VI.

A lo largo del siglo XX las visitas regias entre las dos Casas Reales no se produjo hasta 1960. El rey Bhumibhol o Rama IX y la reina Sirikit realizaron una visita oficial a España después de la boda real. Desde entonces las dos monarquías se han estrechado relaciones hasta la actualidad.



La fotografía de ambas dinastías tomada por la tarde del día 19 de octubre de 1897

Bibliografía

-Diarios

Nacional, diario monárquico popular (El), Madrid: 1897 (los días 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27 de octubre).

Correspondencia de España (La), Madrid: 1897 (los días 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 24, 26, 29, 30, 31 de octubre).

-Revistas

Blanco y Negro, núm. 338. Madrid: 23 de octubre de 1897.

-Libros

Sri-Sahathep, Praya (1972), *Notas sobre el primer viaje del rey Chulalongkorn a Europa en 1897*, Bangkok, Kuru Sapha.

Sri-Sahathep, Praya (1995), *Notas sobre el primer viaje del rey Chulalongkorn a Europa en 1897*, Bangkok, Departamento de Arqueología.

Chulalongkorn, Rey (2003), *Primer Viaje del rey Chulalongkorn a Europa en 1897*, Bangkok, Centro de Estudios Europeos, Universidad de Chulalongkorn.

---

[i] El contexto de las doce oraciones a traducir en la prueba de traducción se diseña como a lo siguiente:

(1)王明明目前人在西班牙，就讀碩士課程。

Wáng Míng Míng mù qián rén zài Xī Bān Yá jiu dú shuò shì kè chéng。

→En el presente Ming-ming Wang estudia un curso de Licenciatura en España.

(2)今天一早，他離開家，去用功了。

Jīn tiān yī zǎo, tā lí kāi jiā qù yòng gōng le。

→Esta mañana de madrugada salió de casa para ir a estudiar.

(3)他除了每天坐公車到圖書館看書，

Tā chú le měi tiān zuò gōng chē dào tú shū guǎn kàn shū,

→Aparte de ir todos los días en autobús a la biblioteca para estudiar,

(4)週末幫人清掃屋子，賺點生活費。

Zhōu mò bāng rén qīng sǎo wū zi, zhuàn diǎn shēng huó fèi。

→Los fines de semana ayuda en algún trabajo de limpieza para ganar un poco de dinero.

(5)有誰像他那麼上進？

Yǒu shéi xiàng tā nà mo shàng jìn?

→¿Quién habrá tan emprendedor como él?

(6)真叫人欽佩！

Zhēn jiào rén qīn pèi ！

→¡El es realmente admirable!

(7)今天一下課， 他拿著他的相機，從學校出發，朝市中心前去。

Jīn tiān yī xià kè, tā ná zhe tā de xiàn jī, cóng xué xiào chū fā, cháo shì zhōng xīn quián qù。

→Hoy, al terminar la clase, cogió su máquina de fotos, salió de la escuela y fue al centro.

(8)他想用相機，把一些漂亮街景拍下來，寄給家人。

Tā xiǎng yòng xiàng jī, bǎ yī xiē piào liàng jiē jǐng pāi xià lái, jì gěi jiā rén。

→Con su máquina de fotos, él quería sacar algunas fotos bellas de escenas populares para mandarlas a su familia.

(9)他沿街拍下叫賣的小販。

Tā yán jiē pāi xià jiào mài de xiǎo fàn。

→A lo largo de la calle, él fotografió a los vendedores ambulantes que gritaban sus mercancías.

(10)走到一個廣場，他看見一群人正在唱歌。

Zǒu dào yī ge guǎng chǎng, tā kàn jiàn yī qún rén zhèng zài chàng gē。

→Al llegar a una plaza, vio a un grupo de personas que estaban cantando.

(11)不由得，他也跟著唱起來了，對著音樂述說心情。

Bù yóu dé, tā yě gēn zhe chàng qǐ lái le, dùi zhe yīn yuè shù shuō xīn qíng。

→Sin darse cuenta, se puso a cantar con ellos, expresando sus sentimientos con la música.

(12)王明明，給家人寫信時，請替我跟他們問好。

Wáng MingMing, gěi jiā rén xiě xìn shí, qǐng tì wǒ gēn tā men wèn hǎo。

→Ming-ming Wang: cuando escribas a tu familia, salúdales de mi parte, por favor.

[ii] Wang Shixiong (1998), *España*, Beijing, Editorial de Conocimientos Mundiales, p.52.
[iii] Siguán, Miguel (1994), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza Editorial, p.9.
[iv] Xu Wanbang & Qi Qingfu (1996), *Cultura de las minorías nacionales de China*, Beijing, Editorial de la Universidad de Nacionalidades de China, p.53.
[v] Huang Jinghu (1987), *Dialectología del chino*, Xiamen, Editorial de la Universidad de Xiamen, p.63.
[vi] Lodares, Juan Ramón (2000), *El paraíso políglota*, Madrid, Taurus, p.228.
[vii] Grijelmo, Alex (1998): *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, pp.23-24.
[viii] Lodares, Juan Ramón (2001): *Gente de Cervantes*, Madrid, Taurus, p.181.
[1] Matsumoto, K. (2006), *Sekai Gengo e no Shiza* , Tokyo, Sanseido, pág. 326.
[2] Ibíd., págs. 324-326.
[3] El castellano, el portugués, el italiano, el rumano, el ruso y también el inglés serán las principales lenguas europeas enseñadas en nuestro país que distinguen las consonantes líquidas en cuya articulación casi siempre intervienen el ápice lingual y los alvéolos. Los profesores de estas lenguas coincidirán en

señalar la confusión de que se trata. Aquellos que se dedican a enseñar por ejemplo el francés o el alemán, lenguas que distinguen entre la lateral linguoalveolar y otra consonante llamada líquida cuyo punto de articulación no se halla en la zona alveolar sino que está hacia más adentro de la cavidad bucal podrán comentar "errores" de carácter un poco diferente o aun más complicado ya que la articulación velar para dicha consonante constituye un hábito de pronunciación totalmente desconocido en la lengua japonesa.

[4] Se supone que todas las lenguas de la familia indo-europea que se hablan en la actualidad distinguen fonológicamente las consonantes líquidas, en vista de lo cual no es nada extraño que los europeos se asombren de la unicidad articulatoria de la serie líquida vigente en estas regiones costeras e insulares de Eurasia rodeadas del Océano Pacífico, entendiendo que Eurasia comprende todas las extensiones de Europa y Asia.

[5] Fíjese en que de las lenguas que distinguen fonológicamente entre las consonantes líquidas la gran mayoría se limitan a hacerlo con respecto a dos fonemas: el /l/ y el /r/. El castellano es una de las pocas lenguas en que se oponen una vibrante simple y otra múltiple, las cuales a su vez se diferencian de la lateral linguoalveolar. Aparte de las lenguas de la Península Ibérica parece que en Europa el albanés utiliza también esta oposición triplicada. Fuera de Europa Dixon señala que casi todas las lenguas de los aborígenes de Australia distinguen por lo menos entre dos fonemas vibrantes y el lateral linguoaleolar /l/. Véase, Dixon, R. M. W. (1980), *The languages of Australia*, Londres, Cambridge University Press, pág. 144.

[6] Rodriguez, I. (1604), *ARTE DA LINGOA DE IAPAM COMPOSTA PELLO Padre Ioão Rodriguez Portugues da Cõpanhia de IESV Diuidida em tres Livros.*, Nagasaki, Collegio de Iapão da Companhia de IESV. Nos remitimos a la edición de la Editorial Benseisha aparecida en 1976.

[7] Rodriguez, I. (1620), *ARTE BREVE DA LINGOA IAPOA TIRADA DA ARTE GRANDE DA MESMA lingoa, pera os que começaram a aprender os primeiros principios della.,* Amacao (Macao), Collegio Madre de Deos da Companhia de IESV, 9v. Nos hemos servido del ejemplar núm. 27 de la edición facsimilar de este libro realizada por la Biblioteca Central de Tenri y comercializada por Yoshodo Booksellers Ltd. en 1972.

[8] Coblin, W. S. y Levi, J. A. (2000), *Francisco Varo's Grammar of the Mandarin Language (1703) an English Translation of 'Arte de la lengua mandarina'*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, págs. 66-67.

[9] Ibíd., págs. 50-51

[10] Coblin, W. S., (1998), "Francisco Varo and the Sound System of Early Qing Mandarin", *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 118, No.2, (Apr. – Jun.), págs. 266-267.

[11] Llamzon, T. A. (1976), *Modern Tagalog*, The Hague, MOUTON, pág. 42; Aldave-Yap, F. (1970), *The Sounds of Pilipino*, Manila, United Pub. Co., pág. 17.

[12] Adviértase que el que clasifiquemos el chino de lengua virtualmente distinguidora de sonidos líquidos quizás un tanto a contrapelo de la opinión general que sostiene que en chino no hay más que un sonido líquido /l/ no pretende de ningún modo contradecir a la misma, sino que busca desarrollarla entendiendo que el lenguaje evoluciona y así el hombre puede presenciar cada estado de su proceso de transformación paulatina en lo que se refiere a ciertos aspectos. Cabe suponer asimismo que el hombre llegue a darse cuenta de algo que ya existía desde antes pero que él mismo no había reconocido que así fuera por falta de material de referencia o de comparación en su propia lengua. Tal hubiera sido el caso de Francisco Varo, quien habría concluido, quizás sí o quizás no, si hubiera sido usuario de la vibrante múltiple asibilada o rehilada, que el chino tenía un sonido algo parecido a la misma y por lo tanto podría ser clasificado de líquido, aunque todo esto nunca pasará de ser una suposición nuestra. Nótese por otra parte que Varo utiliza el término "líquido" para un concepto completamente diferente al que se remite a las consonantes que nos ocupan en este trabajo. Véase al respecto, Coblin, W. S. y Levi, J. A. (2000), *Francisco Varo's Grammar of the Mandarin Language (1703) an English Translation of 'Arte de la lengua mandarina'*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, págs. 40-43.

[13] Ogaeri, Y. (1941), *Shinago no Hatsuon to Kigo*, Tokyo, Sanseido, págs. 11-30. Véase también la página 9 de la Lista de Contraste de Grafemas Japoneses, Caracteres Chinos y Letras Romanizadas que aparece al final del libro.

[14] Conviene señalar sin embargo que de esta forma el profesor Ogaeri por supuesto no pretende que sean los dos sonidos en cuestión iguales, sino todo lo contrario como puede verse en la nota anterior. Lo que quisiéramos destacar es que puede ser muy insinuante el hecho de que se hayan utilizado dos signos gráficos de igual valor para la transcripción de dos consonantes diferentes.

[15] Duanmu, S. (2000), *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford, Oxford University Press, págs. 26-27.

[16] Lee, Ki-Moon. (1975) *Kankoku-go no Rekishi*, traducido al japonés por Fujimoto, Yukio., Tokyo, Taishukan, pág. 256.
[17] Choo, M. & O'Grady, W. (2003), *The Sounds of Korean*, Honolulu, Univesity of Hawaii Press, pág. 54.
[18] Véase, entre otros, Trubetzkoy, N. S. (1973), *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel, pág. 30.
[19] Abundan mucho los escritos que critican la pronunciación vibrante múltiple en japonés. Nos limitamos a mencionar solo uno: Ibídem, págs. 65-66.
[20] Permítasenos reproducir aquí el parecer del ilustre lingüista Kyousuke Kindaichi acerca de las vibraciones enérgicas que presentamos en un trabajo nuestro anterior a éste, a quien le daría tanta vergüenza si acertara a oír a mujeres japonesas pronunciar la castigada consonante que le darían ganas de huir a salto de mata. Véase, Kindaichi, K. (1955), *Gengogaku Gojuunen*, Tokyo, Houbun-kan, pág. 57.
[21] Porto Dapena, J.-A., "Las consonantes líquidas en coreano y español",*Revsita Iberoamericana,* núm. 7, Seúl, Instituto de Estudios Iberoamericanos, Universidad Nacional de Seúl, págs. 17-54. Esto es un tema que quisiéramos profundizar con más detenimiento en nuestro trabajo posterior.
[22] Arriaga, A. N. (2002), "China estudia español (y II)",*China hoy, La única revista mensual china plurilingüe de información general*, Beijing, China hoy.
[23] Navarro Tomás, T. (1966), *Estudios de Fonología Española*, Nueva York, LAS AMERICAS PUBLISHING COMPANY, pág. 143.
[24] Sobre la belleza y la importancia del lenguaje oral en relación con la enseñanza de las lenguas, véase por ejemplo, Sawada, H. et al. (1983), *Kotoba to Onsei*, Tokyo, Bunka-cho, págs. 5-32.