

Raúl Cremades García, Cristóbal González Álvarez
y Susana Guerrero Salazar (coords.)

ESTUDIOS ACTUALES SOBRE LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

HOMENAJE A EMILIO A. NÚÑEZ CABEZAS



Raúl Cremades García, Cristóbal González Álvarez
y Susana Guerrero Salazar (coords.)

ESTUDIOS ACTUALES SOBRE LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

HOMENAJE A EMILIO A. NÚÑEZ CABEZAS



ESTUDIOS ACTUALES SOBRE LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA



ESTUDIOS ACTUALES SOBRE LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

© 2009, los autores de los capítulos.

© 2009, Raúl Cremades García, Cristóbal González Álvarez y Susana Guerrero Salazar (coordinadores).

© 2009, VG Ediciones (Fundación Alonso Quijano).

© 2009, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga.

ISBN: 978-84-613-6785-6

Depósito legal: 3403-2009

Impreso en España – Printed in Spain

Edición:

VG Ediciones

Fundación Alonso Quijano

www.alonsoquijano.org – fundacion@alonsoquijano.org

C/ Donoso Cortés, 6 – 29002 Málaga

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Campus de Teatinos, s/n – 29071 Málaga

Maquetación: Salvador Fernández Ferrer

Revisión de textos: M.^a del Valle López Arroyo

Impresión: Imagraf (Málaga)

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos por la ley y bajo los apercibimientos legales previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <http://www.cedro.org>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

Presentación: <i>La estela de Emilio Alejandro Núñez Cabezas.</i> RAÚL CREMADES GARCÍA	9
Introducción	13
Capítulo 1: <i>El estudio del discurso político: una aproximación desde la sociología y la lingüística.</i> FRANCISCO COLLADO CAMPAÑA, JOSÉ FRANCISCO JIMÉNEZ DÍAZ Y JOSÉ ANTONIO MOLERO BENAVIDES	23
Capítulo 2: <i>Sobre los usos auxiliares de ver.</i> MARINA FERNÁNDEZ LAGUNILLA	47
Capítulo 3: <i>El papel de la lingüística en el estudio de las patologías del lenguaje.</i> IGNACIO MORENO-TORRES SÁNCHEZ Y M. ^a DEL MAR CID RUIZ	67
Capítulo 4: <i>Repertorios lexicográficos hispanolatinos en el siglo de las luces.</i> M. CONCEPCIÓN AYALA CASTRO Y ANTONIA M. ^a MEDINA GUERRA	79
Capítulo 5: <i>El deporte y los diccionarios en español.</i> JESÚS CASTAÑÓN RODRÍGUEZ	93
Capítulo 6: <i>Incorporación y vitalidad de vocablos de nueva creación.</i> LAURA ESTEBAN ASENCIO	115
Capítulo 7: <i>Operaciones denominativas: apunte sobre los nombres de blog o bitácoras.</i> M. ^a VICTORIA ROMERO GUALDA	129
Capítulo 8: <i>Bases para la traducción del coloquio: sobre la caracterización lingüística de los textos coloquiales.</i> FRANCISCO RUIZ NOGUERA	147
Capítulo 9: <i>Sexismo en la lengua española.</i> FRANCISCO MORALES LOMAS	165
Capítulo 10: <i>Cuestión de género: lenguaje textual e icónico en la prensa y perspectivas de futuro.</i> JUANA GALLEGU AYALA	183

Capítulo 11: <i>Sexismo social y sexismo lingüístico en los medios de comunicación escritos.</i> AURORA MARCO LÓPEZ	197
Capítulo 12: <i>La publicidad electoral con una perspectiva de género. Análisis de tres campañas electorales (2004, 2007, 2009).</i> EVA M. ^a GIL BENÍTEZ	223
Capítulo 13: <i>La trascendencia de algunos cambios normativos en la prensa actual.</i> LEONARDO GÓMEZ TORREGO	243
Capítulo 14: <i>Diversidad lingüística en Andalucía. Su reflejo en los medios de comunicación y aula.</i> JERÓNIMO DE LAS HERAS BORRERO	261
Capítulo 15: <i>La prensa como instrumento dinamizador en la enseñanza activa de la composición escrita.</i> JOSÉ JIMÉNEZ RUIZ	281
Capítulo 16: <i>Primeros pasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.</i> CRISTÓBAL GONZÁLEZ ÁLVAREZ	307
Capítulo 17: <i>Comunicación no verbal y desarrollo de competencias en el ámbito de la interdisciplinariedad.</i> BEGOÑA SOUVIRON LÓPEZ	335
Capítulo 18: <i>El concepto de excelencia aplicado a la enseñanza del español.</i> ALBERTO GÓMEZ FONT	353
Capítulo 19: <i>Disquisiciones sobre lengua, lingüística y enseñanza de lenguas.</i> M. ^a DEL PILAR MONTIJANO CABRERA	363
Capítulo 20: <i>Paradigmas teóricos de la lingüística contemporánea y algunas de sus principales aportaciones a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.</i> M. ^a JOSÉ CARRILLO LÓPEZ Y FRANCISCA ZARAGOZA CANALES	393
Capítulo 21: <i>Estudios filológicos y estilísticos con las aplicaciones informáticas Analex y Comentario. Lectura y materiales didácticos para la lectura.</i> ANTONIO GARCÍA VELASCO	423

Capítulo 22: <i>La literariedad y lo literario.</i> ANTONIO ARROYO ALMARAZ	453
Capítulo 23: <i>La literatura fantástica desde la perspectiva de las neurociencias.</i> ALBERTO MARTOS GARCÍA Y ELOY MARTOS NÚÑEZ	467
Capítulo 24: <i>Sobre el cuento y dos codas.</i> ANTONIO GARRIDO MORAGA	475
Capítulo 25: <i>La repercusión del Little Theatre Movement en el teatro inglés de finales del siglo XIX.</i> CRISTINA NAVAS ROMERO	495
Capítulo 26: <i>La recepción teatral de Lorca en 1971.</i> MARTA CASTILLO LANCHÁ	511
Capítulo 27: <i>El homenaje de Bances Candamo a Pedro de Mena.</i> ELENA GARCÉS MOLINA Y JOSÉ ÁNGEL PALOMARES SAMPER	527
Capítulo 28: <i>Una elegía de Rafael de León. Poema “Héroe”.</i> SONIA HURTADO BALBUENA	541
Capítulo 29: <i>Algunos asuntos míticos en la obra de Pérez Estrada.</i> ANTONIO A. GÓMEZ YEBRA	549
Capítulo 30: <i>Breve acercamiento a Insolación de Emilia Pardo Bazán.</i> ELENA JIMÉNEZ PÉREZ	555
Capítulo 31: <i>Antonio Alcalá Venceslada, más allá del Vocabulario andaluz (1934, 1951).</i> FRANCISCO M. CARRISCONDO ESQUIVEL	567
Capítulo 32: <i>Cuestiones de identidad en la poesía y la prosa de Chantal Maillard.</i> EUGENIO MAQUEDA CUENCA	579
Apéndice: <i>Reseña del libro Nuevas tendencias de la lengua española en los medios de comunicación.</i> M. ^a GRACIA LATORRE RODRÍGUEZ	591

Presentación
LA ESTELA DE
EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS

Raúl Cremades García

(Universidad de Málaga y Fundación Alonso Quijano)

El 2 de diciembre de 2008, tras diecisiete meses de dura enfermedad, murió el profesor e investigador Emilio Alejandro Núñez Cabezas, doctor en Filología Hispánica, miembro del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga y secretario del Patronato de la Fundación Alonso Quijano. Descansó en paz en su propia casa, rodeado del calor de su familia y sus amigos, dando testimonio de la fe cristiana que con tanta coherencia profesó durante toda su vida. Como homenaje póstumo, sus amigos y compañeros del ámbito profesional han querido reunir en este volumen una serie de trabajos relacionados con los campos de investigación en los que Emilio profundizó: lingüística aplicada, lenguaje político y periodístico, didáctica de la lengua y la literatura, español como lengua extranjera y crítica literaria.

Su formación inicial estuvo cimentada por una insaciable curiosidad, una intensa dedicación y una gran capacidad de trabajo. En 1990 se licenció en Filología Hispánica por la Universidad de Málaga y posteriormente obtuvo la calificación de sobresaliente por unanimidad en la Memoria de Licenciatura titulada *Consideraciones sobre narrativa actual de escritoras españolas: Adelaida García Morales, Rosa Montero y Soledad Puértolas*. Durante el curso 1991-1992 amplió horizontes realizando un *Master of Arts* en Lengua y Literatura Españolas en el Departamento de *Modern Languages and Literatures* de la Universidad de Ottawa (Canadá), donde también impartió clases de español como segunda lengua. La culminación de su formación académica llegó en el año 2000 con la defensa de su tesis doctoral *Aproximación al léxico del lenguaje político español* en la Universidad de Málaga, dirigida por el profesor Antonio Garrido Moraga, con la que obtuvo la calificación de sobresaliente cum laude.

Su trayectoria profesional –tanto docente como investigadora– resulta de una solvencia incuestionable. Se inició en la enseñanza en los Cursos de Español para Ex-

tranjeros de la Universidad de Málaga donde trabajó durante 17 años, desde 1990 a 2007, poniendo en práctica sus excelentes cualidades didácticas. Disfrutaba dentro del aula –su alumnado valoraba muy positivamente su desempeño– y fuera de ella –sabía trabajar en equipo y fraguó sólidas amistades entre sus compañeros–. Además, su inquietud intelectual le llevó a publicar varios artículos y tres libros orientados a la práctica docente del español como lengua extranjera: *Activo. Prácticas Comerciales en Español* (Universidad de Málaga, 1998), *Prácticas de lengua española* –en coautoría con Rafael Álvarez Merlo– (VG Ediciones, 2002, con cuatro ediciones) y *iPractica español ahora!* (VG Ediciones, 2004). Sin abandonar los Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga, también enseñó lengua española en otros centros educativos, como la Universidad de Ottawa (1991-1992), el Instituto de Formación Profesional de las Religiosas Adoratrices Santa Madre Sacramento (1993-1994 y, posteriormente, en 1996), o el programa internacional de *Florida State University* (2000).

En el mismo año 2000 fue invitado a formar parte del primer patronato de la Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura, en el que permaneció hasta su muerte, desempeñando el cargo de secretario. Además de su colaboración, como patrono, en el cumplimiento de los fines fundacionales y administración de los bienes y derechos que integran el patrimonio de la Fundación, Emilio realizó tareas relacionadas con su especialización docente e investigadora. Desde la coordinación del ciclo de conferencias sobre *Animación a la lectura* (2002), hasta el asesoramiento lingüístico en la revista *Mi Biblioteca* (2005-2006), o la participación en el equipo coordinador de varios eventos docentes universitarios como el curso *Lectura, escritura y comunicación* (2005), el *II Seminario de Lengua Española y Medios de Comunicación: nuevas tendencias* (2006), y el *III Seminario de Lengua Española y Medios de Comunicación: la enseñanza del idioma* (2008).

Como especialista en lengua española y su didáctica, Emilio también ejerció la docencia en el Departamento de Filología Española II y Teoría de la Literatura (2000), y en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga (2003-2008). Desde su incorporación a este último se integró personal y profesionalmente, manteniendo una actitud generosa, discreta y colaboradora. Así participó en el grupo de trabajo *Didáctica del español para inmigrantes*, impulsado por el departamento en colaboración con la Liga Malagueña para la Educación y la Cultura Popular. También contribuyó en la elaboración del manual titulado *Diversidad lingüística y educación intercultural. Didáctica del español para inmigrantes* (Universidad de Málaga, 2006) coordinado por Cristóbal González Álvarez –director del departamento– y Eduardo S. Vila Merino, donde escribió el capítulo “Selección de contenidos lingüísticos y funcionales. Exploración de métodos publicados”.

A lo largo de su carrera académica, Emilio participó en importantes grupos de investigación, entre ellos, el grupo de excelencia *Recuperación del patrimonio literario andaluz*, coordinado por Antonio A. Gómez Yebra (2001-2004), y el grupo de investigación *Dilingua*, dirigido por Antonio García Velasco (2004-2008).

Numerosas han sido sus publicaciones en el área de la lingüística y la didáctica de la lengua y la literatura. Artículos en revistas, ponencias en actas de congresos, capítulos de libros, prólogos, crítica literaria, y cinco libros. Tres monografías como autor: *Aproximación al léxico del lenguaje político español* (Universidad de Málaga, 2000), *Medios de comunicación y español actual* –en coautoría con Susana Guerrero Salazar– (Aljibe, 2002) y *El lenguaje político español* –en coautoría con Susana Guerrero Salazar– (Cátedra, 2002); y dos volúmenes como coordinador: *Lectura, escritura y comunicación* –coordinado junto con Raúl Cremades García– (VG Ediciones, 2006) y *Nuevas tendencias de la lengua española en los medios de comunicación* –coordinado junto con Susana Guerrero Salazar– (VG Ediciones, 2008). De todos sus libros, *El lenguaje político español* fue el que mayor repercusión obtuvo en la comunidad científica y también en los medios de comunicación de toda España. Se trata de un extenso y riguroso volumen de 555 páginas con una sólida base documental de datos recogidos a lo largo de nueve años, que fue considerado por los expertos como el compendio más actualizado y completo del lenguaje político español del momento.

El valioso trabajo investigador de Emilio propició que fuera invitado a prestigiosos foros nacionales e internacionales para impartir cursos y conferencias. Entre ellos, podríamos destacar su participación en los siguientes: *Retórica de los medios de comunicación*, curso de verano de El Escorial de la Universidad Complutense de Madrid (1995); curso *Prensa en secundaria. El lenguaje periodístico y publicitario* (2003), celebrado en Melilla; *III Seminario Internacional Lectura y Patrimonio: Discursos de la Imaginación: La Literatura para la Juventud, Folklore y Medios* (2004), celebrado en París y organizado por las Universidades de Passo Fundo (Brasil) y Extremadura, el Instituto Charles Perrault (París) y la Fundación Alonso Quijano; curso *Tesoros de la lectura y las bibliotecas* (2004), organizado por la Universidad de Extremadura y la Fundación Alonso Quijano; curso de verano *Promoción de la lectura: de los clásicos a las nuevas tecnologías* (2005), organizado por la Universidad de Extremadura y la Universidad de Almería; curso *El español con fines específicos* (2005), organizado por el Instituto Cervantes de Casablanca y la Universidad Internacional de Andalucía, celebrado en Casablanca (Marruecos), etc. También merece reseñarse su participación, como experto en literatura infantil, cine

y nuevas tecnologías, en sucesivas ediciones de las *Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil*, dirigidas por el profesor Antonio A. Gómez Yebra y organizadas por el Vicerrectorado de Cultura y Relaciones Institucionales de la Universidad de Málaga: sus ponencias versaron sobre *Los monstruos en el cine de animación* (2005), *Los villanos en el cuento clásico animado* (2006), y *Los buenos y los malos en el cine animado de Disney* (2007).

La música fue una de las grandes pasiones de Emilio. Durante los últimos meses de su enfermedad, que ya no le permitía ejercer la docencia ni la investigación, se embarcó en un proyecto musical relacionado con el fomento de la lectura. Con sorprendente tenacidad y gran ilusión, se dedicó en su estudio doméstico a componer, orquestar, interpretar y producir doce temas musicales que vieron la luz en un disco titulado *Música para leer. Melodías invisibles*, editado por la Fundación Alonso Quijano en octubre de 2008. Fue su última obra. En su manera de involucrarse en ella se reflejaron sus principales virtudes personales y profesionales: integridad, rigurosidad, incansable dedicación, fecunda creatividad, excelente organización del tiempo y gran sentido del humor. En la vida de Emilio –casado y con tres hijos– el trabajo ocupó un lugar esencial, pero siempre en armónica conciliación con su dedicación primordial a la familia. Por eso siempre, más allá de sus logros profesionales, de quienes se sintió verdaderamente orgulloso fue de su mujer, de sus hijos, del resto de su familia y de sus amigos. Amigos que han puesto su esfuerzo y su corazón en este merecido homenaje.

INTRODUCCIÓN

Treinta y tres trabajos se reúnen en este libro bajo el genérico título de *Estudios actuales sobre lengua, literatura y su didáctica* con el fin de brindar un homenaje académico al profesor e investigador Emilio Alejandro Núñez Cabezas, fallecido el 2 de diciembre de 2008, cuyas líneas de investigación y docencia discurrieron por las disciplinas que dan título a este volumen. Se trata de estudios realizados por profesores e investigadores de distintas universidades e instituciones españolas que han conocido, apreciado y admirado a Emilio. Se han unido en este homenaje, por tanto, docentes de distintos departamentos de la Universidad de Málaga y de sus Cursos de Español para Extranjeros, de la Universidad Autónoma y la Complutense de Madrid, de la Universidad de Valladolid, de la Universidad de Navarra, de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad de Santiago de Compostela, de la Universidad de Extremadura, de la Universidad de Huelva, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de la Fundación del Español Urgente...

Los trabajos han sido ordenados comenzando por los estudios sobre lengua y sobre su didáctica. Se abordan así temas tan variados como el discurso político, algunos aspectos gramaticales del español, patologías del lenguaje, estudios de lexicografía y de lexicología, de traducción, de sexismo lingüístico, de discurso publicitario, de normativa, de diversidad lingüística, de enseñanza y aprendizaje, y de aplicaciones informáticas a los estudios filológicos. Siguen los trabajos sobre literatura y sobre crítica literaria. A lo largo de los diversos capítulos se tratan temas teóricos, de literatura fantástica, de teatro inglés del siglo XIX, de teatro lorquiano, de poesía (sobre Francisco Antonio Bances Candamo, Rafael de León, Pérez Estrada), de novela (sobre Emilia Pardo Bazán), de cuentos (sobre Antonio Alcalá Venceslada), o temas tan novedosos y polémicos como la identidad femenina (sobre Chantal Maillard).

El capítulo primero comienza con el trabajo de Francisco Collado Campaña, José Francisco Jiménez Díaz y José Antonio Molero Benavides, titulado «El estudio del discurso político: una aproximación desde la sociología y la lingüística», donde se presenta una propuesta metodológica sobre el discurso político, basada en un estudio sistémico e interdisciplinar que ponga en relación tanto las herramientas que ofrece la Lingüística (retórica, oratoria...) como la Sociología (sociología política, teoría política, políticas públicas, sociología de las organizaciones...).

Continúa Marina Fernández Lagunilla con el capítulo «Sobre los usos auxiliares de *ver*», donde analiza dos de los usos del verbo *ver* que pueden ser caracterizados como auxiliares: los denominados pseudocopulativo y auxiliar pasivo respectivamente. Estos dos usos se consideran auxiliares porque ambos tienen en común la desmantelización del verbo *ver* mediante la pérdida del contenido predicativo de percepción, sensorial o cognitiva. Este trabajo analiza algunos de los problemas detectados por su autora en las investigaciones existentes sobre la base de dos pilares. El primero implica el reconocimiento del significado perceptivo de las construcciones estudiadas. El segundo es el contenido modal de tipo factivo o asertivo señalado por algunos especialistas como característico del uso auxiliar del verbo *ver*.

En el capítulo «El papel de la lingüística en el estudio de las patologías del lenguaje», María del Mar Cid Ruiz e Ignacio Moreno-Torres Sánchez abogan por el estudio de las patologías del lenguaje desde una perspectiva multidisciplinar (psicología cognitiva, lingüística, etc.), lo que justifica la existencia de la llamada *lingüística clínica* para, entre otras funciones, interpretar los datos lingüísticos del hablante que sufre una patología del lenguaje. Desde este enfoque se presentan los resultados de un estudio de caso sobre la adquisición del lenguaje.

Marta Concepción Ayala Castro y Antonia M.^a Medina Guerra, en el capítulo «Repertorios lexicográficos hispanolatinos en el Siglo de las Luces», reseñan una serie de obras publicadas en el XVIII, cuya finalidad era la enseñanza del latín. Estas obras, junto con la prolífera reedición de los diccionarios publicados en los siglos anteriores (destinados también a mejorar el conocimiento de la lengua latina), prueban que, a pesar de los modernos planteamientos didácticos, de las especiales características lingüísticas que trajo consigo esta centuria y de la importancia que adquirió el conocimiento de los idiomas extranjeros, permaneció el interés por el estudio de la lengua clásica.

Jesús Castañón Rodríguez en el trabajo «El deporte y los diccionarios en español» realiza una puesta al día de la producción de la bibliografía surgida en torno al lenguaje deportivo en diez países de habla hispana (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Nicaragua, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela) y en seis de Europa (Francia, Italia, Reino Unido, República Checa, Rusia y Suecia). Las expresiones de los profesionales del deporte, las formas empleadas en el lenguaje periodístico y las recreaciones personales a nivel literario han conseguido que el deporte influya enormemente en la renovación del léxico y que muchos términos del ámbito deportivo pasen a formar parte tanto de diccionarios generales como de especialidad.

En el capítulo denominado «Incorporación y vitalidad de vocablos de nueva creación», Laura Esteban Asencio aborda una serie de cuestiones teóricas concernientes a la Lexicología. Comienza por la propia definición de neologismo y los parámetros para determinar el carácter neológico de una unidad léxica, define los distintos tipos de neologismos de forma (prefijación, sufijación y composición), así como los diversos tipos de préstamos. Finalmente trata el anglicismo y el papel fundamental que ejercen los medios de comunicación tanto a la hora de dar entrada en nuestra lengua a palabras extranjeras como a la hora de consolidar su uso.

María Victoria Romero Gualda aborda un aspecto muy novedoso en el capítulo «Operaciones denominativas: apunte sobre los nombres de *blog* o *bitácoras*», donde reflexiona, desde el campo de la filología, sobre los criterios oportunos para el establecimiento de diversos tipos de nombres usados para dar título a un *blog*. El primer acercamiento es exclusivamente formal, desde el punto de vista idiomático, para pasar a analizar la función pragmática de los títulos como elementos comunicativos: forman parte de un proceso semejante al de la semantización de las marcas publicitarias. Concluye el estudio con la necesidad de un análisis más profundo de las operaciones denominativas de este nuevo fenómeno social y comunicativo.

Francisco Ruiz Noguera justifica la reflexión desarrollada en el trabajo «Bases para la traducción del coloquio: sobre la caracterización lingüística de los textos coloquiales» en el interés que despierta, de un tiempo a esta parte, el análisis del registro coloquial de la lengua. No obstante, reconoce que el uso coloquial sigue siendo una materia pendiente en la investigación lingüística. Tras una pertinente delimitación terminológica y conceptual, Ruiz Noguera estudia la relación entre norma lingüística y lenguaje coloquial, así como sus componentes prosódicos y sintácticos.

Francisco Morales Lomas, en el capítulo «Sexismo en la lengua española», parte de la base de que el lenguaje es donde se perciben con mayor claridad las pautas sociales que han contribuido a la infravaloración histórica de la condición femenina. En la primera parte del trabajo se aborda el género gramatical en su transformación del latín al castellano y se aportan interesantes testimonios lingüísticos y literarios. En la segunda parte se revisa el funcionamiento del género en la actualidad y se comentan una serie de feminizaciones de términos registrados en los diccionarios y aparecidos en los medios de comunicación. Por último, se clasifican los usos sexistas del lenguaje más frecuentes.

El capítulo «Cuestión de género: lenguaje textual e icónico en la prensa y perspectivas de futuro» corre a cargo de Juana Gallego, quien, tras ofrecer un repaso por la

presencia cuantitativa de mujeres y hombres en la prensa, pone de manifiesto cómo todavía en la actualidad existe una sobrerrepresentación de lo masculino en detrimento de lo femenino. En cuanto al tratamiento discursivo, la mujer sigue apareciendo como objeto observado, mientras que el hombre como sujeto que actúa. Este hecho fomenta la discriminación que sufren las mujeres en la prensa y genera una serie de fenómenos que Gallego denomina las «sanciones de género». Para contrarrestarlas y evitar el uso discriminatorio de las informaciones, la autora propone un conjunto de recomendaciones muy interesantes.

El trabajo «Sexismo social y sexismo lingüístico en los medios de comunicación escritos», de Aurora Marco, llega a la conclusión de que los medios de comunicación escritos no cumplen las funciones que reclama la sociedad en la actualidad, porque están impregnados de ideología sobre la realidad de las mujeres. La realidad social que transmiten –sesgada– influye en quienes leen los periódicos y no contribuye a hacer visibles los cambios operados en los últimos años. Marco opina que la presencia de las mujeres en los medios debería transmitir «otra mirada informativa», por lo que habría que sensibilizar a los periodistas sobre la importancia de modificar contenidos, imágenes y tratamiento, ya que, solo analizando críticamente los mensajes podremos desprendernos del androcentrismo cultural imperante y haremos patente la diferencia sexual en el lenguaje.

Eva M.^a Gil Benítez, en «La publicidad electoral con una perspectiva de género. Análisis de tres campañas electorales (2004, 2007, 2009)» pone de manifiesto que, excepto en la primera recopilación de anuncios de 2004, en las otras dos campañas llama la atención la escasa presencia femenina, nula si se trata de que sea únicamente la mujer la que anime al voto a la población. El lenguaje utilizado presenta algunas de las características generales del lenguaje político: repetición, uso de un lenguaje autorreferencial y deshumanización parcial del discurso. El recurso al genérico masculino sigue estando muy presente en las propuestas publicitarias de todos los partidos políticos, sin prestar demasiada atención a otras opciones que no sean los tradicionales desdoblamientos.

Leonardo Gómez Torrego, en el capítulo «La trascendencia de algunos cambios normativos en la prensa actual», expone cómo las Academias se basan fundamentalmente en la prensa escrita para fijar lo que es correcto. De hecho, el *Diccionario panhispánico de dudas* se ha elaborado teniendo en cuenta el Corpus de Referencia del Español Actual (que, en un porcentaje muy alto, bebe de los medios de comunicación). Gómez Torrego expone, en primer lugar, las razones por las cuales este diccionario es una obra fundamental en el terreno normativo; en segundo lugar, señala sus ventajas;

en tercer lugar, sus vacíos. Finalmente, comenta una serie de fenómenos, considerados normativos en el DPD gracias a su consolidado uso en los medios, y alerta sobre otros que todavía no están legitimados pero que pululan con bastante frecuencia por los medios.

En el capítulo «Diversidad lingüística en Andalucía. Su reflejo en los medios de comunicación y aula», Jerónimo de las Heras comienza documentando la verdad histórica de que España siempre ha sido una realidad plurilingüe y multicultural, un territorio de distintas lenguas (gallego, vasco, catalán y español) y dialectos (andaluz, canario, murciano...). En la segunda parte, aborda la diversidad lingüística en la educación y en los medios de comunicación social andaluces. Por último, analiza las diversas actitudes y aptitudes de los comunicadores y docentes frente a la peculiaridad lingüística de Andalucía.

José Jiménez Ruiz en «Prensa y Escuela, o la historia de una relación sustentada en los contenidos y restringida a la información» analiza, en primer lugar, el enorme conjunto de aportaciones críticas que suscitó la incorporación de la prensa a las aulas, donde se han trabajado los modos, los usos, los valores, las actividades, y, sobre todo, los empleos específicos que de la información periodística puede hacerse en la clase de lengua española. En la segunda parte del trabajo se aportan quince propuestas de actividades para dinamizar la enseñanza de la composición escrita: un valor que no ha sido suficientemente explotado por los acercamientos que la crítica didáctica y pedagógica ha efectuado sobre el tema.

El trabajo denominado «Primeros pasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura», de Cristóbal González Álvarez, comienza con una introducción sobre la lengua escrita donde se analizan sus funciones y características como sistema simbólico de representación. Se pasa después a detallar las diversas fases del proceso de aprendizaje de la lectura, primero, y de la escritura, más adelante. Por último, tras abordar los debates de la conciencia fonológica y de la madurez necesaria para el comienzo de la enseñanza de la lectoescritura, se centra en el estudio de los diversos modelos didácticos o esquemas interpretativos que sirven de mediadores entre la teoría y la práctica, así como de los métodos derivados de cada uno de los modelos.

Begoña Souviron López, en el capítulo «Comunicación no verbal y desarrollo de competencias en el ámbito de la interdisciplinariedad» presenta una experiencia de investigación en el aula basada en la contribución de la lengua y la literatura a la competencia cultural. Sus estudiantes realizaron *artefactos* creativos y analizaron su estructura, funciones y relaciones contextuales. Manejaron así diversas estrategias de

comunicación, según las reglas de la retórica y la semiótica, en la conjunción de imágenes verbales y plásticas.

Alberto Gómez Font, en el capítulo «El concepto de excelencia aplicado a la enseñanza del español», repasa los errores más frecuentes aparecidos en textos jurídicos, administrativos, empresariales..., los cuales nos hacen pensar que distan mucho de estar redactados en un español, no solo de calidad, sino de excelencia. El autor señala aquellos cambios ortográficos que aún parecen no haberse consolidado, al igual que algunos usos léxicos, como las feminizaciones de los cargos y profesiones en femenino. Todo ello pone de manifiesto que hace falta asesoría y formación lingüística para que el español global sea un español correcto.

M.^a del Pilar Montijano Cabrera realiza una seria reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en su capítulo «Disquisiciones sobre lengua, lingüística y enseñanza de lenguas». Parte de la importancia del lenguaje y del quehacer de la Lingüística, teniendo en cuenta la metodología investigadora y las distintas nociones, concepciones y puntos de vista sobre el idioma. Posteriormente, aborda la diferencia entre estudiar, conocer, aprender y dominar una lengua, y se aportan una serie de consignas metodológicas y de criterios pedagógico-didácticos teniendo en cuenta que el fin último es enseñar a aprender.

M.^a José Carrillo López y Francisca Zaragoza Canales explican en su trabajo «Paradigmas teóricos de la lingüística contemporánea y algunas de sus principales aportaciones a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas» los esquemas imperantes en la Lingüística contemporánea, y destacan los conceptos fundamentales y los enfoques más influyentes en los estudios lingüísticos que han pasado a formar parte del bagaje común en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en las últimas décadas. Los debates sobre estos grandes paradigmas teóricos renuevan su actualidad en los planteamientos y enfoques sobre las competencias comunicativas en la enseñanza de las lenguas, en los comienzos del siglo XXI, que enfatizan el componente de uso de las lenguas, el aprendizaje centrado en el individuo y en las interacciones comunicativas. Se incide en los nuevos contextos comunicativos plurilingüísticos y multiculturales, propios de la sociedad del conocimiento, y a los que la Lingüística debería dar respuestas, como apuntan las nuevas tendencias, desde una visión holística y transdisciplinar.

En el capítulo «Estudios filológicos y estilísticos con las aplicaciones informáticas Analex y Comentario. Lectura y materiales didácticos para la lectura», Antonio García Velasco explica que Analex y Comentario son dos aplicaciones informáticas que, aunque coincidentes en ciertas funciones, cada una a su modo sirve para el análisis

y el estudio estilístico de obras literarias o textos de cualquier modalidad. Constituyen herramientas de procesamiento del lenguaje natural (PLN) escrito, auxiliares del estudio de obras literarias, sea cual sea su género y extensión. En este trabajo se reflexiona sobre las posibilidades y límites de la estilística computacional, sobre las prestaciones de las aplicaciones citadas y, a modo de ejemplo, se ofrecen datos e inferencias obtenidos del análisis de la obra narrativa de García Márquez *Crónica de una muerte anunciada* y de la obra poética de San Juan de la Cruz. En la segunda parte se aborda la utilidad de estos programas, Analex y Comentario, para potenciar la lectura, tanto directamente como por medio de la preparación de materiales.

Antonio Arroyo Almaraz analiza los principales aspectos definitorios del texto literario como forma especial de comunicación en el capítulo titulado «La literariedad y lo literario». Las obras literarias, desde el punto de vista de la Pragmática, son el resultado de una creación personal que expresa una particular sensibilidad, pero a la vez buscan un destinatario universal no interesado por una finalidad práctica sino por una experiencia estética. Arroyo también profundiza en la voluntad de estilo de los textos literarios y recorre las principales manifestaciones de la Retórica en la forma y el contenido del lenguaje literario, haciendo especial hincapié en las figuras retóricas al servicio del deleite estético, la significación del texto o la conmoción del lector.

Eloy Martos Núñez y Alberto Martos García en «La literatura fantástica desde la perspectiva de las neurociencias» reflexionan sobre el éxito de las sagas literarias modernas que han creado submundos o paracosmos –como *La historia interminable* o *El Señor de los Anillos*– y su relación con la capacidad del cerebro humano para fantasear. La fantasía no es contemplada por los neurocientíficos como un lujo o una banalidad, sino como la posibilidad de buscar conexiones entre los «falsos recuerdos» o «espacios en blanco» que existen en nuestra memoria.

En el capítulo «Sobre el cuento y dos codas», Antonio Garrido Moraga analiza –con su mirada de experimentado crítico literario– siete recopilaciones de cuentos de reciente publicación o reedición. Se trata de los siguientes autores y obras: *Aeropuerto de Funchal*, de Ignacio Martínez de Pisón; *Oficial de la guardia imperial desterrado busca el cielo para sus hijos y otros cuentos*, de Elena Portocarrero; *Callejón con salida*, de Elsa Osorio; *Cuentos de amigas*, de Laura Freixas; *El sueño de la fiebre* de Miguel-Anxo Murado; *El experimento Wolberg*, de Manuel Moyano; y *Ventanilla de cuentos corrientes*, de Enrique Jardiel Poncela. Termina el capítulo con dos reflexiones, la primera sobre el cine y el cuento, y la segunda sobre el subgénero del cuento de terror.

Cristina Navas Romero, en el capítulo «La repercusión del *Little Theatre Movement* en el teatro inglés de finales del siglo XIX» expone cómo la llegada en 1887 del movimiento experimental *Little Theatre* revolucionó el teatro europeo y americano. Formado principalmente por artistas aficionados que rechazaban el teatro comercial y perseguían la experimentación, la relevancia del movimiento fue titánica y generó la aparición de numerosas compañías de teatro con intereses similares por toda Europa. Este trabajo presenta las principales características de las compañías que surgieron en Inglaterra, los novelistas que colaboraron con este movimiento y las innovaciones que este introdujo en la dramaturgia inglesa en particular, sin olvidar su posible influencia sobre el teatro europeo y americano.

Marta Castillo Lancha en «La recepción teatral de Lorca en 1971» muestra lo difícil que ha sido entender la obra de Lorca y cómo este no fue consagrado como pieza clave del teatro español hasta que Víctor García demostró que su reconocimiento mundial no fue debido a las circunstancias de su muerte, sino que su valor residía en la construcción de una teatralidad abierta a la imaginación de los directores más creativos y del público y crítica en general. Lorca se convirtió así en un autor de repertorio cuyas obras permitían todo tipo de experimentos e innovaciones, erigiéndose en representante del vanguardismo teatral, pues sus obras pertenecían a un teatro moderno que conectaba con las tendencias que florecieron en Europa en los primeros decenios del siglo XX.

Elena Garcés Molina y José Ángel Palomares Samper analizan en el capítulo «El homenaje de Bances Candamo a Pedro de Mena» la composición que el poeta Francisco Antonio Bances Candamo (Avilés, Asturias, 1662 - Lezuza, Albacete, 1704) dedicó al escultor Pedro de Mena y Medrano (Granada, 1628 - Málaga, 1688). Bances expresa su elogio al escultor a través de la exaltación de una de sus obras más significativas: María Magdalena. Este tema inspiró al poeta dos versiones que se han conservado en seis documentos diferentes.

En el capítulo «Una elegía de Rafael de León. Poema “Héroe”», Sonia Hurtado Balbuena comenta el poema que el escritor de la Generación del 27 Rafael de León y Arias de Saavedra dedica a su hermano Pedro, muerto en la sierra de Pandolls durante la batalla del Ebro de la Guerra Civil española. Es una composición de nueve estrofas, de cuatro versos alejandrinos cada una, donde el poeta se lamenta por no haber podido asistir al funeral de su hermano –que recibió honores militares y religiosos por parte de sus familiares– ya que se encontraba preso en la Cárcel Modelo de Barcelona.

Antonio A. Gómez Yebra, en el capítulo «Algunos asuntos míticos en la obra de Pérez Estrada», demuestra que este poeta malagueño es uno de los más capaces y mejor dotados para la invención de mundos y personajes ajenos a la realidad prosaica. Lo considera un desmitificador, activo hacedor de variantes y divergencias, siempre extraordinariamente creativas, como así puede apreciarse en sus originales recreaciones de mitos clásicos como el de Narciso, las sirenas, Cronos, Leda y el Cisne, etc.

Elena Jiménez Pérez comienza su capítulo «Breve acercamiento a *Insolación* de Emilia Pardo Bazán» recomendando esta novela de la escritora gallega como lectura adecuada para adolescentes en el último ciclo de ESO y Bachillerato. Con su trabajo pretende acercar al alumnado a la novela y al contexto histórico en el que fue escrita. Se trata de una obra que sitúa al lector en un marco sociocultural adecuado para poder entender y situar los acontecimientos históricos más relevantes del momento y lugar en el que se circunscribe la trama: la España de finales del XIX y principios del XX.

En el capítulo «Antonio Alcalá Venceslada, más allá del *Vocabulario andaluz* (1934, 1951)», Francisco M. Carriscondo Esquivel decide dar un paso más en su tarea de análisis y divulgación de la obra de Alcalá, adentrándose en el comentario de otras obras literarias que demuestran el interés del escritor jienense por el léxico andaluz y por la representación escrita de los fenómenos propios de la oralidad. Entre esas obras, Carriscondo profundiza en *Cuentos de Maricastaña* (1930), y concluye que aunque la literatura infantil de los años treinta del siglo XX no se preocupó por las estrategias de acercamiento a la lectura, el conocimiento de los clásicos y las obras pasadas puede ser un buen camino para aficionar a la lectura a los niños y jóvenes de hoy.

El último capítulo propiamente dicho se denomina «Cuestiones de identidad en la poesía y la prosa de Chantal Maillard», en el que Eugenio Maqueda Cuenca analiza los rasgos de la identidad femenina presentes en los textos de Maillard. En los diversos géneros que ha cultivado, la escritora hispano-belga ha sabido construir la voz, la mirada y la interpretación femenina del mundo sin la necesidad de manifestarlo de manera explícita en cada ocasión propicia. Termina Maqueda exponiendo la visión que sobre la identidad femenina refleja Chantal Maillard en su texto ensayístico «Las mujeres en la filosofía española».

Cierra este volumen una reseña de M.^a Gracia Latorre Rodríguez del libro *Nuevas tendencias de la lengua española en los medios de comunicación* (VG Ediciones, 2008), último trabajo académico realizado por Emilio A. Núñez Cabezas y coordinado junto con Susana Guerrero Salazar. Este libro fue presentado por Antonia María Medina Guerra en el *III Seminario de Lengua Española y Medios de Comunicación: La*

enseñanza del idioma, celebrado del 27 al 30 de octubre de 2008, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Como miembro del equipo coordinador, Emilio trabajó en la preparación de este seminario mientras sus fuerzas se lo permitieron, aunque el avanzado estado de su enfermedad le impidió asistir físicamente.

Agradecemos a todos los autores que han participado en este libro el esfuerzo realizado para abrir nuevos caminos en el estudio de la lengua, la literatura y su didáctica. También queremos corresponder a tantos amigos y compañeros de Emilio que no han podido contribuir con un trabajo académico a esta iniciativa, pero que la han respaldado de diversas maneras. Que sirva también este volumen para reconocer a todos aquellos que trabajan día a día en la docencia y en la investigación de la lengua, la literatura y su didáctica, y dignifican la profesión a la que Emilio se entregó en cuerpo y alma.

Los coordinadores.

Capítulo 1

EL ESTUDIO DEL DISCURSO POLÍTICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA Y LA LINGÜÍSTICA

Francisco Collado Campaña y José Francisco Jiménez Díaz

(Universidad Pablo de Olavide)

José Antonio Molero Benavides

(Universidad de Málaga)

1. SOBRE EL DISCURSO POLÍTICO

El discurso político ha sido una de las principales producciones y escenificaciones del poder político en la tradición occidental¹. A lo largo de la historia occidental, los líderes políticos, los grandes estadistas, las élites, los partidos políticos, las asambleas políticas, la sociedad civil y los empleados públicos se han visto implicados y afectados en sus relaciones de poder por el discurso político. Este hecho se intensificó, desde el siglo XVIII, con el origen y expansión de la prensa moderna, la cual se tornó en uno de los primeros medios de comunicación en el desarrollo, difusión y dinámica del discurso político. Los nuevos medios de comunicación, aparecidos en el siglo XX, transformaron la articulación del discurso político². De este modo, las distintas posiciones que suscitan los proyectos políticos, los discursos en el seno de las asambleas y las diversas decisiones gubernamentales, por poner algunos ejemplos, se englobarían dentro de lo que aquí se denomina ‘discurso político’.

El estudio del discurso político implica importantes cuestiones que ya se plantearon los principales pensadores políticos y retóricos desde la Antigüedad. Entre ellos

1 El discurso político es un fenómeno tradicionalmente vinculado a la retórica y oratoria clásicas. La retórica, como «análisis sistemático del discurso humano que busca disponer de preceptos útiles para el futuro discurso, es una de las disciplinas más antiguas del mundo occidental. Mucho antes del 700 a. C., los griegos aprendieron a ordenar el discurso de un modo tal que pudiera lograr el efecto deseado» (Murphy 1989: 9).

2 El discurso de los líderes políticos puede ser retransmitido en tiempo real por diversos medios audiovisuales: radio, televisión, Internet, videoconferencia, etc. Estos nuevos medios influyen en la articulación del mensaje político. Así, McLuhan dijo que «el medio es el mensaje» (McLuhan 2007).

destacaron los sofistas, Platón, Aristóteles, Isócrates, Cicerón, Quintiliano y San Agustín, que dedicaron algunas de sus más importantes obras al análisis sistemático del discurso y al estudio de los preceptos útiles para el futuro orador. El orador podía ser un ciudadano, un político, un gran estadista o un abogado que trataba de defender una posición o una causa ante distintos auditorios. El denominador común de estos actores públicos era el hecho de producir discursos diferentes sobre los asuntos relevantes del mundo social y político. El diálogo entre ciudadanos y gobernantes era fundamental. De esta forma, los espacios públicos de la Antigüedad por excelencia fueron el ágora griega y el foro romano. En estas asambleas públicas se deliberaba sobre los variados asuntos que afectaban a la *Polis* y a la *República*³.

Para los grandes pensadores clásicos, un discurso político bien articulado suponía un largo proceso de aprendizaje teórico y práctico en disciplinas como la retórica, oratoria, filosofía, geometría, música, etc. Los retóricos clásicos se preguntaban: ¿Cómo debe hablar un orador político? ¿Qué importancia adquiere hablar bien en público? ¿Cuál es el ideal de buen orador político? ¿Existe un género especial para el desarrollo del discurso político? ¿Cuáles son las estrategias comunicativas y los recursos lingüísticos utilizados por los grandes oradores? Las posibles respuestas a estas cuestiones se han transformado en la medida que cambiaba el discurso político, los oradores que lo articulaban, el contexto sociopolítico y, en definitiva, las condiciones sociales de su producción.

En este sentido, se ha de apuntar que el discurso político no es una entidad abstracta, ajena a la vida de los hombres, puesto que se desarrolla en un contexto social y humano particular. De hecho, el discurso político es fruto del contexto en que se insertan aquellas personas que lo producen, lo enuncian y lo reciben. Las relaciones entre productores, emisores y receptores del discurso político no son insignificantes, del mismo modo que no son triviales las relaciones entre las élites y los contextos sociales en que se insertan aquellas. Por ello, se han de considerar las relaciones entre los líderes políticos, sus seguidores y el contexto, en lo relativo a la producción y dinámica del discurso político. Los siguientes apartados están dedicados a aclarar estas relaciones⁴.

3 El término *Polis* (ciudad-estado) se refiere a la forma política que adoptaron las diversas ciudades de la Antigua Grecia desde el siglo VI al III a. C. La República (res-publica: ‘cosa pública’) fue la forma de gobierno que estuvo vigente en Roma desde el siglo IV al I a. C.

4 Como sostienen diversos estudiosos del discurso político, el análisis de este no se limita al enunciado, sino que se han de analizar los elementos referenciales que los diferentes enunciadores (partidos políticos, élites o líderes) ponen en juego en sus discursos (Capdevila 2002, Perelman 1997).

2. LAS ÉLITES Y EL LIDERAZGO POLÍTICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Mucho se ha escrito y dicho sobre el papel de las élites y los líderes en el desarrollo humano, psicológico, social y político de los sujetos. Numerosos investigadores de la Sociología, la Ciencia Política, la Psicología y la Filosofía han destacado la función relevante de las personas que desempeñan un papel directivo en la vida política. Las élites y los líderes políticos, junto a sus asesores, son los encargados de tomar decisiones trascendentales que afectan a la sociedad y, asimismo, articulan diversos discursos políticos para legitimar y explicar tales decisiones. No obstante, las condiciones sociales de producción de los discursos con frecuencia superan la capacidad de acción de los sujetos aislados, sean estos parte de las élites o no.

En este trabajo se parte de la hipótesis de que todo discurso político, por alejado que en apariencia esté de la realidad, se produce en ciertas condiciones sociales, lingüísticas, políticas e históricas, las cuales son decisivas para entender la dinámica y funcionamiento de dicho discurso⁵. Así, el estudio del discurso político implica la tarea de vincularlo a sus condiciones sociales de producción, su comparación con otros discursos relacionados, la tarea de contabilizar las funciones lingüísticas y figuras retóricas utilizadas, el análisis por temas (*issues*) y, por último, la interpretación del sentido o sentidos implicados en los textos examinados.

Platón, Aristóteles, Cicerón, Maquiavelo, Hobbes, Carlyle, Nietzsche y Ortega y Gasset son solo algunos de los pensadores que destacaron el papel de las élites y los líderes en la vida social y política. En el siglo XX, Pareto, Michels, Mosca, Von Beyme, Wright Mills, Weber, Schumpeter, Easton, Lasswell, Dahl, Sartori, Panebianco, Linz y Pasquino se encuentran entre los expertos dedicados al estudio de las élites en las democracias contemporáneas⁶. Entre los científicos sociales dedicados al estudio del liderazgo político, a lo largo del pasado siglo, se hallan Blondel, Kellerman, Tucker, Burns, Bass, Stodgill y una extensa serie de politólogos norteamericanos. La anterior nómina de pensadores clásicos e investigadores contemporáneos da cuenta del interés que ha suscitado el tema de las élites y los líderes.

Los estudios clásicos sobre liderazgo político han admitido que este es un fenómeno complejo, multidimensional y envuelto en un proceso de construcción social

⁵ En ese sentido, el filósofo marxista Antonio Gramsci, considerado un pensador ‘elitista integral’ pensaba que: «las ideas y las opiniones no nacen espontáneamente en el cerebro de cada individuo: han tenido un centro de formación, de irradiación, de difusión, de persuasión [...]. El recuento de votos es la manifestación última de un largo proceso en el que la mayor influencia corresponde [a los centros de irradiación más fuertes, a las élites decisivas]» (Gramsci, citado en Canfora 2003: 70).

⁶ Véase Uriarte (1997).

(Burns 1978, Tannenbaum 1979, Robles Egea 2009). Como ya señalaron Bass y Stogdill (1974) en su *Handbook of Leadership*, existen tantas definiciones de liderazgo como investigadores han intentado definirlo. En este sentido, la *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* admitió que el liderazgo podía ser estudiado desde tres aspectos diferentes: psicológicos, sociológicos y políticos (Gibb, Tannenbaum y Seligman 1979: 589-608). Asimismo, todo liderazgo político se construye en un contexto social y político concreto⁷. En este contexto sociopolítico, el líder se socializa y aprehende su particular discurso político.

Si bien tradicionalmente el liderazgo político y las élites se han estudiado separadamente y han utilizado diferentes métodos y técnicas de investigación, lo que ha llevado a una fractura académica injustificada, la comunidad científica dedicada a estas cuestiones debe esforzarse por salir de esta situación multipolar proporcionando herramientas de investigación integradoras (Robles Egea 2009).

En este sentido, el estudio del discurso político puede ser un área de investigación que contribuya a la integración de perspectivas teóricas y metodológicas en los campos del liderazgo y las élites políticas. Así, si algo caracteriza a las élites y a los líderes políticos, portavoces de las primeras, es que utilizan el discurso político como dispositivo que pone en juego diferentes posiciones sociales e ideológicas en la escena política y en la lucha por el poder. Y, desde los inicios de la tradición occidental, ello ha contribuido al desarrollo de la acción política.

3. ALGUNAS HERRAMIENTAS PARA EL ESTUDIO DEL LÍDER Y LAS ÉLITES: HABITUS Y CAMPO

La principal tarea de la sociología, de acuerdo con Bourdieu (1988), consiste en la comprensión científica, teórica y empírica del sistema de poder y sus estrechas vinculaciones con las estructuras culturales (Oltra 2004: 513). Para llevar a cabo dicha tarea, Bourdieu desarrolla la perspectiva analítica denominada por él mismo como «estructuralismo constructivista». Esta perspectiva se concentra en aprehender las diferentes prácticas sociales⁸ a través de la relación dialéctica entre las estructuras y los agentes, entre las instituciones y relaciones sociales (*campo*) y la incorporación de estas (*habitus*).

⁷ Para el concepto de construcción social, véase el clásico estudio de Berger y Luckmann (1997).

⁸ Los discursos políticos, en este trabajo, se consideran un tipo de prácticas sociales. La vertiente práctica del lenguaje fue ampliamente estudiada por algunos filósofos del siglo XX, entre los que destacó Ludwig Wittgenstein, quien argumentó que el significado de una palabra estaba determinado por su uso social.

El estructuralismo constructivista aporta un conjunto de ideas y categorías de observación apropiadas para una mejor comprensión de las prácticas de los líderes y de las élites políticas. Dicha perspectiva contribuye a un estudio detallado de los líderes y su entorno social (Jiménez Díaz 2009). En este sentido, consideramos muy relevante la elaboración de relatos biográficos⁹ de los líderes políticos y/o las élites, como una técnica de investigación clave para aproximarse al estudio de las condiciones de producción objetivas y subjetivas. A continuación, exponemos, de forma resumida, los conceptos de ‘habitus’ y ‘campo’, aplicados al estudio del liderazgo político.

La incorporación de las estructuras sociopolíticas por los líderes se corresponde con su proceso de socialización, en virtud del cual dichos líderes adquieren un *habitus*, es decir, una forma de estar, ser, creer, pensar y valorar las realidades sociales y políticas. El *habitus* expresa cierta «génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción» (Bourdieu 1988: 128). La manifestación de las estructuras sociopolíticas en las trayectorias biográficas de los líderes se puede producir de dos formas generales, bien como proceso de institucionalización o bien como proceso de legitimación de un escenario de poder. La institucionalización y legitimación del poder de los líderes se sintetiza en el concepto de *campo*, esto es, «estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones» (Bourdieu 1988: 128)¹⁰.

La perspectiva del estructuralismo constructivista permite analizar dos hechos sociopolíticos relevantes que han sido relegados en demasiados estudios sobre liderazgo¹¹. De esta forma, el *habitus* permite ver la historia hecha cuerpo, «incorporada», a través de los sujetos que la construyen y reconstruyen. Comprendido desde el *habitus*, el líder es parte de la historia de una institución o sociedad hecha cuerpo,

9 Consideramos la definición de relatos biográficos que ha utilizado Daniel Bertaux en sus investigaciones. De este modo, «el relato de vida puede constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado. Eso equivale a orientar los relatos de vida hacia la forma que un día propusimos llamar “relatos de prácticas”» (Bertaux 2005: 21).

10 Es importante aclarar que «los campos son sistemas de relaciones entre posiciones que se comprenden, en primer lugar, por los procesos de competencia en su seno, [y donde] la ocupación de posiciones superiores no vendría determinada por la decisión de un *señor* o *clase dominante*, ni por procedimientos burocráticos de ascenso, sino por las propias luchas en el campo [...]. [Un campo es un] «espacio jerarquizado de interdependencias que constriñe la acción de los incluidos en su seno» (Martín Criado 2008: 15-16 y 25).

11 De hecho, no existen estudios sobre el liderazgo político que hayan aplicado la perspectiva analítica desarrollada por Pierre Bourdieu (1988: 128). Para una fundamentación teórica más amplia, véase Jiménez Díaz (2009). En Martín Criado (2008) se puede hallar una justificación del concepto de campo como herramienta metodológica para el estudio, por ejemplo, del Estado moderno.

interiorizada, a través de su voz, gestos, movimientos corporales, *discursos*, prácticas políticas, formas de sentir, formas de percibir la realidad y modos de valorar la misma. El campo, por otro lado, permite analizar cómo las visiones subjetivas del líder y sus seguidores, muchas veces arbitrarias, se despliegan en las estructuras objetivas (instituciones). Así, el campo político constituye el momento de expresión de la subjetividad del líder y sus seguidores en la sociedad. En este momento, el líder y sus seguidores intentan objetivar la historia –sus historias– en el campo político.

El campo político resulta de cierta apropiación de la historia por parte del líder y sus seguidores, mediante el capital político, cultural y simbólico que pone en juego el líder dentro de las instituciones que dirige. Cada campo se caracteriza por mecanismos específicos de capitalización de sus recursos legítimos. Por tanto, no existe una sola clase de capital tal como apreciara Marx (el capital económico), sino una multiplicidad de capitales (cultural, político, simbólico, etc.) que funcionan como medios de acumulación de propiedades y cualidades escasas en una sociedad. De esta manera, el espacio social no se puede representar de forma unidimensional, sino mediante una representación multidimensional. De hecho, el espacio social se configura en diversos *habitus*, campos y capitales relativamente autónomos, cada uno de los cuales define modos de dominación concretos. Dichos campos disponen de una serie de pautas de funcionamiento y características¹². En suma, *habitus* y campo constituyen los principales contextos de acción de cualquier biografía.

Por un lado, las categorías de observación para estudiar el *habitus* de un líder político serían las siguientes:

1. La percepción y conocimiento que el líder ha adquirido de la realidad social: socialización, familia, proceso de escolarización y capacidades intelectuales.
2. Evaluación de la realidad que elabora el líder: lenguaje verbal, discursos políticos, diarios personales, ideología, creencias, valores, afiliaciones religiosas.
3. Los sentimientos que expresa el líder: lenguaje verbal, libros, diarios y notas personales, y lenguaje no verbal: voz, gestos.
4. Adopción de decisiones y fijación de la agenda: acción política en proyecto, prácticas políticas *presentes*, agenda política presente del líder.

12 Algunas características de los campos son: 1) espacios estructurados y jerarquizados de posiciones; 2) donde se suceden continuas luchas que redefinen la estructura del campo; 3) donde actúan capitales específicos; y 4) un tipo de creencia específica (Martín Criado 2008: 17).

5. Las tareas políticas realizadas: carrera política, prácticas políticas *pasadas*, agendas políticas anteriores del líder.
6. Búsqueda de recursos y apoyos: redes de apoyo al líder, las formas de apoyar al líder por sus seguidores, intercambios entre líder y seguidores.

Por otro lado, las categorías de observación del campo político vendrían dadas por las leyes generales de los campos sociales, las leyes específicas del campo político (véase ley 2) y el capital e intereses puestos en juego. De acuerdo con la interpretación de Gutiérrez (2002: 31), las leyes generales de los campos sociales son leyes de funcionamiento invariable, válidas para campos tan diferentes como puedan ser el campo económico, el político, el campo científico, el campo de la religión, etc. Dichas leyes generales son:

1. En su aprensión sincrónica, los campos sociales se presentan como «sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones». Esto es, el líder poseerá poder en relación con otros agentes: seguidores, competidores, opositores, etc.
2. Un campo social se define, entre otras cosas, definiendo lo que está en *juego* y los intereses específicos del mismo. Cada campo engendra el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento. En el caso del campo político lo que está en juego es el hecho de conseguir el poder político, el poder ejecutivo, la acción de gobierno local, regional o estatal. Dicha acción de gobierno, normalmente es dirigida por una persona (líder), junto con la ayuda de otras (élites afines al líder, asesores, concejales, consejeros, ministros), con el consentimiento de un grupo de seguidores (votantes, militantes, simpatizantes), la oposición y la pugna de un grupo de personas en desacuerdo explícito o implícito con la acción política del líder y su partido (opositores, competidores), todo ello ubicado en un determinado escenario sociohistórico.
3. La estructura de un campo es un estado de la distribución, en un momento dado del tiempo, del *capital específico* que está allí en juego. Se trata de un capital que ha sido acumulado en el curso de las luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes comprometidos en el campo.
4. La estructura de un campo es un estado de las *relaciones de fuerza* entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego. Así, la estructura de un campo puede identificarse como un campo de fuerzas.

5. Un campo constituye un *espacio de luchas* destinadas a conservar o a transformar dichas relaciones de fuerza. Es decir, es la propia estructura del campo, en cuanto sistema de diferencias, lo que está permanentemente en juego.
6. El campo social entendido como campo de luchas conlleva no olvidar que los *agentes comprometidos* en las mismas tienen en común cierto número de intereses fundamentales. El campo como complicidad básica acerca de lo que merece ser objeto de lucha, juego, apuestas y compromisos.
7. Al hablar de luchas permanentes, de acumulación de capital y de estado de relaciones de fuerza se está considerando a los campos en su aspecto dinámico e histórico.
8. Asimismo, también se definen y redefinen históricamente los límites de cada campo y sus relaciones con los demás campos. Ello conlleva una redefinición permanente de la autonomía relativa de cada uno de los campos. La autonomía del campo político es muy contingente, debido a que este campo está directamente relacionado con la definición del campo del poder.

En efecto, en el campo del poder están en juego, mediante relaciones de fuerza y luchas sociales entre los diferentes agentes, la distribución relativa y la cantidad global del capital cultural, capital económico, capital político y capital simbólico que puedan poseer dichos agentes. Es decir, las clases dominantes luchan por estos cuatro tipos de capitales y, dependiendo de la cantidad de cada especie de capital y de su distribución relativa en el espacio social (volumen y estructura de capital), se tendrán diferentes clases de élites. Las élites intelectuales detentan gran volumen de capital cultural, poseen innumerables títulos escolares, conocimientos especializados en ciencias o artes concretas. Las élites económicas, dueños y directivos de grandes empresas, ostentan gran volumen de capital económico (patrimonio y dinero) y capital social en forma de relaciones sociales. Las élites políticas, dirigentes de organizaciones políticas y los gobernantes, ostentan gran volumen de capital político institucionalizado, capital social en forma de relaciones sociales y capital cultural en forma de títulos escolares superiores. Las élites sociales, nobles y aristócratas, poseen gran volumen de capital social institucionalizado y capital cultural; detentan numerosos títulos de nobleza, nombramientos oficiales y títulos escolares. Por tanto, en la medida en que cada grupo de la clase dominante posea capitales característicos de otros campos, incidirá en un mayor reconocimiento social por parte de quienes poseen más de una especie de capital (capital simbólico). El capital simbólico es el «capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido» (Bourdieu 1988: 139), o, lo que es lo mismo, el capital simbólico

es un capital de reconocimiento o de consagración. Por consiguiente, la distribución desigual del capital dentro de un campo implica posiciones¹³ y discursos diferentes. En definitiva, las posiciones y los discursos son relativos a otras posiciones y discursos y ello supone estudiarlos de manera relacionada.

Sobre las anteriores leyes, de modo especial la segunda ley, que marca la especificidad del campo político, se fundamenta la construcción social de todo líder político (y su discurso). Si profundizamos en el análisis de la segunda ley, observamos que el capital y los intereses políticos en juego, en un momento histórico determinado, van a estructurar el campo político en cuestión. Un capital político origina un campo específico con sus posiciones y relaciones entre posiciones que llamaremos *campo político*. El *capital político* puede definirse como «conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden» en un campo político (Costa 1976, citado en Gutiérrez 2002: 35).

Concretamente, el capital político «proporciona a sus poseedores una forma de apropiación privada de bienes y de servicios públicos» (residencias, hospitales, escuelas, etc.)¹⁴. La apropiación privada de bienes y servicios públicos implica la acumulación de poder material y poder simbólico para sus poseedores. El poder simbólico y el poder político implican la imposición de una visión de la realidad, mediante los discursos, sobre actores desprovistos de los recursos monopolizados por unos pocos (los líderes) en detrimento de los muchos (sus seguidores, opositores y competidores). Así, el líder se caracteriza por poseer una decisiva capacidad para la construcción y definición de la realidad sociopolítica con su lenguaje, sus palabras y sus clasificaciones. Los discursos políticos jugarán, pues, una labor fundamental en esa definición de la realidad.

4. EL CONCEPTO DE MARCO: RAZONES PRÁCTICAS SOBRE LO DECIDIBLE Y LO INDECIDIBLE

El análisis pormenorizado del discurso del orador político no implica una labor exclusiva de vigilancia del lenguaje, sino que, más allá del velo de las palabras, está la maquinaria de las ideas y los valores (Lakoff 2007: 25). Por eso, el estudioso del lenguaje político debe contar con las herramientas metodológicas adecuadas para descifrar

13 La posición se entiende como el lugar ocupado en cada campo en lo que se refiere al capital específico que allí está en juego.

14 Bourdieu (1997: 30).

frar las teorías y doctrinas que lo articulan¹⁵. Cualquier mensaje político mínimamente elaborado dispone de unas directrices que establecen lo que es oportuno decir y lo que es legítimo ocultar a la audiencia.

En esta línea, la lingüística cognitiva y la microsociología de Goffman introducen el concepto metodológico de ‘marco’ para explicar la configuración de la orientación que adopta el líder en sus palabras. Una primera aproximación define el *marco* como un subuniverso cognitivo de la experiencia dotado de unas normas y unos procedimientos que le dan sentido a la realidad y permiten establecer grados de relevancia mediante el discurso (Martín Criado 1998: 61). Por tanto, asentar un marco supone establecer una visión o una perspectiva concreta del mundo, donde discernimos lo importante y lo superfluo tomando como base unos valores. De esta forma, una persona manejará, consciente o inconscientemente, tantos discursos como marcos pueda poseer en el seno de su subjetividad. En la práctica, enmarcar un discurso consiste en seleccionar un conjunto reducido¹⁶ de principios, ideas y valores que funcionarán como palabras-clave en su contenido y que, además, guiarán la macroestructura semántica¹⁷ sobre un «issue»¹⁸ (Lindblom 1993: 37) determinado en el foro público (Van Dijk 1999: 28).

Los marcos empleados en el lenguaje político se diferencian de otros en el sentido de que buscan establecer un dominio del receptor mediante el control del texto, como indica la teoría crítica del discurso (Van Dijk 1999). Hasta cierto punto es posible establecer una correlación entre estructuras sociales, *campos*, y cognitivas, *marcos*¹⁹. Así, las propuestas del discurso buscan legitimarse ante el público previamente a su materialización en una actuación política.

En su dimensión lingüística, los marcos se manifiestan mediante figuras retóricas de pensamiento como las *metáforas* (Lakoff 2007: 26-27), los *eufemismos* y los *disfemismos*. Este hecho demuestra cómo los discursos políticos son construcciones sociales del lenguaje (Collado 2006), mediante una serie de juicios y presupuestos morales, éticos y políticos²⁰. Así, es preciso ser capaces de detectar las ideas y los pensamien-

15 De ahí que, el experto en lenguaje político debe ser capaz de comprender los recursos lingüísticos, manejar las herramientas de la Sociología Política y reconocer las teorías políticas del momento.

16 Generalmente, un mínimo entre tres y cinco términos.

17 El conjunto de temas y asuntos que están bajo control del «gatekeeper» u orador que impone su marco.

18 Los «issues» son un concepto anglosajón que la Ciencia Política emplea para referirse a aquellos asuntos susceptibles de ser abordados en la agenda de gobierno, pero no son los objetivos definitivos de las actuaciones públicas. Solo son hipotéticas metas que impregnan el clima político.

19 Cfr. Martín Criado (1991: 187).

20 Independientemente de lo justo o injusto, positivo o negativo, de su contenido.

tos que se ocultan tras el líder. Y es que el fenómeno del «lenguaje políticamente correcto» representa la maximización del grado de normatividad que puede adquirir un marco, es decir, la mayor capacidad posible de dominación cognitiva (Bourdieu 1997: 115-116), pues, de lo contrario, si reducimos el grado de coacción sobre los decires, es posible que el orador pueda tomar determinadas licencias en su mensaje²¹. Por tanto, enmarcar no solo es crear un discurso sobre unas reglas, sino que también consiste en modular la coerción y el alcance que esas reglas tendrán en la carga semántica.

La graduación de la coacción del marco sobre la expresión lingüística inserta dos nuevos conceptos como son el ‘discurso legítimo’ y la ‘censura estructural’. Así, cada marco indica lo que *es rentable decir* y lo que *está prohibido mencionar*. Por su parte, el discurso legítimo representa el contenido lingüístico que se ajusta a los valores, las ideas y las normas que asientan el marco, en tanto que la censura estructural constituye el conjunto de términos y palabras prohibidas, que, de pronunciarse, anularían la legitimidad de los argumentos del marco. De esta forma, un análisis del discurso, en tanto instrumento de dominio, debería tener en cuenta cuáles son los términos que indican directamente los valores del marco en juego y desvelar las palabras ausentes que suponen el límite de la censura estructural.

Por tanto, la herramienta metodológica del marco implica un determinado espacio cognitivo de la experiencia humana, que, mediante unos pensamientos y reglas, permite establecer prioridades y ordena nuestra percepción moral²² de la realidad. El marco se manifiesta en el lenguaje mediante la coacción de la carga semántica, donde despliega dos elementos fundamentales: el ‘discurso legítimo’, que adecua el mensaje a los presupuestos del marco, y la ‘censura estructural’, que establece un sesgo a cualquier argumento, palabra o mensaje opuesto a los valores del marco.

5. LAS TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE LA LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS DE CONTENIDO POR «ISSUES» O TEMAS Y EL ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS

El discurso político representa un objeto de estudio que también puede ser medido y cuantificado. Con ello aludimos a que el poder de dominación y persuasión de las

21 Por ejemplo, podemos establecer una comparativa entre un político que puede emplear la palabra «matanza» en reducidas ocasiones, o el que puede usar de forma generalizada «genocidio». En este último caso, encontramos una situación donde el estiramiento del marco ha encorsetado la expresión.

22 No en el sentido de una ética determinada, sino de una perspectiva ideológica.

palabras del líder se manifiestan con una intensidad y una profundidad determinadas según la configuración del lenguaje (Collado y Jiménez 2009). En concreto, el objetivo de esta pretensión matemática consiste en que es posible contabilizar determinadas variables en la dimensión lingüística del texto y, a partir de ellas, obtener enunciados descriptivos que permitan relacionarlos con la estructura social del orador y su contexto²³.

Las categorías sociolingüísticas cuya naturaleza y carácter son accesibles mediante un cómputo son las *funciones lingüísticas* y los «*issues*» o *temas políticos*. Cualquier texto posee unas funciones lingüísticas a lo largo de su estructura y aborda unos asuntos determinados. En el caso del lenguaje político, las funciones lingüísticas permiten conocer las intenciones y las metas que persigue un representante con sus palabras y en qué grado se manifiesta cada una de ellas. No obstante, dicha disciplina no ha entrado a analizar el contenido, sino la forma y la estructura lingüísticas, que son su objeto más cercano. Al respecto de lo anterior, el factor de los «*issues*» ofrece un término metodológico relevante para analizar la importancia dada a las distintas cuestiones y que complementa la anterior carencia. La literatura de los estudios anglosajones de la agenda política se refiere a los *temas* como aquellos problemas sociales que se han legitimado, bien por la acción de los poderes, de los medios de comunicación o de la opinión pública.

Una vez hemos asentado estas dos categorías, estamos en condiciones de definir cuál es la ‘unidad de contabilización’. En tanto, nos encontramos ante un análisis cuantitativo del discurso, la medida más adecuada sería la unidad que se establece a nivel sintáctico, es decir, la *oración* o la *proposición principal*²⁴. ¿Por qué hemos escogido la misma frase como unidad de contabilización? A saber, porque lo que dota del sentido necesario para constituir una función lingüística por sí misma no es la palabra en sí, sino la relación establecida entre el conjunto de símbolos ordenados mediante una lógica sintáctica²⁵.

Asimismo, es necesario precisar que, tanto en el análisis cuantitativo por «*issues*» como por funciones lingüísticas, cada proposición representa una unidad excluyente;

23 Desde la perspectiva del estudio del orador político, estos enunciados deberían dirigirse a describir aspectos como el *habitus lingüístico* y el *campo*. Lo que además se podría combinar con otras herramientas como las historias de vida, los grupos de discusión o la entrevista en profundidad.

24 Metodológicamente, nuestra postura plantea la proposición principal como unidad. No obstante y desde nuestra perspectiva, consideramos que esta propuesta metodológica es flexible en tanto el investigador que lo considere oportuno puede tomar tanto la proposición y además las coordinadas y las subordinadas como unidades separadas.

25 No obstante, hay palabras que por sí mismas podrán constituir una misma oración con una función propia, sin necesidad de ninguna otra. Pese a ello, en este caso seguiremos analizando la misma frase en su conjunto, aunque esté compuesta de un único símbolo. Por ejemplo, «sí» o «no».

en concreto, no calificamos la presencia de más de una función lingüística o de más de un tema en una oración. Por tanto, consideramos que en cada proposición prevalece un tema o una función concreta²⁶, pero ninguna más. Con ello, establecemos un orden a la hora de proceder, ya que sería complejo y confuso ordenar la cantidad de información que pudiera obtenerse de establecer la presencia de más de una función o más de un tema en una misma proposición. Además, por la misma ordenación del discurso, el orador busca en cada parte de la estructura un efecto determinado y aborda una cuestión concreta dentro de un tema amplio.

Por eso mismo, el establecimiento de relaciones porcentuales en el texto sobre la base de esta unidad con respecto a su cantidad total en el discurso es la propuesta que realizamos. Así, la aplicación de técnicas descriptivas a los recursos propios del lenguaje político servirá para establecer las coordenadas del discurso y su contexto.

5.1. Las funciones lingüísticas como variables cuantitativas

En primer lugar, la variable de las funciones lingüísticas sirve, como hemos indicado, para establecer una graduación de la intención que persigue el discurso. Generalmente, la doctrina lingüística, en especial por la influencia de Bühler (Guerrero Salazar y Núñez Cabezas 2002: 21-22), ha afirmado, en cuanto a la variable función lingüística, que la apelativa prevalece frente a las demás en su mensaje. Incluso, algunos lingüistas han señalado este rasgo como el distintivo del lenguaje articulado desde la clase política (Fernández Lagunilla 1999, Martínez Albertos 1987).

Más allá de una apreciación tan generalista, una descripción rica en profundidad y argumentos debería ser aquella capaz de apreciar las diferencias funcionales existentes entre un discurso parlamentario, un proyecto de ley o un mitin político²⁷. A este respecto, la postura de Manuel Alvar nos ofrece un planteamiento más completo. Afirma el maestro que «las funciones del lenguaje están presentes de una u otra forma y en mayor o menor intensidad en el lenguaje de los políticos» (Alvar 1987a: 137-141). De esa forma, en cada proposición principal prevalece una función lingüística determinada. Por ejemplo, cuando el político recurre al empleo de datos técnicos y cifras, es propia la activación de la *función referencial o informativa*; para la expresión de la

26 En este sentido, surge el problema de cuáles son los criterios para definir la función o el tema que prevalece. Por esto, el investigador debe conocer el *habitus*, el campo y el marco del orador para a partir de ellos hacer la interpretación correspondiente.

27 La variación de la estructura, la audiencia y el contexto nos ofrecen una gama del lenguaje político lo suficientemente amplia como para realizar análisis muy heterogéneos en su dimensión funcional.

ideología y sus sentimientos es más adecuada la *emotiva o expresiva*; cuando realiza llamadas de atención a su audiencia, nos encontramos ante la *apelativa*; cuando se dirige a la audiencia para comprobar el canal, maneja la *fática*; mediante la construcción de imágenes, recurre a la *poética* y, cuando cuestiona un determinado concepto, pone en juego la *metalingüística*. Con todo ello, el investigador está en condiciones de encontrar, con un juicio riguroso y científico, las distintas funciones que manifiesta cada enunciado de un documento político²⁸.

Desde este planteamiento, la tarea del investigador consiste en contabilizar el total de unidades, es decir, de proposiciones que se agrupan en cada función lingüística. Estas cantidades expresan el espectro o la radiografía de las funciones que posee el discurso político, de manera que la relación numérica entre la cantidad de cada función con respecto al total de proposiciones presentes en el texto ofrece una información en profundidad para establecer análisis descriptivos del lenguaje empleado.

Las conclusiones obtenidas a partir de dicha contabilización están en disposición de ser puestas en relación con los datos que las herramientas metodológicas de la Sociología Política y la Ciencia Política aporten. Los perfiles sociológicos, el análisis del contexto y de la estructura social de la audiencia están en condiciones de complementar aquellos elementos que haya señalado este instrumento cuantitativo. Por eso, este método representa un instrumental adecuado para analizar al emisor, la producción del mensaje y, en especial, los efectos que se pretenden conseguir en los destinatarios.

5.2. Los «issues» o temas políticos como variables cuantitativas

Los «issues» o temas representan un término propio de la disciplina de las Políticas Públicas y es un concepto adecuado para estudiar cuantitativamente los discursos políticos de la postmodernidad²⁹ (Beck 2002, Held *et al.* 2005). Los temas políticos son aquellas demandas sociales de la agenda pública que son susceptibles de convertirse en un problema que ofrece una posible implementación desde la Administración y cuya ejecución supone una mejora cualitativa de la situación en el momento ulterior. Por su parte, la sociedad civil transmite los distintos temas a las instituciones políticas y estas seleccionan aquellas cuestiones que entrarán como temas en la agenda

28 A este respecto, pensamos que sería conveniente la participación de un grupo de investigadores a la hora de determinar las funciones lingüísticas del texto analizado.

29 El concepto «postmodernidad» alude al momento político, social y cultural que viven las democracias avanzadas. Así, esta etapa se corresponde con la redefinición del Estado Social de Derecho y la evolución de los sistemas políticos hacia lo que se denomina la «nueva gobernanza».

de gobierno y cuáles no (Subirats 1989: 32-43); posteriormente, los poderes públicos elaborarán proyectos y respuestas para atender a estas carencias. Es preciso distinguir la categoría «*issues*» y «*problema*», ya que un tema es factible de convertirse en un problema en determinadas condiciones y, por tanto, requerir una respuesta por parte de las instituciones³⁰. En cambio, los temas representan los contenidos existentes en las distintas esferas y las cuestiones que tienen posibilidad de entrar en la agenda pública, es decir, son la materia prima desde la que los políticos perciben los problemas y adoptan decisiones para elaborar sus programas políticos.

Así, el «clima político»³¹ actúa como principal elemento en el tránsito de conversión de una exigencia de la sociedad en un asunto público. En este sentido, la puesta en marcha de políticas públicas es fundamental para entender esta relación (Easton 1969: 221) y representa una de las nuevas tareas que incorporó el Estado con la llegada del «*Welfare State*»³² en la segunda mitad del siglo XX. Con ello, los poderes públicos dejaron de ser unos meros reguladores de la actividad de los ciudadanos y los agentes sociales para convertirse además en unos proveedores de servicios básicos tales como la educación, la sanidad y las obras públicas.

En relación con lo anterior, el análisis porcentual de los «*issues*» exige, en primer lugar, que el investigador conozca en profundidad dos factores: el *discurso político* que somete a estudio y la *agenda política* del orador. A partir de estas coordenadas, se hace necesario establecer los temas políticos sobre los que discurre el mensaje político³³. En esta fase preliminar, existen unas 'condiciones' que permiten concretar los temas políticos presentes en el *discurso* (Subirats 1989: 46-52). Estos factores son los que convierten los temas en auténticos problemas. Las variables que afectan a la conformación de los temas públicos en problemas son los siguientes:

- Una situación crítica o la previsión de un momento crítico para la sociedad o la economía.

30 Esta visión diferenciadora la tomamos desde las disciplinas del análisis político.

31 Este concepto alude a aquellos Estados dotados de una economía mixta o de mercado donde existe un sistema político democrático con mecanismos de representación de los ciudadanos.

32 Estado del Bienestar que reconoce unos derechos sociales a la ciudadanía y satisface un mínimo de bienestar. El período de vigencia de este modelo es conocido como la «*Golden Age*» y transcurre desde la década de los cincuenta hasta mediados de los setenta, donde la crisis del petróleo produce el primer replanteamiento del modelo. Actualmente, distintos autores y doctrinas señalan hacia una evolución o cambio en los presupuestos de la labor de aportación de servicios del Estado.

33 Este tipo de análisis categórico es propio de la Sociología y de las Ciencias de la Comunicación, desarrollado especialmente en los análisis de contenido de la prensa y los medios audiovisuales.

- Determinados problemas cuya naturaleza y relevancia, accidental o permanente, los escindan del tema en el que se encuentra y adquiere un protagonismo independiente.
- La acción de los medios de comunicación y la difusión en términos cualitativos y cuantitativos prestada a un tema concreto.
- El sobredimensionamiento del problema debido a factores temporales, materiales y sociales.
- Materias relacionadas directamente con la legitimidad de los poderes públicos como la petición de la confianza, casos de corrupción y respuestas a coyunturas cruciales para la acción de gobierno.
- Temas que conectan con los valores presentes en la sociedad.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta lo que hemos anunciado al principio de este apartado. Y es que las instrucciones metodológicas en torno a los «issues» solo son posibles aplicarlas en el contexto de la postmodernidad y de los Estados democráticos avanzados³⁴, pues la categoría de «issues» está íntimamente unida al debate político y es imposible hablar de diálogo más allá de los márgenes³⁵ de las democracias parlamentarias. Consecuentemente, en aquellos países carentes de un mínimo democrático (Dahl 1997: 15), no tendría sentido realizar un análisis por temas políticos, aunque sí puede seguir empleándose la categoría de las funciones lingüísticas.

En segundo lugar, el investigador deberá disponer de un grupo considerable de categorías por «issues». La extensión del texto, la posibilidad de incluir un tema en el interior de otro de mayor alcance y la observancia de aquellos temas dotados de independencia serían las principales razones para ordenar los temas. Una vez los dispongamos, debemos proceder a contabilizar la cantidad de frases en las que estos temas se manifiestan.

Finalmente, los porcentajes de extensión sintáctica dedicados a cada tema deben compararse entre sí, además de relacionarse con respecto a la cantidad total de proposiciones del texto. Con ello, los datos aportados desde el análisis cuantitativo de los

34 Este concepto alude a aquellos Estados dotados de una economía mixta o de mercado donde existe un sistema político democrático con mecanismos de representación de los ciudadanos.

35 Los distintos autores debaten sobre si la democracia ha llegado a producirse, en qué sentido y en qué extensión, en la actualidad. De ahí, que la Ciencia Política haya establecido distintos modelos democráticos como el elitista, pluralista y participativo entre otros.

«issues» deberían ser completados con el estudio de la teoría política y de la ideología del orador³⁶ conjuntamente con el conocimiento del contexto político donde se encuadra el discurso.

6. LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS DE LA LINGÜÍSTICA: RECURSOS RETÓRICOS Y LA CONFIGURACIÓN DEL LENGUAJE

Desde los inicios de la civilización, las élites políticas y sociales han participado activamente en la innovación³⁷ del mensaje que dirigían al foro público. *Retórica* y *oratoria* representan dos elementos imprescindibles de la cultura política democrática, de tal forma que no podemos prescindir del camino recorrido por el discurso público para entender la democracia en Occidente y, en especial, en el llamado Mundo Mediterráneo (Murphy 1989). Así, los Sofistas de la Grecia clásica y las posteriores aportaciones de Cicerón y Quintiliano fueron las primeras reflexiones en torno al discurso político. La seducción y la atracción de la ciudadanía hacia el líder representan el objeto de estos instrumentos (Alonso 2008: 51-53). Por eso, el atractivo de la retórica consiste en salvar el abismo que existe entre el líder y una sociedad con amplias magnitudes y cada vez más polarizada y disgregada.

En esta línea, el estudio de la retórica representa el elemento final para completar un estudio sistémico y racionalista del discurso (Collado y Jiménez 2009). Así, la vertiente cualitativa de la Lingüística aplicada al análisis del discurso constituye el conocimiento de su configuración. Por tanto, el análisis de los recursos retóricos y lingüísticos y su relación con las características del lenguaje político (Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002, Alvar 1987b, Fernández Lagunilla 1999) nos llevan a establecer un concepto y una clasificación de estos elementos del texto público que dirijan nuestra prospección.

En primer lugar, una definición adecuada de retórica a nuestro objeto de estudio, relación entre discurso y líder, sería aquel que se definiese en función de las pretensiones del político. Desde esta perspectiva, la retórica contemporánea ofrece dos im-

36 Es oportuno señalar las diferencias existentes entre la teoría política, conformada por las tesis de autores, y la ideología, que supone la oferta de proyectos e ideas políticas adoptadas por un grupo.

37 Los intelectuales de cada época fueron lo suficientemente acertados para descubrir como cada cambio social, el paso de un sistema de producción a otro, nuevas relaciones familiares y de dominio exigían de un lenguaje distinto para dirigirse al público.

portantes escuelas: la alemana, que ha iniciado la recuperación de la retórica clásica³⁸ y la sistematizó y la escuela norteamericana³⁹, con una clara vocación electoralista. A este respecto, adoptamos la definición de la corriente germana, que establece la retórica como «un sistema de elementos conceptuales y lingüísticos que pueden servir para conseguir el efecto que persigue el hablante en una situación» (Lausberg 1991). Este concepto alude a la meta del orador y, además, introduce la doble división de las figuras retóricas. Así, las técnicas de la retórica se clasificarían entre las ‘de pensamiento’, que manipulan el elemento simbólico y extralingüístico⁴⁰ del discurso, y las ‘de palabra’ o «dictio», que alteran el elemento léxico y fonético para crear juegos de palabras. Ciertamente, existen distintas clasificaciones, pero, en nuestra prospección, adoptamos esta, mucho más útil para nuestro fin.

En segundo lugar, las anteriores figuras retóricas aportan en sí mismas una información descriptiva del mensaje, que debe completarse con otros datos para interpretarla en su sentido sociológico (Bourdieu 1997: 54-58). Por tanto, el siguiente análisis cualitativo del discurso consiste en la observación de las características sectoriales del lenguaje político en tanto que es producto de un grupo social⁴¹ (Collado 2007b). Así, la configuración propia de dicho lenguaje estaría conformada, según la metodología adoptada, por los siguientes elementos (Collado y Jiménez 2009):

a) Rasgos semánticos: lenguaje políticamente correcto, lenguaje positivo, lenguaje totalitario⁴², lenguaje ideológico, adjetivación sinonímica, recurso a cifras, ambigüedad, crpticismo, extranjerismos, cultismos y citas, tecnicismos, lenguajes sectoriales, ensalmos y plegarias.

b) Rasgos léxicos: uso erróneo de proposiciones y encadenamientos.

c) Rasgos sintácticos: pretérito imperfecto constante y redundancia en el mensaje.

38 Su principal representante sería Heinrich Lausberg que durante la década de los sesenta desarrolló una prolífica labor en la recopilación de los distintos recursos retóricos y su empleo. Así, como la conexión de estos recursos en el pasado con su vigencia en el presente.

39 Un grupo más práctico que teórico que ha desarrollado un estudio interdisciplinar del discurso público con objeto de ofrecer propuestas aplicables a las élites políticas. Sus principales representantes serían Lakoff y Johnson.

40 En el sentido que le otorga Karl Bühler: variación de la carga semántica del discurso determinada por la ideología del líder.

41 Fernández Lagunilla y otros lingüistas han negado la existencia del lenguaje político como una variedad sectorial y propia de un grupo social o profesional definido. Pese a ello, este juicio es deudor del sesgo descriptivo del estudio lingüístico que se reduce a la observación del respeto de la norma lingüística por parte de los hombres públicos.

42 En el sentido que le otorga Bühler: como variación de la carga semántica en función de la ideología, el habitus y el campo del líder. No es una variación de tipo coyuntural como lo pueden ser el disfemismo y el eufemismo.

Con ello, el estudio de las figuras retóricas, de pensamiento y palabra, y de los caracteres propios del lenguaje del orador público serían las herramientas que debemos aplicar sobre el estudio cualitativo del mensaje. Por eso, el investigador está en disposición de conocer la configuración del discurso y ponerla en relación con los factores sociológicos de su producción⁴³. Habitus, campo y marco representan las herramientas conceptuales sociológicas con las cuales podemos completar los datos estrictamente lingüísticos. Por tanto, esta perspectiva supone una apuesta por conocer la configuración del mensaje en relación con el «ethos»⁴⁴ del líder, sus relaciones de poder y sus expectativas y valores interiores.

Ahora, el problema pasa por conocer el hilo conductor entre la retórica y los caracteres de lenguaje político implícitos en el discurso con el habitus y campo. En tal sentido, ¿cuál sería una perspectiva adecuada para producir datos objetivos desde este tipo de estudio? La respuesta a este dilema pasa por una ordenación sistémica de la interrelación entre habitus y lenguaje, pues el análisis crítico del discurso es una herramienta flexible y carente de un marco disciplinar unitario (Van Dijk, 1999: 23-36). En el siguiente gráfico mostramos dicha interrelación.

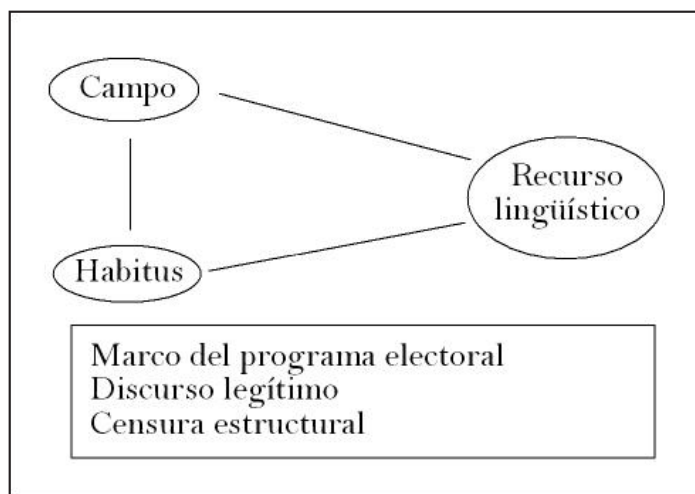


Gráfico 1: Enfoque sistémico sobre los conceptos «campo» y «habitus»

Al respecto, los parámetros de marco, discurso legítimo y censura estructural servirán como términos metodológicos para traducir el em-

pleo de los elementos lingüísticos en su relación con el campo y el habitus. En otras palabras, el recurso lingüístico permite explicar las estrategias y transformaciones que el líder realiza con el marco, el discurso legítimo y la censura estructural; y, a partir de ahí, relaciona estas mismas jugadas con los parámetros de campo y habitus.

⁴³ Desde los planteamientos del constructivismo estructuralista.

⁴⁴ En el sentido aristotélico, concebido como el componente ético y racional del ser humano.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo realizamos una propuesta metodológica para el estudio del discurso político. Pensamos que esta ardua tarea no es un objeto exclusivo de la Sociología ni de la Lingüística. Por una parte, porque los análisis efectuados desde el lenguaje político aportan una información muy descriptiva sobre la configuración del mensaje, pero no permiten generalizar dichos datos en relación con su producción social. Por otra, porque las herramientas de las Ciencias Sociales acceden al conocimiento del orador y su lógica discursiva, pero principalmente aportan información explicativa e interpretativa. Debido a la carencia de ambos, la presente perspectiva apuesta por un estudio sistémico e interdisciplinar. Por esto mismo, ponemos en relación ambas disciplinas para cubrir sus correspondientes vacíos.

En definitiva, el investigador del mensaje político debe manejar las diversas disciplinas de la Lingüística, tales como la Retórica, la Oratoria y la Sociolingüística, así como las propias de la Sociología: la Sociología Política, la Teoría Política, las Políticas Públicas y la Sociología de las organizaciones. Por ello, proponemos una reformulación en los actuales estudios sobre el discurso político, destacando dos ideas fundamentales: primera, que los estudios del discurso han de constituirse como una disciplina tan flexible como exija su objeto de estudio, y segunda, que no es una labor que sea monopolio de una disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, V. (2008): «Marco Fabio Quintiliano y la retórica democrática», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13, 43, págs 49-66.
- ALVAR, M. (1987a): «Lenguaje político: el debate sobre el estado de la nación», en *Política, lengua y nación*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert, págs. 137-141.
- ALVAR, M. (1987b): *El lenguaje político*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert.
- BASS, B. Y STOGDILL, R. (1974): *Handbook of Leadership*, Nueva York, The Free Press.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1997): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTAUX, D. (2005): «Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica», Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- BOIN, A. ET AL. (2007): *La política de la gestión de crisis. El liderazgo público bajo presión*, Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública.

- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1988): «Espacio social y poder simbólico», en *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, págs. 127-143.
- BUENO, G. (2006): *Zapatero y el pensamiento Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas*, Madrid, Temas de Hoy.
- BURNS, J. (1978): *Leadership*, Nueva York, Harper and Row.
- CANFORA, L. (2003): *Crítica de la retórica democrática*, Barcelona, Editorial Crítica.
- CAPDEVILA GÓMEZ, A. (2002): *El análisis del nuevo discurso político. Acercamiento metodológico al estudio de discurso persuasivo audiovisual*, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- COLLADO, F. y JIMÉNEZ, J. F. (2009): «Lenguaje político del Presidente del Gobierno español sobre la economía en 2008», en *Actas del IX Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración*, Málaga.
- COLLADO, F. (2007b): «La contaminación política del lenguaje: el eufemismo, el disfemismo y lo políticamente correcto», *Gibraltar*, 50.
- COLLADO, F. (2007a): «El lenguaje político como lenguaje sectorial», *Gibraltar*, 49.
- COSTAS, A. (2008): «Crisis económica y liderazgo político», *El País*, 7 de diciembre, pág. 35.
- DAHL, R. (1997): *La poliarquía: participación y oposición*. Madrid, Tecnos.
- DE TORO, S. (2007): *Madera de Zapatero. Retrato de un Presidente*, Madrid, RBA Libros.
- DE MIGUEL, A. (1985): *La perversión del lenguaje*, Madrid, Espasa Calpe.
- EASTON, D. (1969): *Enfoques sobre teoría política*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1999): *La lengua en la comunicación política: el discurso del poder*, Madrid, Arco/Libros.
- GIBB, C., TANNENBAUM, A. y SELIGMAN, L. (1979): «Liderazgo: aspectos psicológicos, sociológicos y políticos», en L. Sills (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar, vol. 6, págs. 589-608.
- GUERRERO SALAZAR, S. y NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2002): *Medios de comunicación y español actual*, Málaga, Aljibe.
- GUTIÉRREZ, A. B. (2002): «Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu», Madrid, Tierradenadie Ediciones.
- HELD, D. et al. (2005): *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*, Cambridge, Polity Press.
- JIMÉNEZ, J. F. (2009): «El estudio del liderazgo político como construcción social», en *Estudios de Ciencia Política y de la Administración*, Valencia, Editorial Tirant lo Blanch, págs. 303-317.

- JIMÉNEZ, J. F. (2007): «El liderazgo político de Felipe González en el marco del estructuralismo genético», en *Actas del VIII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración*, Valencia.
- LAKOFF, G. (2007): *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- LASSWELL, H. D. (1999): *The analysis of political behaviour*, London, Routledge.
- LAUSBERG, H. (1991): *Manual de retórica literaria*. Madrid, Gredos.
- LINDBLOM, C. & WOODHOUSE, E. (1993): *The policy-making process*, New Jersey, Prentice-Hall.
- MARTÍN CRIADO, E. (1991): «Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso», en *El pluralismo metodológico de la investigación social. Ensayos típicos*, Universidad de Granada, Granada.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): «Los decires y los haceres», *Papers, Revista de Sociología*, 56, págs. 57-71.
- MARTÍN CRIADO, E. (2008): «El concepto de campo como herramienta metodológica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, págs. 11-33.
- MARTÍNEZ, A. (1987): «El lenguaje de los políticos como vicio de la lengua periodística», en *El lenguaje político*, Madrid, Fundación Friedrich Eber, págs. 72-73.
- McLUHAN, M. (2007): *El medio es el mensaje*, Barcelona, Paidós.
- MURPHY, J. J. (1989): *Sinopsis histórica de la retórica clásica*, Madrid, Gredos.
- NÚÑEZ CABEZAS, E. A. Y GUERRERO SALAZAR, S. (2002): *El lenguaje político español*, Cátedra, Madrid.
- OLTRA, B. ET AL. (2004): «Sociedad, vida y teoría. La teoría sociológica desde la perspectiva de la sociología narrativa», Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, págs. 511-517.
- ORWELL, G.: *La política y el lenguaje inglés* [en línea]. Palma: Universitat de les Illes Balears [ref. de 5 de octubre de 2008. Disponible en Web: <<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/teach/material/escritura/Polyidres.pdf>>].
- PERELMAN, CH. (1977): *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, París, Librairie Philosophique L. Vrin.
- ROBLES EGEA, A. (2009): «Élites, liderazgo y democracia. Liderazgo político y calidad de la democracia», en *Liderazgo, políticas públicas y cambio organizacional: lecciones desde Iberoamérica*, México, Editorial Porrúa.
- RODRÍGUEZ ZAPATERO, J. L. (2008): *Discurso de José Luis Rodríguez Zapatero en la Sesión de Investidura como Presidente del Gobierno*, Madrid, Congreso de los Diputados.
- SUBIRATS, J. (2008): *Análisis de las políticas públicas y eficacia de la Administración*, Barcelona, Ariel.

- TANNENBAUM, A. (1979): «Liderazgo: aspectos sociológicos», en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 6 vol., págs. 597-602.
- URIARTE, E. (1997): «El análisis de las élites políticas en las democracias», *Revista de Estudios Políticos*, 97, págs. 249-275.
- VAN DIJK, T. A. (1999): «El análisis crítico del discurso», *Anthropos*, 186, págs. 23-36 .

Capítulo 2

SOBRE LOS USOS AUXILIARES DE *VER*¹

Marina Fernández Lagunilla

(Universidad Autónoma de Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es el estudio de dos usos del verbo *ver* que pueden ser caracterizados como auxiliares: los denominados pseudocopulativo y auxiliar pasivo respectivamente (véanse Morimoto y Pavón 2006, 2007², García *et al.* 2006). Estos usos aparecen ilustrados en (1) y (2):

- (1) a. La ciudad se veía elegante
- b. En esta foto te ves esbelta
- (2) a. La ciudad se vio invadida por una plaga de insectos
- b. Juan se vio condecorado por sus hazañas

La consideración de estos dos usos bajo la misma etiqueta de auxiliares³ responde al hecho de que ambos tienen en común la desemantización del verbo *ver*, consistente en la pérdida del contenido predicativo de percepción, sensorial o cognitiva. Esta pérdida convierte a *ver*, en un caso –en los ejemplos de (1)–, en un verbo pseudocopulativo, esto es, en un nexo entre el atributo y el sujeto de la predicación, y, en el

1 Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el proyecto CCG08-UAM/HUM-4236, *Discursos comprensibles: glosarios y gramáticas para la elaboración de discursos en español accesible subvencionado, por la Universidad Autónoma de Madrid y la Comunidad de Madrid*.

2 De estos dos trabajos, el más interesante, para esta investigación, es el de 2006. El de 2007, de carácter más general, no introduce ninguna novedad reseñable, en relación con el *verse* pseudocopulativo, respecto al del año anterior. Por esta razón, a partir de ahora mis referencias a Morimoto y Pavón se limitan al trabajo de 2006.

3 La relación entre verbos auxiliares y copulativos e incluso la consideración de las cópulas como una subclase de los auxiliares son propuestas conocidas dentro de la bibliografía lingüística en general y románica en particular. Para esta cuestión véase Laca 2000.

otro –en los ejemplos de (2)– en un auxiliar de pasiva perifrástica⁴. La posibilidad de alternancia con los verbos copulativos o los auxiliares de pasiva muestra la particularidad señalada, como se observa en los siguientes datos:

- (3) a. La ciudad {era/estaba/parecía} elegante
- b. En esta foto {estás/pareces} esbelta
- (4) a. La ciudad fue invadida por una plaga de insectos
- b. Juan fue condecorado por sus hazañas

La observación anterior, así como la constatación de que el comportamiento sintáctico del verbo *ver* en estos usos es muy parecido al de los verbos copulativos y al *ser* de la pasiva perifrástica, están presentes –con mayor o menor desarrollo o de forma más o menos explícita– en la bibliografía más moderna referida al ámbito hispánico (Yllera 1999, Marín 2004, Morimoto y Pavón 2006, García *et al.* 2006). Conviene destacar positivamente que esta aproximación supone examinar estas construcciones en unos términos de gramaticalización habituales, como es sabido, para los verbos de localización y movimiento, entre los que se incluyen, *ponerse*, *quedarse*, *permanecer*, *andar*, *venir*, *ir*, *continuar*, entre otros, pero no *ver*⁵. Con todo, la valoración positiva que acabo de hacer, aplicable en especial a los trabajos de Morimoto y Pavón y García *et al.*, no es óbice para señalar algunos puntos de desacuerdo con los análisis mencionados. Una manera muy sencilla de probar esta afirmación son los siguientes datos, en principio problemáticos para el tratamiento al que vengo refiriéndome:

- (5) a. La casa {es/parece/se ve} grande
- b. La deuda {es/parece/*se ve} grande
- (6) a. Juan {fue/se vio} afeitado
- b. Juan {fue/*se vio} afeitado por el barbero
- (7) a. Los cuatreros fueron ejecutados por los ganaderos
- b. *Los cuatreros se vieron ejecutados por los ganaderos

4 De acuerdo con el análisis de algunos investigadores, también sería caracterizable como auxiliar el verbo de percepción física seguido por un infinitivo en ciertos contextos, como, por ejemplo, en frases como *La oyó cantar en el Colón* o *Los vio matar* (véase Di Tullio 1998). No obstante, esta propuesta ha sido defendida de manera general –esto es, para todos los casos en que el verbo de percepción física va seguido de un infinitivo– por algunos lingüistas generativistas para el inglés; véase más información al respecto en Felser (1999: 105). Más adelante volveré sobre este asunto.

5 Para esta cuestión, véase Laca (2000).

Del contraste recogido en (5) se deduce que, mientras que los verbos copulativos *ser* y *parecer* admiten como sujetos tanto objetos físicos o materiales como no físicos, en cambio, *verse*, de acuerdo con su sentido perceptivo sensorial, solo sería compatible con objetos físicos. Respecto a (6) y (7), la agramaticalidad de (6b) y (7b) pone de manifiesto, de nuevo y de un modo muy claro, que *ver* impone sobre los participios *afeitado* o *ejecutados* una serie de restricciones derivadas de su contenido léxico como verbo de percepción sensorial, pero de esto me ocuparé con algún detalle más adelante.

En mi opinión, el problema más serio de los análisis existentes en general –con alguna notable excepción a la que enseguida me referiré– reside en que no dan respuesta adecuada a una pregunta esencial para entender la gramática de estos usos: ¿qué aporta la forma *verse* a la construcción atributiva (o copulativa) y pasiva respectivamente? La excepción a la que acabo de aludir concierne, en particular, al uso copulativo y, de acuerdo con ella, la aportación semántica de *verse*, en este caso, consiste en un contenido modal de tipo factivo o asertivo. Aun estando de acuerdo en lo esencial con la idea señalada, defendida por Morimoto y Pavón 2006 –quienes a su vez se inspiran en Porroche 1990 y Ramos 2002–, creo que la aceptación definitiva de esa idea, requeriría una justificación más fundamentada.

La situación es todavía menos clara en el caso del auxiliar pasivo. Como ya he dicho, ninguno de los trabajos existentes alude a la presencia de un contenido de modalidad como un valor singularizador de la construcción pasiva formada con *verse* + participio. La única nota diferenciadora, con respecto a la pasiva perifrástica con *ser*, que he encontrado es la frecuencia de la construcción en el discurso periodístico. Sin embargo, no me parece desatinado pensar en la presencia de un contenido modal en la construcción pasiva. Las razones en que me baso para hacer tal propuesta o, quizá mejor, sugerencia son las siguientes. En primer lugar, la relación entre las dos construcciones –la atributiva y la pasiva perifrástica–, de donde deriva la dificultad de delimitarlas a la que han aludido todos los que las han estudiado (Yllera 1999, Morimoto y Pavón 2006, García *et al.* 2006, entre otros). La segunda razón es el reconocimiento de ese contenido modal en otra construcción que, a pesar de las diferencias formales –la forma verbal que se combina con *ver* es un infinitivo y no un participio pasivo, y el pronombre clítico que precede a *ver* no es un reflexivo necesariamente–, tiene también un sentido pasivo. Por último, creo que la observación diafásica al registro periodístico podría entenderse mejor a partir de la consideración de ese contenido modal, como precisaré más adelante.

El trabajo que desarrollaré a partir de ahora analiza algunos de los problemas que he detectado en los trabajos existentes sobre la base de dos pilares. El primero

supone reconocer, en las construcciones objeto de esta investigación, el significado perceptivo, y eso pasa por el análisis de las restricciones léxico-sintácticas a las que está sujeto el verbo *ver* en los dos usos auxiliares mencionados, el atributivo y el pasivo. El segundo pilar de mi trabajo es el contenido modal de tipo factivo o asertivo señalado como característico del uso auxiliar del verbo *ver* por parte de algunos estudiosos, como Porroche 1990, Di Tullio 1998, y Morimoto y Pavón 2006. En realidad, en estos trabajos no encontramos un desarrollo de la idea, sino más bien una mención y una ambigua vinculación de lo modal con lo factivo o de lo modal con la evidencialidad⁶. Sin embargo, es obvio que lo que se ha dicho no es suficiente. Una señal de que no se entiende bien este contenido modal asertivo es que mientras que Morimoto y Pavón lo reconocen en el uso pseudocopulativo (como en *La ciudad se veía elegante*) – frente al no asertivo del uso predicativo, en el que el adjetivo es un complemento predicativo del objeto (como en *María se ve gorda, aunque está más delgada que nunca*)–, Di Tullio 1998 ha identificado ese valor asertivo en casos de reanálisis en que *ver* va seguido de infinitivo, como en *Los vio matar*⁷. Pero del análisis de Di Tullio me ocuparé con algo más de detalle en el apartado 2.

Ante una situación como la referida en el párrafo anterior, es lógico concluir que debería aclararse algo más en qué consiste la modalidad aportada por *verse* o, dicho de otra forma, cuál es la relación entre lo asertivo o factivo, contenido vinculado habitualmente con la modalidad epistémica, y la evidencialidad, como concepto que representa un contenido modal que tiene que ver con la fuente de información⁸. Quizá esta crítica no es achacable al trabajo de Morimoto y Pavón ni tampoco al de Di Tullio, sino más bien a que el contenido modal de evidencialidad se ha estudiado poco en relación con el español⁹, en donde no existen marcas gramaticales tan claras como sucede en otras lenguas.

Con todo, mi intención aquí no es profundizar en el tema de la modalidad, por lo que me limitaré a decir que mi tratamiento del asunto no es incompatible con los trabajos más fundamentados que, en la actualidad, abordan la cuestión con detalle considerando la actitud del hablante ante su enunciado como una dimensión fundamental del estudio lingüístico. Para mis intereses, en este momento, es suficiente afirmar que mi base conceptual en este apartado es la relacionada con la *modalidad*, entendida, en un sentido general, como la actitud del sujeto hacia la proposición, en cualquiera de las dos formas de tratarla, esto es, como las fuentes de información o

6 Véase Morimoto y Pavón 2006.

7 En donde *Los* se entiende como el objeto paciente de *matar*.

8 Véase, para esta cuestión, Ifantidou (2001).

9 El único trabajo que nos consta es el de Cornillie (2004).

modos de conocer, es decir, «evidencialidad», y como los juicios del hablante sobre la probabilidad de la proposición (o modalidad epistémica). Para esta cuestión remito a Palmer (2001) y Di Tullio (1998), y, para un estudio más detallado, a Cornillie (2004).

A modo de recapitulación, creo que un análisis adecuado de los usos auxiliares objeto de este trabajo debería dar cuenta de los siguientes hechos:

1. Datos no explicados por los análisis existentes (Morimoto y Pavón 2006, Yllera 1999, García *et al.* 2006). Algunos de ellos han sido ya presentados, como los contrastes recogidos en la serie de (5) a (7), y otros no, como los de (8). Los primeros ponen de manifiesto que la especificidad de *verse*, en relación con los verbos que forman las construcciones copulativas (o atributivas) y pasivas perifrásticas canónicas, está vinculada a la permanencia de su valor perceptivo. Los segundos, por su parte, muestran que el uso copulativo está sujeto a ciertas restricciones temporales-aspectuales, como se observa en (8). Estas restricciones, en lo que a mí me consta, no han sido señaladas hasta ahora.

(8) a. La ciudad se veía elegante

b. *La ciudad se vio elegante

2. La presencia de un contenido modal en los distintos usos auxiliares de *ver* (copulativo y de pasiva perifrástica) e incluso en los considerados, habitualmente, predicativos o no auxiliares, como los de (9).

(9) a. La torre se ve desde mi ventana

b. La torre la vi demoler

3. La dificultad que en muchas ocasiones plantea la delimitación de los distintos usos de *ver*: entre los propios auxiliares y entre estos –los considerados vacíos– y los léxicos –predicativos o plenos–, en particular con sujetos animados. Creo que la dificultad señalada es un elemento más a favor de la tesis que defiende sobre el mantenimiento del contenido perceptivo en los usos auxiliares de *ver* y de la presencia de un valor modal, incluso en los usos léxicos como los recogidos en (9), correspondientes a una pasiva refleja, el de (9a) y a una transitiva con un complemento eventivo en infinitivo, el de (9b).

He organizado lo que queda de mi trabajo en tres apartados. En el apartado 2 sitúo el objeto concreto de mi estudio en el marco global de la gramática de *ver*, verbo singular dentro de los verbos de percepción, porque me parece útil para entender el

problema que me preocupa. El planteamiento general de los usos auxiliares y plenos de este verbo me permitirá referirme a otra construcción que, aunque presenta características formales bien distintas a las de los dos usos considerados auxiliares de manera más generalizada, ha sido considerada, en algún caso, un uso auxiliar del verbo de percepción. Como se ha dicho más arriba, la propuesta es de Di Tullio y la construcción, formada por un <clítico no reflexivo + *ver* + infinitivo>, se ejemplifica en *Los vio matar* o *La oyó cantar en el Colón*¹⁰. El apartado 3 está dedicado al análisis de las restricciones de *ver* en los dos usos auxiliares más conocidos: el copulativo y el pasivo. En él revisaré los análisis más interesantes con los que contamos y pondré de manifiesto que las insuficiencias de dichos análisis derivan, en mi opinión, de la consideración de *ver* como un verbo semánticamente inerte por lo que respecta a su papel en la selección de los argumentos con los que aparece. El último apartado recoge las conclusiones del trabajo.

2. COMPLEJIDAD Y FLEXIBILIDAD SINTÁCTICA Y SEMÁNTICA DE *VER*

Antes de entrar en el análisis de los dos usos auxiliares en detalle, me parece útil examinar brevemente el tratamiento global de *ver* como verbo perteneciente a la clase de los verbos de percepción, porque nos permitirá observar ciertas semejanzas interesantes entre usos auxiliares y plenos.

En términos generales, las características a las que alude el epígrafe de este apartado –complejidad y flexibilidad sintáctica y semántica de *ver*– constituye hoy casi un lugar común. Para ilustrarlo cuento con los datos de (10) y (11).

(10) a. Juan no ve como consecuencia del accidente

b. Juan vio la {carpeta/película/muerte}

c. {Juan/el país} se ve {inmerso en/afectado por} una gran crisis

(11) a. He visto {a Juan/el coche}

b. He visto a Juan aparcar el coche

c. He visto a Juan aparcando el coche

d. He visto a Juan ({sentado/preocupado/contento}) en el coche

10 Los ejemplos son de Di Tullio.

e. He visto a Juan {satisfecho/ganador} de la carrera

f. He visto que Juan había ganado la carrera

A las estructuras ejemplificadas anteriormente corresponden distintos valores semánticos, lo que se ilustra en (12).

(12) a) poseer el sentido de la vista o capacidad de la visión: (10a)

b) percepción física o sensorial de objetos y de eventos: (10 b), (11 a, b, c, d, e)

c) percepción cognitiva: (11f)

d) opinión: (10c), (11e)

e) auxiliar pseudocopulativo de significado modal: (10c)

f) auxiliar pasivo de significado aspectual: (10c)

A pesar de que la anterior relación de datos y de valores semánticos es por sí sola reveladora de la complejidad y flexibilidad semántica de *ver*, me detendré en ella brevemente para hacer hincapié en algún aspecto.

En primer lugar, señalaré que, en el tratamiento más habitual de los usos léxicos de los verbos de percepción en general y de *ver* en particular, se establece una correlación entre tipos de complementos y distintos valores semánticos de *ver*. Cabe mencionar a este respecto los trabajos de Guasti (1993), Di Tullio (1998), y Felser (1999), entre otros. Como de esta cuestión me he ocupado yo misma en algunos de mis trabajos anteriores (Fernández Lagunilla 2003, 2005 y 2006), no insistiré más en ella.

Más interesante para mi propósito actual es el segundo hecho en el que quiero hacer hincapié. Se trata de la importancia del reflexivo en el uso caracterizado habitualmente como auxiliar, tanto en el pseudocopulativo –el de (10c) en la variante con el adjetivo *inmerso*– como en el pasivo –el de (10c) en la variante con el participio *afectado*–. Desde este planteamiento, llama la atención otro uso que se ha considerado auxiliar modal también, el señalado por Di Tullio (1998) y al que ya me he referido, pero en el que no hay clítico reflexivo. Más concretamente, Di Tullio caracteriza como auxiliar un uso del *ver* predicativo: aquel en el que *ver* y el infinitivo que lo sigue se han reestructurado (o reanalizado) para formar casi un solo verbo. De este uso dice lo siguiente: «La contribución del verbo de percepción se limita a aportar información funcional: el anclaje temporal y un componente modal, al indicar la fuente que permite dotar de valor asertivo al enunciado» (pág. 214). Este comportamiento, que ilustra

con ejemplos como *La oyó cantar en el Colón* o *Los vio matar*, la lleva a defender la simetría de los verbos de percepción con los causativos. Con ello, se sitúa en la posición de algunos investigadores (Zubizarreta 1988, Hoekstra y Mulder 1990) y se opone a la defendida por otros (Guasti 1993, Felser 1999, Fernández Lagunilla y López 1991). No es el momento de argumentar aquí a favor de la segunda posición, que yo misma he defendido en otros trabajos (Fernández Lagunilla 2000), pero sí puede ser conveniente recordar alguno de los argumentos empíricos aportados en esos trabajos. Se trata, en concreto, del contraste recogido en (13).

(13) a. Las cebollas hacen llorar

b. *Las cebollas ven llorar

Nótese que los datos de (13) indican, como mínimo, que en español el verbo de percepción no ha sufrido el proceso de gramaticalización que sí ha experimentado, en cambio, el verbo causativo *hacer* en estas construcciones.

3. ANÁLISIS DE LAS RESTRICCIONES DE *VER* EN LOS DOS USOS AUXILIARES

He dividido este apartado en dos subsecciones que corresponden al uso pseudocopulativo y al pasivo respectivamente.

3.1. El uso pseudocopulativo: <Verse + adjetivo>

En el análisis de Morimoto y Pavón, el *ver* de la construcción ilustrada en (1), pertenece a la clase de los pseudocopulativos (en la que están también *ser*, *estar*, *parecer*, *andar*, *seguir*...) y, dentro de esta, a la subclase de los modales (en la que aparecen *encontrarse*, *sentirse*, *figurarse*, *mostrarse*, entre otros). La consideración del *verse* pseudocopulativo como una construcción con características sintácticas y semánticas propias supone su diferenciación de otros usos aparentemente muy próximos, como son el uso pasivo y el predicativo o léxico. En el primero aparece un participio y no un adjetivo. En el segundo, el reflexivo es un objeto directo con un atributo o un complemento predicativo y, semánticamente, el valor de la construcción corresponde a la percepción de un sujeto experimentante sobre su propio estado. En cambio, en la construcción copulativa o atributiva, *ver* está casi gramaticalizado,

funciona como un nexo cuya aportación semántica es mínima; queda reducida a un valor modal de tipo factivo o asertivo.

Pero el análisis de Morimoto y Pavón, que, presentado de la forma resumida en que lo he hecho, parece impecable, plantea algún problema cuando se entra en su desarrollo y argumentación. A continuación, señalaré estos problemas y propondré en un orden estructurado en dos partes, en correspondencia con la caracterización de *verse* como un verbo pseudocopulativo dotado de un contenido modal.

Según Morimoto y Pavón, el argumento más fuerte y común a todos los verbos pseudocopulativos es el de la selección semántica del sujeto por parte del atributo y no del verbo. A favor de su condición pseudocopulativa, *verse* admite tanto sujetos animados como no animados, «pero preferentemente [–animados], porque en el [+animado] siempre cabe la interpretación predicativa»; de ahí los datos de (14).

(14) a. La ciudad se veía {elegante/*arrugada}

b. La hoja se veía {arrugada/sucia/*elegante}

Sin embargo, y en contraposición a lo defendido por Morimoto y Pavón, el análisis de las restricciones léxico-sintácticas de *ver* en este uso pone de manifiesto su especificidad con respecto a los otros verbos pseudocopulativos modales (*parecer*, *encontrar*, etc.), grupo en el que se ha incluido *ver* (Porroche 1990, Morimoto y Pavón 2006). He aquí algunos datos que ilustran la observación anterior, al tiempo que hacen evidente que el verbo *ver* en este uso no es inerte respecto a la selección semántica del sujeto, como, en cambio, sí lo son los copulativos y también, según Morimoto y Pavón, los pseudocopulativos modales.

(15) a. La ciudad {es/parece/se ve} pequeña (cf. *La ciudad está pequeña)

b. La deuda {es/parece/*se ve} grande

(16) a. Mi abuelo {está/se encuentra/se ve} enfermo

b. Mi abuelo {está/se encuentra/#se ve} despierto

(17) a. El dolor parece {fuerte/intenso}

b. *El dolor se ve {fuerte/intenso}

(18) a. La casa {parece/se ve} grande

b. La deuda {parece/*se ve} grande

En contra de lo defendido por Morimoto y Pavón, los contrastes anteriores revelan no solo que *verse* no es inerte respecto a la selección semántica del sujeto, sino, además, que es compatible tanto con predicados de individuo –así sucede en (16a)– como de estadio –es el caso ilustrado en (16a). Este comportamiento de *verse*, menos selectivo que *ser* y *estar*, lleva a Marín (2004: 39) a incluirlo en el grupo de los que él llama pseudocopulativos no restrictivos. Sin embargo, según Morimoto y Pavón, *verse* se asimilaría más a *estar*.

Una segunda característica de un verbo pseudocopulativo es, según Morimoto y Pavón, que «no puede llevar ningún tipo de complemento propio, ya sea este seleccionado o adjunto». Sin embargo, el dato recogido en (19) parece indicar lo contrario.

(19) La ciudad se veía elegante (desde la ventana) a no ser que, cuando está presente el locativo *desde la ventana*, analicemos la oración como una pasiva refleja. En ese caso, no obstante, habría que explicar por qué la mencionada secuencia pasa la prueba (de la continuación adversativa) aducida por Morimoto y Pavón para justificar el contenido modal asertivo o factivo que, según ellas, tiene la construcción atributiva. En efecto, de acuerdo con la mencionada prueba, cuyo sentido se precisará enseguida, si a la secuencia de (19) en su versión con locativo se le añade el fragmento adversativo *pero no lo estaba*, se produce un enunciado contradictorio, lo que se indica mediante el símbolo # al inicio de la secuencia, como se muestra en (20).

(20) #La ciudad se veía elegante desde la ventana, pero no lo estaba.

Pero, además de las señaladas, el uso pseudocopulativo de *ver* presenta otras características no advertidas o, al menos, no atendidas suficientemente hasta ahora, en lo que a mí me consta. La primera es casi una obviedad, pues se trata del carácter estativo de la construcción¹¹. Como pruebas de esta propiedad pueden aducirse la no admisión de la perífrasis progresiva de <*estar* + gerundio> y el llamado «test de Jackendoff de la naturaleza estativa» (Jackendoff 1976). Los datos de (21) y (22) ilustran esta afirmación.

11 En realidad, conviene precisar que esta característica aparece en el trabajo de Morimoto y Pavón, pero se alude a ella de pasada, en la nota 5, en los siguientes términos: «Hemos de hacer notar la dificultad de delimitar con precisión, para construcciones como las de (27 a-c), el empleo pseudocopulativo de *verse* de otra posible interpretación de estos ejemplos, según la cual se trataría de estructuras pasivas reflejas. Lo que nos inclina a pensar que en este caso nos encontramos ante oraciones (pseudo-)copulativas es la ausencia de carácter eventivo en la construcción, si bien es cierto que no se trata de un criterio definitivo».

(21) a. *La ciudad se estaba viendo elegante

b. Estábamos viendo {la ciudad/ película/las fotos/a Fabio (jugar)}

(22) a. *Lo que ocurrió fue que la ciudad se veía elegante

b. Lo que ocurrió fue que vimos la ciudad {de noche/entera}

En segundo lugar, y en consonancia con la propiedad anterior, el uso pseudocopulativo de *ver* presenta restricciones de tipo temporal-aspectual al admitir solo un tiempo imperfectivo, como se ilustra en (23)¹².

(23) La ciudad se {ve/veía /*vio} elegante

Como se muestra en (24), la restricción temporal-aspectual mencionada la presenta también *parecer*¹³ –otro de los verbos copulativos o pseudocopulativos–, pero no *estar*, la cópula con la que, según Morimoto y Pavón, se asimila *verse*.

(24) a. La ciudad {parece/parecía/*pareció} elegante

b. La ciudad {está/estaba/estuvo} elegante

Pero conviene hacer notar que algunas de estas propiedades son propiedades también de las construcciones caracterizadas tradicionalmente como medias, según se observa en (25), e incluso en algunos casos de pasiva refleja, como el recogido en (26), con el que la construcción atributiva que analizamos tiene puntos en común.

(25) a. Este tejido se limpia fácilmente

b. *Este tejido se está limpiando fácilmente

(26) a. Desde mi ventana se ve la sierra

b. ??Desde mi ventana se está viendo la sierra

La consideración de las propiedades comunes a los diversos tipos de construcciones mencionadas nos pone ante el conocido problema de las fronteras difusas o, en otras palabras, de la dificultad de distinguir, en ocasiones, entre construcción atributiva (o copulativa) y pasiva. A esta dificultad se han referido habitualmente los estudiosos de

12 Conviene hacer notar que esta restricción, que también se da en las estructuras medias, aparece señalada en otros casos de verbos plenos en su uso auxiliar; por ejemplo, en el caso de *prometer* y *amenazar* (Ruwet 1983); en cambio, no se da en los verbos aspectuales y en los modales.

13 Para los dos usos de *parecer* –«parecer de percepción» y «parecer de opinión»–, véase Fernández Leborans (1999).

los usos auxiliares; además de los ya citados, cabe mencionar a Fernández Leborans (1999). Los datos de (27) a (29) ejemplifican esta observación –los datos de (29) proceden de García *et al.* 2006–.

- (27) a. La ciudad se veía elegante [atributiva]
- b. Desde esa loma se veía la ciudad (muy pequeña) [pasiva refleja]
- (28) a. Las calles se ven {barridas/limpias/estrechas}[pasiva refleja y atributiva]
- b. Se ven las calles bloqueadas (por los vecinos) [pasiva refleja]
- (29) a. La ciudad se vio afectada por la riada [pasiva perifrástica]
- b. Juan se vio afectado por la riada [pasiva perifrástica y reflexiva]

Los datos anteriores muestran, entre otras cosas, que las construcciones de (27) y (28) son susceptibles de analizarse como atributivas o pasivas reflejas dependiendo de varios y diversos factores: el estatuto categorial –adjetivo o participio– del atributo, la semántica del adjetivo, el orden de los constituyentes, la presencia de un adjunto, etc. En cuanto a (29), se observa que (29b), pero no (29a), admite dos lecturas (pasiva perifrástica y activa reflexiva) como consecuencia del carácter animado del sujeto *Juan*.

De acuerdo con el plan de trabajo trazado en la introducción, la otra parte de mi revisión crítica del análisis de Morimoto y Pavón es la dedicada a la caracterización de *verse* como un verbo pseudocopulativo de contenido modal. En este sentido, conviene precisar el sentido de *modal* y en qué consiste concretamente el matiz modal aportado por el *verse* pseudocopulativo. En respuesta a la primera cuestión, según el tratamiento más generalizado –el seguido también por Porroche y Morimoto y Pavón–, el término *modal*, vinculado al concepto lingüístico de *modus*, hace referencia al punto de vista del hablante sobre su enunciado. La presencia de esa dimensión en la estructura atributiva lleva a Morimoto y Pavón a afirmar que los verbos pseudocopulativos modales «presentan el estado de cosas definido por la predicación principal como algo observado por el hablante».

Por lo que respecta al matiz modal específico que aporta el *verse* pseudocopulativo, Morimoto y Pavón, siguiendo a Porroche (1990), lo cifran en la noción de factitividad o asertividad. En concreto, si la «no factitividad» es la propiedad de no presuponer ni la verdad ni la falsedad de la predicación expresada en el atributo (Porroche 1990) o, en otras palabras, si el par antonímico factitividad/no factitividad alude a la atenuación

o no del valor de verdad de la atribución (Ramos 2002)¹⁴, *verse* es factivo o no sirve para atenuar el valor de verdad del enunciado, por lo que con *verse* se afirma que el sujeto posee la propiedad o el estado denotado por el atributo. *Verse* es, en esto, como *encontrarse*, y ambos forman un subgrupo denominado verbos de percepción «intransitivados»¹⁵. Es, por ende, un verbo asertivo: el hablante se compromete con la verdad o falsedad de la predicación expresada en el atributo.

Según Morimoto y Pavón, la prueba que confirma tal contenido es la incoherencia resultante de añadir a la frase con *verse* pseudocopulativo –en la que se afirma que el sujeto posee la propiedad o el estado denotado por el atributo– una secuencia adversativa en la que se niega lo afirmado en la primera oración. El contraste recogido en (30) ilustra la prueba descrita.

(30) a. #La ciudad se ve elegante, pero no lo está

b. La ciudad parece elegante, pero no lo {es/está}

Nótese que en (30), de acuerdo con Morimoto y Pavón, uno de los matices semánticos que aporta *parecer* es la atenuación del valor de verdad de la atribución, lo que no sucede con *verse*; por eso en (30b) no se incurre en un contrasentido cuando se añade el segmento adversativo.

Sin embargo, la posibilidad de construir secuencias como las de (31), en las que, en mi opinión, no se produce la contradicción prevista, cuestiona la fuerza de la prueba de Morimoto y Pavón.

(31) Al atardecer la ciudad se veía limpia, pero, en realidad, no lo estaba porque el servicio de limpieza pasa a partir de las doce de la noche.

Además, a la vista de ejemplos como *El piso se ve grande, pero no lo es porque apenas tiene 80 m*, no está tan claro que *verse* en su uso pseudocopulativo pierda completamente el significado no asertivo o de apreciación subjetiva propio del uso predicativo de *ver*, en el que el adjetivo es un complemento predicativo del objeto¹⁶.

Por todo lo dicho, se puede afirmar que existen propiedades de la construcción atributiva con *verse* que no logran explicarse adecuadamente en el análisis de *verse* como un pseudocopulativo modal de tipo factivo. Dichas características acercan esta

¹⁴ Morimoto y Pavón 2006.

¹⁵ A pesar de las aparentes semejanzas, no estoy tan segura de que *verse* sea como *encontrarse*.

¹⁶ Véase *Maria se ve gorda, aunque está más delgada que nunca*, ejemplo de Morimoto y Pavón.

construcción a las construcciones mediopasivas. Y ello porque, como puede observarse en (32), la construcción pasiva refleja y la atributiva comparten una lectura no eventiva que informalmente caracterizo como lectura de propiedad del objeto.

(32) a. El mar se ve desde la ventana (fácilmente)

b. El mar se ve tranquilo (desde la ventana)

La lectura a que me refiero está vinculada, por un lado, a un factor sintáctico, como es la ausencia de un experimentante expreso (de referencia indeterminada¹⁷) y a la presencia o ausencia de marcadores del anclaje espacio-temporal y, por otro, a un factor léxico relacionado con el verbo *ver*: la conservación del sentido de percepción visible, en donde el tipo de objeto percibido –*el mar* en el caso de (32)– es muy pertinente¹⁸. En suma, lo que quiero decir es que la lectura no eventiva que, de acuerdo con Morimoto y Pavón, posee la construcción atributiva con *verse* –la de (32b) en la versión sin adjunto locativo–, está presente asimismo en la construcción mediopasiva –la de (32 a)– y que, en ambos casos, depende también de las entidades objeto de la descripción.

Planteadas así las cosas, creo que resulta más fácil entender la relación observada en varias ocasiones a lo largo de este trabajo entre la construcción atributiva y las pasivas o mediopasivas¹⁹.

3.2. El uso pasivo: <Verse + participio pasado>

Los estudios sobre el uso pasivo de *ver*, en general y, en particular, dos de los más recientes, esto es, Yllera (1999) y García *et al.* (2006), empiezan por delimitar la construcción pasiva diferenciándola de aquellos usos en los que el participio que se combina con *verse* funciona como un adjetivo predicativo y el verbo *ver* mantiene el sentido de percepción, cognitiva (sentido de ‘considerarse’) o física. Los ejemplos (33) y (34) –tomados de García *et al.*– ilustran estos usos respectivamente.

17 Parece que estas construcciones solo pueden tener un sentido genérico (‘todo el mundo’ o ‘cualquiera’), pero no existencial (‘alguien’), lo que las asemeja a las medias (o mediopasivas) y la diferencia de las pasivas perifrásticas y de las impersonales.

18 Sobre las diferencias entre los objetos percibidos y sus consecuencias en la sintaxis, véase Fernández Lagunilla (2006).

19 Esta denominación híbrida o mixta responde a la dificultad que, en ocasiones, presenta el establecimiento de límites entre construcciones medias y pasivas. Para esta cuestión, véase Mendikoetxea (1999).

(33) Me veo obligado por las circunstancias

(34) Me veo proyectado en mis hijos

En cuanto al significado, en los análisis mencionados se señala que la construcción que nos ocupa es una construcción pasiva, de interpretación muy cercana a la perífrasis pasiva de <ser + participio pasivo>; como esta, posee un valor aspectual dinámico²⁰. Vinculadas con ese valor, en el uso pasivo de *verse* se hallan otras propiedades, como la variación de tiempos y la admisión de complementos agentes y, en suma, la posibilidad de que la perífrasis con <verse + participio> sea sustituida por la perífrasis <ser + participio pasivo>, como se ilustra en (35).

(35) a. María se {está viendo/vio} asediada por un desconocido

b. María {está siendo/fue} asediada por un desconocido

Datos como los de (35) les sirven a García *et al.* para concluir que *verse* en esta construcción equivale a la pasiva con *ser*, y, por lo tanto, «no tiene contenido léxico de ningún tipo».

Una prueba clara y contundente a favor de la tesis de la equivalencia entre <ser + participio pasivo> y <verse + participio pasivo>, según el análisis de García *et al.*, lo constituye el que la construcción con *verse* está sujeta a las mismas restricciones que la perífrasis pasiva; son las siguientes:

a) No se da nunca con verbos como *rodear*, *cercar*, *circundar*... cuando tienen valor puramente estativo, esto es, con sujetos inanimados que funcionan como locaciones:

(36) a. *La ciudad {se ve/es} rodeada por montañas

b. *La isla {se ve/es} circundada por arrecifes

b) Tampoco está disponible para los verbos transitivos de afección como *querer*, *odiar*, *temer*, que describen también estados:

(37) a. *Esa película se vio querida por el público

b. *La sopa se ve odiada por los niños

²⁰ Que esta característica distingue claramente el uso pasivo del uso copulativo examinado en el apartado 3.1 es obvio. Sin embargo, eso no tiene por qué ser un argumento en contra de la existencia de un contenido modal factivo o asertivo (o de evidencialidad) también en el caso de la construcción pasiva, de acuerdo con lo que propongo en este trabajo.

c. *El perro se vio temido por todos

El análisis anterior, coincidente en gran medida con el de Yllera (1999), plantea una serie de problemas que presentaré atendiendo también a los dos aspectos señalados en la revisión que he llevado a cabo del *verse* pseudocopulativo, esto es, restricciones léxico-sintácticas del verbo *ver* en este uso y significado del mismo. Respecto a las restricciones, hay que decir, en primer lugar, que, en contra de García *et al.*, los verbos de afección sí son posibles con *ser* en determinados contextos –los genéricos–, pero no con *verse*.

(38) El lobo es temido por todos/*El lobo se ve temido por todos

En segundo lugar, existen datos que ponen en cuestión lo afirmado por García *et al.* respecto a que en estos usos «*verse* no tiene contenido léxico de ningún tipo». Se trata de datos como los presentados en (6) y (7), que ahora retomo y reenumero como (39) y (40) para analizarlos más detenidamente:

(39) a. Los cuatreros fueron {ejecutados/colgados/ahorcados} (por los ganaderos)

b. *Los cuatreros se vieron {ejecutados/colgados/ahorcados} por los ganaderos

(40) a. Juan {fue/se vio} afeitado

b. Juan {fue/*se vio} afeitado por el barbero (cf. Se vio afeitar por el barbero)

El contraste de (39) es fácil de captar: podría explicarse informalmente diciendo que la agramaticalidad de (39b) se debe a que es imposible verse una vez muerto, que es el estado alcanzado cuando se cuelga, se ejecuta o se ahorca a alguien. El caso de (40) es algo diferente y, en apariencia, de explicación menos fácil. Y ello porque, en (40b), la agramaticalidad deriva del valor aspectual del participio pasivo *afeitado*, sentido que explicita el complemento agente *por el barbero*, y en donde el estado alcanzado que expresa el participio *afeitado* supone un proceso previo, lo que resulta imposible dada la simultaneidad temporal exigida por el verbo de percepción física. En cambio, en (40a) la coaparición de *afeitado* y *ver* es posible porque ahora *afeitado* no se interpreta como un participio sino como un adjetivo, que funciona como un predicativo del objeto directo reflexivo. En el fondo, pues, los dos pares de ejemplos no son tan diferentes en tanto que en ambos casos se halla implicado el contenido léxico del verbo de percepción sensorial.

El análisis anterior nos lleva inmediatamente a fijar la atención sobre dos hechos que, en principio, pueden resultar llamativos, pero que resultan compatibles con la

idea que vengo defendiendo a propósito del no vaciamiento semántico del verbo *ver* en estos contextos. El primero de ellos es el de que las restricciones observadas a propósito de los ejemplos anteriores se dan también en contextos donde no aparece el reflexivo sino una expresión nominal o un clítico no reflexivo. Los datos de (41) ilustran el comportamiento señalado:

(41) a. A los cuatrerros, los vieron colgados (*por los ganaderos)

b. A Juan, lo vi afeitado (*por el barbero) (cf. Lo vi afeitar por el barbero)

El segundo hecho es más curioso en tanto que arroja propiedades interesantes acerca de los valores temporales-aspectuales y de diátesis de la forma verbal del infinitivo en español. El hecho al que me refiero está anunciado en los ejemplos anteriores a través del signo *cf.* Como los datos de (40b) y (41b) ilustran, en contraste con el participio, la presencia del infinitivo en estos contextos de valor pasivo no produce agramaticalidad. La razón hay que buscarla en el carácter neutro de esta forma verbal con respecto al tiempo-aspecto y a la diátesis, lo que no sucede con las otras dos formas no personales del verbo, esto es, el participio y el gerundio. No profundizaré en este tema porque de ello me he ocupado en otros trabajos (véase Fernández Lagunilla 2005). No obstante, conviene señalar que la no alternancia entre participio e infinitivo observada no se da, en cambio, en francés (Bat-Zeev Shyldkrot 1981)²¹.

Otros datos que ilustran la no equivalencia de *verse* con *ser* y la importancia del contenido perceptivo son los siguientes:

(42) a. Juan {fue/se vio} condecorado por sus hazañas

b. Juan {fue/*se vio} condecorado a título póstumo por sus hazañas

(43) a. La velocidad ha sido limitada (para evitar accidentes)

b. La velocidad se ha visto limitada (*para evitar accidentes)

(44) a. Los pisos han sido {comprados/subastados} (por los subasteros)

b. *Los pisos vacíos se han visto {subastados/comprados}...

21 La diferencia observada entre el español y el francés respecto a la alternancia o equivalencia entre el infinitivo y el participio en estas construcciones puede ser un indicador del distinto grado de gramaticalización de *ver* como auxiliar pasivo en las dos lenguas. En otras palabras, la gramaticalización parece mayor en francés que en español. Es obvio que estas observaciones, que de momento deben tomarse como meras sugerencias, requieren un estudio comparativo y diacrónico que dejo para una futura investigación.

c. Los pisos vacíos se han visto ocupados por los inmigrantes

(45) a. La noticia fue {recibida/confirmada} por los presentes con alegría

b. La noticia se vio {*recibida/confirmada} por los presentes con alegría

Como se observa en la serie de datos (42) – (45), mientras que en todos es posible la pasiva con *ser*, no ocurre lo mismo en el caso de *verse*. De nuevo, las razones del fenómeno están relacionadas con el contenido perceptivo y con las exigencias de simultaneidad temporal impuestas por el verbo de percepción.

A la vista del examen realizado, creo que puedo afirmar que, en contra de lo que se ha dicho (García *et al.* 2006), no es cierto que el uso de *verse* en las construcciones pasivas sea totalmente asimilable a la perífrasis pasiva de <*ser* + participio>. A pesar de la aparente similitud, el análisis de la construcción <*verse* + participio> nos ha permitido poner de manifiesto que esta construcción está sujeta a una serie de restricciones no compartidas por la pasiva canónica. Tales restricciones son explicables a partir del significado originario de *ver* como verbo de percepción sensorial que impone unas condiciones relativas a la percepción y al anclaje temporal y espacial de la percepción, lo que demuestra que, incluso en este uso, el verbo no se ha desemantizado completamente, como defienden Yllera (1999) y García *et al.* (2006).

Dicho valor semántico es compatible con el reconocimiento de un significado modal factivo no muy lejano del postulado para el uso pseudocopulativo, consistente en este caso en que la verdad de lo afirmado depende de la presentación de los hechos o de la realidad por sí misma, fuera de la participación o del control del sujeto. Dicho de otra manera, con el empleo de este uso pasivo se neutraliza la responsabilidad del hablante en la verdad del enunciado: al presentarse los hechos como una evidencia, estos se imponen por su pura existencia. A la luz de esta explicación creo que podría cobrar sentido un hecho constatado tanto en español como en francés, me refiero al uso frecuente de este uso pasivo de *ver* en el discurso periodístico²².

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, con este trabajo he intentado mostrar que los usos auxiliares de *ver* no están radicalmente separados de sus usos predicativos y que la consideración

22 En el caso del francés, véase Bat-Zeev SHyldkrot (1981), y, en el del español, García *et al.* (2006).

conjunta de todos ellos ayudaría a una comprensión más adecuada de los mismos. Cuando esto se hace, adquieren sentido muchas de las observaciones, tanto generales como particulares, que encontramos en la bibliografía especializada. Las generales se subsumen en la referencia reiterada a las dificultades que plantea el establecimiento de límites o fronteras entre construcciones atributivas y pasivas, entre atributos y complementos predicativos o entre verbos plenos y verbos auxiliares. Las segundas, más inusuales, conciernen al reconocimiento de un mismo o similar contenido modal (de evidencialidad) asociado al verbo *ver* en construcciones muy distintas en apariencia: atributiva y pasiva (canónica y no canónica).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAT-ZEEV SHYLDKROT, H. (1981): «A propos de la forme passive “se voir + V inf”», *Folia Linguistica*, XV/3-4, págs. 387-408.
- BOSQUE, I. Y DEMONTE, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 3 vols.
- CORNILLIE, B. (2004): *Epistemic modality and evidentiality in Spanish (semi-)auxiliaries. A functional-pragmatic and cognitive-linguistic account*, doctoral dissertation, University of Leuven.
- DI TULLIO, A. (1998): «Complementos no flexivos de verbos de percepción física en español», *Verba*, 25, págs. 197-221.
- FELSER, C. (1999): *Verbal Complement Clauses*, Amsterdam, John Benjamins.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (2003): «Aproximación aspectual a la gramática de *ver*», en *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, Madrid, Editorial Complutense, vol. I, págs. 85-97.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (2005): «Sobre las restricciones del verbo *ver* con la pasiva», en *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, L. Santos Río et al. (eds.). Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, págs. 432-445.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (2006): «Relaciones entre el léxico y la sintaxis: a propósito de *ver*», en E. de Miguel, A. Palacios y A. Serradilla (coords.), *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Berlin, Peter Lang, págs. 347-367.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. Y DE DIOS LÓPEZ, J. (1991): «Dos análisis gramaticales de ciertas construcciones completivas de infinitivo en español: a propósito de los verbos causativos y de percepción», *Revista Española de Lingüística*, 21/2, págs. 217-232.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (2000): «La Gramática de los verbos de percepción: Un Análisis aspectual», Universidad Autónoma de Madrid, ms.

- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1999): «La predicación. Las oraciones copulativas», en I. Bosque y V. Demonte (1999) (dirs.), II, págs. 2357-2460.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. ET AL. (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid, Gredos.
- GUASTI, M. T. (1993): *Causative and Perception Verbs. A comparative Study*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- HOEKSTRA, T. Y MULDER R. (1990): «Unergatives as copular verbs; location and existential predication», *The Linguistic Review*, 7, págs 1-79.
- IFANTIDOU, E. (2001): *Evidentials and relevance*, Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins.
- JACKENDOFF, R. (1976): «Towards an Explanatory Semantic Representation», *Linguistic Inquiry*, 7.1, págs. 89-150.
- LACA, B. (2000): «Auxiliarisation et copularisation dans les langues romanes», *Revue de linguistique romane*, 255-256, 42, págs. 427-443.
- MARÍN GÁLVEZ, R. (2000): *El componente aspectual de la predicación*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en Internet.
- MARÍN GÁLVEZ, R. (2004): *Entre ser y estar*, Madrid, Arco/Libros.
- MENDIKOETXEA, A. (1999): «Construcciones con *se*: Medias, pasivas e impersonales», en I. Bosque, y V. Demonte (1999) (dirs.), II, págs. 1631-1722.
- MORIMOTO, Y. Y PAVÓN LUCERO, M. V. (2006): «Los verbos pseudo-copulativos modales del español», en *Actas del VII Congreso de Lingüística General* (Barcelona, abril de 2006), publicación en CD-Rom.
- MORIMOTO, Y. Y PAVÓN LUCERO, M. V. (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid, Arco/Libros.
- PALMER, F. (2001^[1986]): *Mood and modality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1990): *Aspectos de la atribución en español*, Pórtico, Zaragoza.
- RUWET, N. (1983): «Montée et contrôle. Une question à revoir», *Revue Romane*, 24, págs. 17-37.
- YLLERA, A. (1999): «Las perífrasis verbales de gerundio y participio», en I. Bosque y V. Demonte (1999) (dirs.), II, págs. 3291-3441.

Capítulo 3

EL PAPEL DE LA LINGÜÍSTICA EN EL ESTUDIO DE LAS PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE

Ignacio Moreno-Torres Sánchez y M.^a del Mar Cid Ruiz

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

Las patologías del lenguaje no son muy estudiadas en las facultades de filología. Y eso a pesar del énfasis de lingüistas teóricos, especialmente chomskianos, acerca de su interés teórico. Sí es más fácil encontrar expertos en las facultades de psicología. Posiblemente, este desequilibrio entre el interés por las patologías del lenguaje en unas y otras facultades se deba en parte al énfasis puesto en los últimos decenios en las bases cognitivas (psicológicas) necesarias para la adquisición y posterior uso del lenguaje. Efectivamente, el desarrollo lingüístico y comunicativo del ser humano depende de funciones cognitivas básicas y relativamente especializadas. Por ejemplo, el desarrollo fonológico va ligado al desarrollo del llamado bucle-fonoarticulatorio (BFA), un componente de la memoria a corto plazo que se encargaría de organizar las secuencias de fonemas asociadas a cada palabra (Baddeley 2007). Las ventajas que aporta un buen funcionamiento del BFA son múltiples. Por ejemplo, el niño con problemas en el BFA tiene más dificultades para aprender nuevas palabras (Gathercole y Baddeley 1989) o para leer (Alegría 1996). En general, podemos decir que casi cualquier unidad o proceso lingüístico (fonológico, léxico, morfológico o sintáctico) precisa para su adecuado funcionamiento de otras funciones subyacentes como la que acabamos de indicar para la fonología. Siendo así las cosas, parecería que los filólogos y lingüistas tienen poco que decir sobre cuestiones como la adquisición del lenguaje y las patologías del lenguaje. Ciertamente, a menudo los datos lingüísticos son confusos y difíciles de interpretar, pues no es raro que diferentes patologías tengan las mismas consecuencias externas en producción. A modo de ejemplo, un problema de percepción o un problema de procesamiento pueden tener como consecuencia la pérdida de las palabras átonas, pero las causas subyacentes pueden no ser las mismas en dos sujetos diferentes. En resumen, todo parece indicar que para estudiar la adquisición de la lengua o las pa-

tologías del lenguaje debemos examinar en detalle los procesos cognitivos en los que se apoya el lenguaje porque los datos lingüísticos son tan confusos que no permiten explicar el lenguaje.

No creo que nuestro amigo Emilio se hubiera sentido cómodo con esa forma de ver las cosas. Le fascinaban las curiosidades del lenguaje, como esas virguerías lingüísticas propias del lenguaje periodístico, y sabía bien que al poner la lupa sobre tales curiosidades se podía descubrir mucho más de lo que el párrafo anterior parece indicar. Tampoco nosotros nos encontramos del todo cómodos con el razonamiento anterior, y por varias razones. En primer lugar, no hay una correlación exacta entre funciones cognitivas básicas y las unidades o procesos lingüísticos. Eso quiere decir que, aun conociendo los déficits cognitivos de alguna persona, no podríamos estar seguros de cuáles son sus dificultades lingüísticas. En segundo lugar, en general no es fácil identificar las dificultades cognitivas, pues son funciones internas que requieren de pruebas de laboratorio difíciles de realizar, especialmente en niños. Frente a ello la lengua es externa y su examen es menos complejo en determinados casos. Por último, si los datos lingüísticos son suficientes, un examen detallado nos puede ayudar a conocer los déficits cognitivos subyacentes.

En la práctica es mucho más útil abordar el estudio de cualquier patología del lenguaje desde una perspectiva multidisciplinar, pues diferentes especialidades (psicología cognitiva, lingüística, etc.) pueden aportar datos que nos acercan al problema al que nos enfrentamos. Esta forma de razonamiento justifica la existencia de la llamada *lingüística clínica*, una de cuyas misiones sería interpretar los datos lingüísticos del hablante que sufre una patología del lenguaje. Con ello el lingüista puede pasar a tener un papel activo en la identificación y diagnóstico de determinadas patologías del lenguaje. Para ilustrar el papel que la lingüística puede tener en este contexto, el resto del presente trabajo resume algunos resultados de un estudio de caso sobre la adquisición del lenguaje. Haremos una breve descripción del sujeto y recogeremos datos de algunos periodos críticos. Intentaremos mostrar cómo, en diferentes momentos el análisis lingüístico o psicolingüístico, aporta luz sobre el tipo de déficit que presentaba la niña así como sobre los pasos que podían darse para compensar tal déficit.

2. DESCRIPCIÓN DEL CASO

En este apartado describimos el sujeto y los rasgos generales (no lingüísticos) de las patologías que sufría.

2.1. El sujeto del estudio

Los datos que vamos a presentar corresponden a una niña que identificaremos con la letra B. Aunque aparentemente sus primeros meses de vida transcurrieron con total normalidad, a los 12 meses le fue diagnosticada una sordera profunda bilateral. Esto es, B no podía oír nada, y eso suponía que tampoco podría adquirir el lenguaje. Afortunadamente, en la actualidad existen medios para compensar la sordera. En su caso, debido a la gravedad, se optó por el medio más avanzado y al mismo tiempo más efectivo: el implante coclear. El implante coclear es un dispositivo electrónico que hace las funciones del oído humano. Para ello cuenta con un receptor de sonido, y un mecanismo para transformar los sonidos externos en impulsos eléctricos que llegan al nervio auditivo. Una vez en el nervio auditivo, como ocurre con las señales transmitidas por el oído sano, es el cerebro el que se encarga del resto del proceso. B recibió un implante coclear a los 18 meses de edad. Tres años y medio más tarde, a los 5 años, le fue diagnosticado un Trastorno por Déficit de Atención (TDA). En los siguientes apartados describimos de manera concisa de qué manera pueden afectar estos dos déficits (sordera y TDA) al desarrollo lingüístico.

2.2. La sordera y el implante coclear

En el desarrollo del niño sordo con implante coclear (IC), podemos distinguir dos fases separadas por la colocación del IC. Durante la primera fase (pre-IC) la carencia auditiva será un obstáculo para desarrollar habilidades perceptivas comparables a las del oyente (Jusczyk 2000). Además, la falta de input impide que la producción siga el patrón de desarrollo típico (Vihman 1996). Aunque inicialmente (hasta los 6-8 meses) el niño sordo emite sonidos similares a los del hablante típico, pasado este periodo, y debido a la falta de *retroalimentación*, cesa de balbucear. Naturalmente, si no se toman medidas compensatorias, su léxico oral será pobre o incluso inexistente, en cuyo caso tampoco podría adquirir la gramática.

La colocación del IC temprano (antes de los 2 años) hace posible que el patrón de desarrollo del sordo implantado se acerque mucho más al del oyente que al del sordo no implantado. Con el IC se producen prontas mejoras en percepción (Blamey, Sarant, Paatsch *et al.*, 2001; Geers, Brenner y Davidson, 2003), con lo que aumenta el input recibido. La mejora en percepción se manifiesta en producción de vocalizaciones desde las pocas semanas o meses (Ertmer y Mellon 2001); a más largo plazo el IC hace posible un notable desarrollo léxico y gramatical (LeNormand 2004; Szagun 2004). No obstante, los avances son muy variables: algunos niños se igualan pronto con los

oyentes, mientras que otros parece que mantienen un cierto retraso de manera indefinida. Según Pisoni, Conway, Kronenberger *et al.* (2007) el origen de estos problemas estaría en dos tipos de déficit cognitivo. Por un lado, tienen dificultades en tareas de procesamiento fonológico (el llamado Bucle Fonoarticulatorio), cuya función ya apuntábamos al principio. Por otro lado, tienen dificultades en las llamadas *funciones ejecutivas*. Las funciones ejecutivas no se refieren a una habilidad lingüística en particular, sino más bien a las relaciones entre diferentes habilidades. Dado que su importancia en el caso de la sordera es secundaria, pero en el caso de los niños con TDA es fundamental, explicamos en el siguiente apartado las consecuencias de un déficit en estas habilidades.

2.3. El Trastorno por Déficit de Atención (TDA)

El TDA es el trastorno psiquiátrico más frecuente en la edad escolar, afectando a un promedio del 7% (Scahill y Schwab-Stone 2000). Es de origen biológico y de transmisión genética en el 75% de los casos. El TDA supone el funcionamiento atípico de las *funciones ejecutivas* (Doyle 2006; Purvis y Tannock 1997) debido a una menor actividad en los circuitos neuronales que controlan la atención localizados en las áreas prefrontales de la corteza cerebral. En términos neuropsicológicos (Barkley 1997) el origen del problema es un fallo en la capacidad de inhibición de la conducta, el primer acto autoregulatorio, que incide de forma negativa en diversas funciones neuropsicológicas (entre las que incluye los *procesos de análisis y síntesis*).

En términos más sencillos, el problema consiste en lo siguiente: para poder adquirir cualquier conocimiento (como una simple palabra como «mesa») es preciso centrar la atención por un instante al menos en la información que nos permite adquirir ese conocimiento (la secuencia fónica /mé-sa/ y un objeto «mesa»); ahora bien, para ello es preciso inhibir, no prestar atención, a otras informaciones que pueden despistarnos (otros sonidos, otros objetos, etc.). El niño con déficit de atención no logra inhibir la información innecesaria y por ello le es más difícil reconocer la relación básica signifi-cante-significado, por lo que el proceso de aprendizaje es mucho más lento que en cualquier otro niño.

En general, los niños con TDA adquieren tarde el lenguaje (Ygual 2003) y cometen errores en todos los dominios lingüísticos (fonología, morfosintaxis y semántica). Sin embargo, sus mayores dificultades aparecen en pragmática y la mayoría de estos niños llegan a dominar el lenguaje.

2.4. Perspectivas para B

Como antes indicábamos, algunos niños sordos con IC logran igualarse muy pronto con sus pares oyentes. Otros sin embargo mantienen el retraso durante mucho tiempo. Desde el punto de vista clínico es importante detectar los casos de retraso lo antes posible, ya que ello permite tomar medidas lo antes posible. En particular, el problema en este caso es que se sabía que la niña era sorda, pero no que tuviera un déficit de atención. Lo que sigue indica cuáles son las evidencias lingüísticas de que había tal déficit. Para realizar este análisis lingüístico se realizaron grabaciones semanales o bisemanales desde que la niña fue implantada, y durante los siguientes 4 años. Las grabaciones fueron transcritas según la norma CHAT (MacWhinney 2000).

3. DATOS LINGÜÍSTICOS

Recogemos 3 conjuntos de datos (léxicos, fonológicos y gramaticales). En cada caso intentaremos hacer hincapié en el contraste entre los resultados aparentes y lo que permite ver un análisis más fino, ya sea lingüístico o cognitivo.

3.1. Desarrollo léxico

Los progresos en el léxico de B ocurrieron ya en el primer año de uso del IC: Solo tras un mes después de uso del IC, B había aprendido a imitar el sonido [a] al tiempo que movía un avión. La asociación no es casual, pues así se le enseñó en logopedia. Parecía por tanto que tras solo 1 mes de uso del IC, B había aprendido su primera palabra. En sus primeros 12 meses con el IC, B produjo un total de 43 palabras diferentes. El gráfico 1 muestra el número acumulado de palabras diferentes producidas por B mes a mes.

Los datos acumulados hacían presagiar un avance rápido en B. Sin embargo, el examen detallado de estos datos lingüísticos permitió observar dos peculiaridades. Por un lado, el tipo de palabras que empleaba B eran en su mayoría *contextuales* y prácticamente ninguna era *referencial*. Las palabras contextuales son expresiones vinculadas a un contexto en particular, como las expresiones pragmáticas o las onomatopeyas; en general no tienen contenido léxico. Los niños usan algunas palabras contextuales, pero cuando la adquisición se dispara, como parecía en B, es porque se apoyaban en palabras referenciales (McCune y Vihman 2001). Por tanto, en lo referente al contenido semántico, su léxico parecía atípico a estas alturas. Por otro lado, el

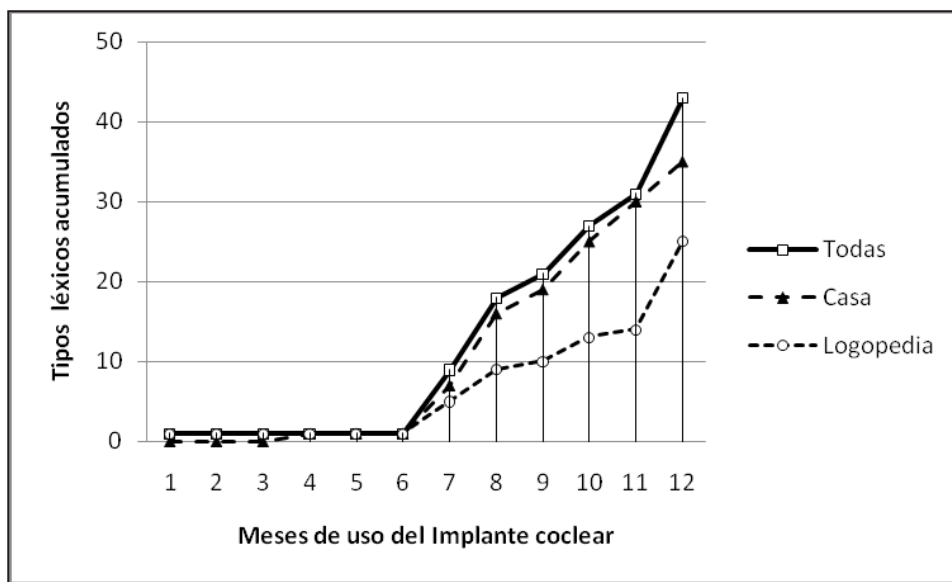


Gráfico 1. Tipos acumulados durante el primer año de uso del IC.

léxico de B tenía una propiedad fonética atípica: tenía una clara tendencia a omitir consonantes o a usar palabras sin consonantes. Por ejemplo, solía decir /aía/ por «ahí va», /e:/ por «bien», /ía/ por «mira», etc. Ambas propiedades son atípicas e indicaban que había un problema subyacente, aunque en este momento se desconocía la causa. A nivel clínico, este hecho obligó a tomar con cautela los datos sobre el progreso de B. El hecho de que produjera pocas palabras referenciales indicaba que el desarrollo podía ser atípico. A nivel inmediato ello suponía que no se podía exigir a B que realizara tareas complejas, pues en realidad su dominio léxico debía ser mucho más limitado de lo que los datos cuantitativos sugerían. A más largo plazo, este dato fue clave para valorar la existencia del déficit asociado.

En el mes 13 de uso del IC, B comienza a usar léxico con valor referencial. Además, se produce un notable aumento en el número de palabras usadas. El avance léxico fue confirmado al final de este periodo con las pruebas de designación léxica de *Peabody* y *K-bit*. Ahora bien, hay dos aspectos negativos en este periodo, y que solo pudieron ser detectados tras un minucioso análisis lingüístico. Por un lado, hay un claro desequilibrio entre la abundancia de nombres empleados y el relativamente escaso uso de verbos y adjetivos, que sugiere una dificultad para adquirir estos últimos. Por otro lado, aunque B comete pocos errores léxicos (5 por cada 1000 palabras), se detectan dificultades localizadas con los *colores* y en general con palabras de contenido

abstracto como *verbos* y *adjetivos*. Este patrón de desarrollo léxico sugiere que B tiene dificultades léxicas, aunque no sean suficientes para que las detecte una prueba de evaluación estandarizada.

3.2. Desarrollo fonológico

La aparición de contrastes fonológicos entre consonantes se retrasa en B hasta el segundo año de uso de IC. Sin embargo, a partir de entonces la progresión fue clara. En ese año aparecen en B todos los fonemas del español (Moreno-Torres y Torres, 2008), gracias a lo cual tras 24 meses de uso de IC pudo producir un importante número de palabras. El punto débil en ese momento era la inteligibilidad, todavía muy baja. En el siguiente año, la progresión se observa especialmente en la inteligibilidad. El gráfico 2 muestra el número medio de errores fonológicos cometidos por B por cada 100 palabras en los 12 meses del tercer año de IC. Como se ve, el número de errores en los dos meses finales del tercer año es apenas una cuarta parte de lo observado en los dos primeros meses de ese mismo año.

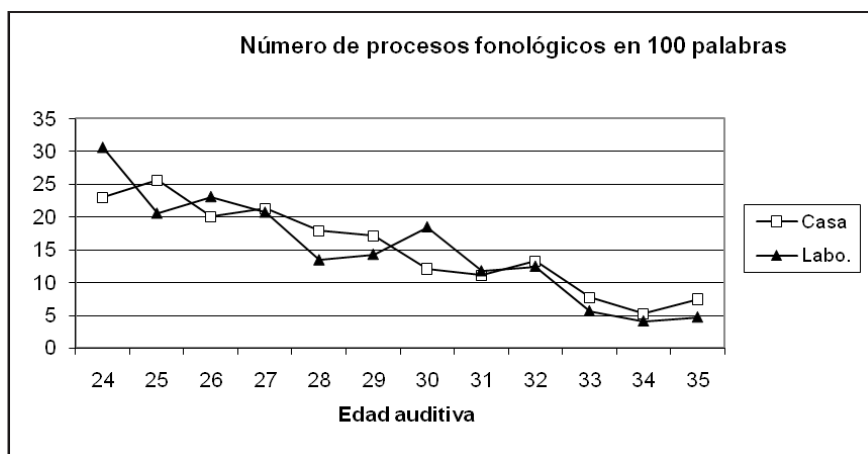


Gráfico 2. Errores fonológicos por mes.

Para confirmar los buenos resultados en este ámbito, se procedió a evaluar a B mediante una prueba de pseudopalabras (Aguado, Cuetos, Domezáin *et al.* 2006). Este tipo de pruebas permite valorar algunas habilidades cognitivas asociadas a la fonología (bucle fonoarticulatorio). Para nuestra sorpresa, el resultado de B fue muy

bajo. A pesar de que por su inteligibilidad parecía hablar como una oyente de su edad, sus habilidades subyacentes eran muchísimo peores. La explicación de esta paradoja puede ser que B estuviera *aprendiendo* a hablar como se hace con una segunda lengua, a diferencia de los niños típicos que *adquieren* con facilidad su primera lengua. Nótese que en este caso lo que nos da la clave sobre la progresión de B no son los datos lingüísticos en sí, sino una prueba de carácter psicolingüístico. En todo caso, es importante notar que el contraste entre ambos datos es el que realmente nos explica la situación: B parecía seguir un desarrollo típico, pero en realidad no lo seguía. Ello justificaba una doble precaución en logopedia. Era necesario explicar esto a los padres para que no bajaran la guardia en la rehabilitación de su hija.

3.3. Desarrollo gramatical

En el segundo año de uso de IC, aparecen las primeras producciones de dos palabras, y los artículos aparecen en el mismo orden temporal que en los oyentes (Moreno-Torres y Torres 2008). Estos datos hacían presagiar un rápido desarrollo gramatical. Sin embargo, la progresión es atípica en dos aspectos. Por un lado, aunque los artículos aparecen pronto, B tiende a generalizar al masculino. Este error no suele aparecer en los oyentes (quienes en todo caso tienden a generalizar al femenino). Por otro lado, la progresión de su longitud media de enunciado (número medio de palabras por enunciado o LME) es mucho más lenta de lo que cabría esperar una vez que el léxico avanza rápidamente. La lenta progresión en LME suele ocurrir cuando el niño no emplea recursos o estructuras sintácticas, por lo que sus enunciados tienen que ser necesariamente breves.

En el tercer año de uso de IC, encontramos una situación similar, con dos aspectos positivos a destacar: 1) desaparece el error de concordancia en los sintagmas nominales, y 2) aumenta significativamente la cantidad de estructuras gramaticales y morfemas empleados. Como muestra la tabla 1, el ritmo de aparición de morfemas es casi idéntico en B y en sus pares oyentes por edad auditiva. Las pocas diferencias se refieren a la preferencia de B por las formas perifrásticas y el retraso del futuro.

Tabla 1. Edad de aparición de morfemas en B comparada con oyentes*.

	18 meses	24 meses	30 meses
Presente	2, 3, sing	1 sing, 1,3 plur	
Perfecto compuesto	3 sing		1,2 sing
Perfecto simple			3 sing
Imperfecto			3 sing
Futuro			
Subjuntivo		2 sing	3 sing
Imperativo	2 sing		
Infinitivo	-ar, -er, -ir		
Gerundio		-ando, -endo	
Perífrasis verbales		ir+inf / estar+ger	

* Celda gris: morfemas que ya producen oyentes de la misma edad auditiva; en negrita: morfemas que aún no producen los oyentes (Serra *et al.* 2000).

En lo negativo: 1) la LME sigue siendo muy baja, especialmente considerando su progresión léxica y morfológica, y 2) aunque los errores son escasos, se mantienen regularmente y no parecen responder a un patrón en particular: concordancia, elección incorrecta de palabra gramatical y omisiones. La tabla 2 recoge ejemplos de errores lingüísticos de B. Un rasgo común de estos errores es que resulta imposible identificar los roles temáticos de la oraciones:

Tabla 2. Errores lingüísticos.

Edad Aud.	Produce	Comentario
38 meses	<i>choca un árbol</i>	Omite «contra». Debería decir «choca contra un árbol»
38 meses	<i>me han pegado con el pelo</i>	Error sintáctico o léxico: debería decir «me han pegado en el pelo» o mejor aún «me han tirado del pelo».
37 meses	<i>y Epi me lo quiero</i>	Error léxico o sintáctico: dice «querer» en lugar de «pedir» o quería decir «Epi lo quiero»

Con el fin de confirmar estos datos, se evaluó a B mediante una prueba de comprensión gramatical (CEG). Los resultados no fueron buenos, pues su puntuación fue baja incluso tomando como referencia su edad auditiva. Esto es, la calidad (negativa) de los errores parece reflejar más el problema que no la cantidad de errores. De ahí que solo un análisis lingüístico fino podía detectar el problema.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha visto, el desarrollo de B se caracteriza por la aparición ocasional de dificultades que no aparecen en los niños típicos; si bien tales dificultades no han sido suficientes para impedir el proceso. De hecho, y como apuntábamos en el apartado de fonología, es posible que el desarrollo de B se parezca al del niño que aprenda una segunda lengua, y en particular a un estudiante muy trabajador que tiende a memorizar frases completas. Ello podría explicar los llamativos contrastes entre ámbitos exitosos como la inteligibilidad o la producción morfológica, frente a déficits llamativos en léxico o en comprensión sintáctica.

En este contexto, los análisis lingüísticos que se fueron realizando en cada momento tuvieron gran importancia, pues permitieron centrar la intervención en aquellos aspectos críticos para el desarrollo de B. A modo de ejemplo, cuando se detectaron las dificultades de B para la concordancia determinante-nombre, se crearon numerosos ejercicios para trabajar estos errores. Pocos meses después, esos errores desaparecieron. Igualmente, al detectarse los errores léxicos con las palabras abstractas, la intervención se centró en ellos. En resumen, en diferentes momentos, el análisis lingüístico permitió tener una idea mucho más certera del tipo de problema al que nos enfrentábamos, y así ayudaron a tomar las medidas compensatorias adecuadas. Eso sí, las decisiones nunca se basaron exclusivamente en los datos lingüísticos. En todo momento se produjo un diálogo entre todos los datos y perspectivas disponibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADDELEY, A. D. (2007): *Working memory, thought, and action*, Nueva York, Oxford University Press.
- BARKLEY, R. A. (1997): «Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD», *Psychological Bulletin*, 121, págs. 65-94.

- BLAMEY, P., SARANT, J., PAATSCH, L. *et al.* (2001): «Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, págs. 264-285.
- DOYLE, A. E. (2006): «Executive functions in attention-deficit/hyperactivity disorder», *The Journal of clinical psychiatry*, 67, (S8), págs. 21-26.
- ERTMER, D. J., Y MELLON, J. A. (2001): «Beginning to talk at 20 months: Early vocal development in a young cochlear implant recipient», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, págs. 192-206.
- GATHERCOLE, S. E. Y BADDELEY, A. D. (1989): «Development of vocabulary in children and short-term phonological memory», *Journal of memory and language*, 28, págs. 200-213.
- GEERS, A., BRENNER, C., & DAVIDSON, L. (2003): «Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five», *Ear and Hearing*, 24, págs. 24S-35S.
- JUSZYK, P. (2000): *The discovery of spoken language*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- LE NORMAND, M. T. (2004) : «Evaluation du lexique de production chez des enfants sourds profonds munis d'un implant cochléaire sur un suivi de trois ans», *Rééducation orthophonique*, 42, págs. 125-140.
- MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- MORENO-TORRES, I. Y TORRES, S (2008): «From 1-word to 2-words with Cochlear Implant and Cued Speech: A case study», *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22 (7), págs 491-508.
- PISONI, D. B., CONWAY, C. M., KRONENBERGER, W. *et al.* (2007): «Efficacy and Effectiveness of Cochlear Implants in Deaf Children», *Research on Spoken Language Processing, Progress Report*, 28, Indiana University.
- PURVIS, K. L. Y TANNOCK, R. (1997): «Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal control», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, págs. 133-144.
- SCAHILL, L. Y SCHWAB-STONE, M. (2000): «Epidemiology of ADHD in school-age children», *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 9, págs. 541-555.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., *et al.* (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SZAGUN, G. (2004): «Learning by ear: On the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants», *Journal of Child Language*, 31, págs. 1-30.
- VIHMAN, M. M. (1996): *Phonological development: The origins of child language*, Oxford, Blackwell.
- YGUAL, A. (2003): *Problemas de lenguaje con estudiantes con déficit atencional*, Valencia, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.

Capítulo 4

REPERTORIOS LEXICOGRÁFICOS HISPANOLATINOS EN EL SIGLO DE LAS LUCES

M. Concepción Ayala Castro y Antonia M.^a Medina Guerra

(Universidad de Málaga)

Desde finales del siglo XV se siente la necesidad de redactar repertorios léxicos destinados de manera específica a paliar el escaso dominio que del latín tienen los españoles¹. Este es el propósito que mueve a diccionaristas, como el sevillano Elio Antonio de Nebrija², a la redacción y publicación del *Lexicon hoc est dictionarium ex sermone latino in hispaniesem* o *Diccionario latino-español* (1492³) y del *Dictionarium ex hispaniensi in latinum sermonem* o *Vocabulario español-latino* (¿1495?⁴). Ambos diccionarios constituyen, sin duda alguna, un hito en nuestra lexicografía, prueba de su trascendencia son las múltiples ediciones que se sucedieron a través de los siglos, hasta bien entrado el siglo XIX. Así, en el siglo XVIII, los repertorios de Nebrija vieron la luz con las mejoras de López Serrano (Madrid, 1724, 1729, 1733, 1751, 1758 o 1764;

1 Así, el deseo de impulsar el estudio del latín en España se declara de forma explícita, no solo en las obras de Nebrija, sino también, por ejemplo, en el «Argumento de la obra emprendida» del *Universal vocabulario* (Sevilla, 1490) de Alfonso Fernández de Palencia o en la dedicatoria a la reina Isabel del *Vocabularium ecclesiasticum* (Sevilla, 1499) de Rodrigo Fernández de Santaella. El diccionario de Santaella, destinados a clérigos y religiosos, se convierte en «una ayuda inestimable para facilitar la comprensión y traducción de textos latinos a usuarios que se muevan dentro del campo de la enseñanza teológica y las actividades eclesiásticas» (Gemmingen 2003: 172). Esto explica el éxito y prestigio de que gozó durante siglos, sucediéndose sus ediciones hasta finales del siglo XVIII (Medina Guerra, 1998a), gracias también, sin duda, a la labor de revisión y adición emprendida por Jiménez Arias, quien lo publica con el título de *Lexicon ecclesiasticum* (Salamanca, 1566). Véase la nota 7.

2 No en vano, «para Nebrija, convencido defensor de los *studia humanitatis*, el dominio y el fomento del latín correcto es la puerta a todo saber humano» (Gemmingen 2003: 168).

3 Del *Diccionario latino-español* existen dos ediciones fechadas en 1492. Germán Colón y Amadeu-J. Soberanas han demostrado que «solo una de ellas es de ese año, la otra es una falsificación posterior, de datación difícil por el momento». Véase el estudio preliminar de la edición facsímil de la salmantina de 1492 (1979: 33-35).

4 Como es sabido, la fecha de 1495 sigue siendo centro de controversia, por más que parece ser la más probable. Guerrero Ramos (1986) resume las opiniones de reconocidos especialistas y aduce razones contundentes en favor de la posteridad del *Vocabulario* respecto al *Diccionario*, entre otras, la conocida incorporación del americanismo *canoa* o la mayor cantidad de informaciones en el *Vocabulario*.

Sevilla, 1734-1735), López de Rubiños (Madrid, 1754, 1756, 1778 o 1790) y Eugenio Ceballos (Alcalá, 1762 y 1792; Madrid, 1771, 1776, 1780, 1784, 1789)⁵.

Junto a las obras de Nebrija, se siguen publicando en este siglo el *Lexicon ecclesiasticum* de Diego Jiménez Arias⁶ (Barcelona, 1702, 1713, 1728, 1739⁷, 1750, 1762, 1763, 1798; Girona, 1792; Madrid, 1720, 1728, 1744, 1774, 1789; Pamplona, 1722; Vich, 1756)⁸, y el *Compendium* (Alcalá, 1795; Amberes, 1714, 1724, 1732, 1740; Barcelona, 1748, 1795, 1798; Madrid, 1709, 1726, 1762, 1771, 1775, 1779, 1782, 1784, 1785, 1787, 1796, 1799; Pamplona, 1761; Valladolid, 1743, 1756, 1761) y el *Thesaurus* de Bartolomé Bravo⁹ con las correcciones y adiciones de Pedro de Salas¹⁰. Este último repertorio conoció numerosas ediciones (Alcalá, 1797; Barcelona, 1714, 1716, 1717, 1757, 1791, 1795; Madrid, 1701, 1717, 1724, 1729, 1746, 1753, 1757, 1766, 1770, 1775, 1777, 1781, 1783, 1785, 1787, 1794; Pamplona, 1724, 1727; Salamanca, 1729; Valencia, 1705; Villagarcía, 1761, 1763; Zaragoza, 1743) y, al menos a partir de 1729, fue revisado por Valeriano Requejo, quien lo publica con el título *Thesaurus hispanolatinus utriusque linguæ verbis, et phrasibus abundans*¹¹.

Ahora bien, la lexicografía hispanolatina de esta centuria no solo se va a distinguir por la abundante reedición de los textos lexicográficos de los siglos precedentes a los que hemos aludido más arriba, ya que con la llegada del siglo XVIII, será la «lexicografía una de las parcelas que más tempranamente se va a beneficiar del espíritu racionalista y ampliamente regulador del idioma que caracteriza a este periodo» (Azorín Fernández 2000:160).

5 Véase Guerrero Ramos (1995) para la catalogación de las ediciones de los diccionarios de Nebrija.

6 Deudor de la corriente lexicográfica iniciada en España por Rodrigo Fernández de Santaella con su *Vocabularium ecclesiasticum* en 1499, por más que el *Lexicon* esté plagado de críticas a aquel o que, incluso, en algunas ediciones se afirme: «Y no digas que este es el Vocabulario antiguo de Rod[erico] de Sancta Ella añadido: pues tiene muy mucho menos que ver con effe (como lo verás cotejándolos) que con Calepino el Vocabulario de Lebrixa: pues q[ue] de estos dos tomo muchas cofas, y ninguna de aquel [...]» (Palabras del impresor Andrés de Portonariis al lector, Salamanca 1566). Véase Medina Guerra (1994, 1996a, 1996b, 1998a, 2001a, 2001b).

7 En la edición 1739, Juan Lama Cubero incorpora un apéndice tras el diccionario con el encabezamiento: «Adiciones al Vocabularium Ecclesiastico, según la mente del doctísimo Padre Salas, de la Compañía de Jesus. Por D. Juan Lama Cubero, Preceptor de Letras Humanas, y Examinador en el Tribunal de la Nunciatura». Todas estas adiciones se hallan en los apéndices de voces sagradas y hebreas recogidas al final del *Compendium* de Salas (Medina Guerra 1994, 1998b).

8 En torno a las ediciones del *Lexicon ecclesiasticum*, véase Medina Guerra (1998a).

9 Acerca de la labor lexicográfica de Bartolomé Bravo, véase Medina Guerra (1994, 1998b, 2003).

10 Salas destaca de manera especial en la nómina de los adicionadores y correctores de Bravo, pues a él le debemos importantes cambios tanto en la macroestructura como en la microestructura del *Thesaurus* y del *Compendium* (Medina Guerra, 1994, 1998b).

11 Este nombre es sustituido en el siglo siguiente por el de *Tesauo de Requejo reformado* en las ediciones madrileñas de 1828 y 1838, y por el *Nuevo Tesauo o sea Diccionario español-latino* en la salida también madrileña de 1860.

En este siglo surgieron grandes acontecimientos, políticos, sociales y culturales que propiciaron nuevos planteamientos educativos de gran repercusión en la enseñanza de las lenguas. Esta época significó el inicio de los estudios gramaticales modernos y el paso de la lengua vulgar a la culta, pero la pugna entre el español y el latín por su supremacía en el ámbito científico no había terminado; la lengua latina mantuvo su protagonismo en las escuelas de gramática y en las universidades¹². Por otra parte, siguió creciendo el interés por el estudio de todas las lenguas conocidas¹³; la importancia que se le concedió al conocimiento de los idiomas modernos, especialmente a los de Europa, dio lugar a que la enseñanza de las lenguas extranjeras entrara por primera vez en el currículum académico (Martín Sánchez y Nevado Fuentes 2009: 16) y a que se incrementara la publicación de obras destinadas a dicha labor docente¹⁴. Pero, a pesar de todas estas circunstancias, la lengua clásica siguió gozando de un considerable aprecio, que queda constatado por el hecho de que en esta época se publicaran nuevas obras destinadas a la enseñanza y aprendizaje del latín que, si bien, ya no operaba como *lingua franca*, se conservó para los estudios clásicos en la enseñanza superior, y sobrevivió como lengua de contacto y de las relaciones diplomáticas.

Entre estas nuevas obras destaca el *Diccionario universal latino-español* de Manuel de Valbuena¹⁵, que irrumpe con fuerza en la última década del siglo. Este repertorio, publicado en Madrid en 1793, nace con el propósito de fomentar el conocimiento de la lengua romana y de paliar los defectos de algunos de los diccionarios precedentes; de ahí que, en el prólogo, su autor critique en varias ocasiones, precisamente, la labor realizada por López de Rubiños y Salas:

Si el Padre Rubiños, adicionador del Diccionario de Nebrija, hubiera tenido mejor eleccion en muchos egenplos y sus interpretaciones, si no

12 A este respecto, véanse, entre otros, Delgado (1992-1994) o Espinosa Martín (2002).

13 Prueba de ello es la aparición de obras con la pretensión de abarcar el mayor número de lenguas, como la publicada en 1787 por el jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro con el título *Vocabulario poliglotta, con prolegomeni sopra più de CL lingue*, en la que intentó reunir una gran cantidad de lenguas procedentes de Europa, América y Asia.

14 De entre las muchas obras dedicadas a enseñar y aprender segundas lenguas que se publicaron en el siglo XVIII, en las que el español se encuentra entre las lenguas tratadas, podemos citar: Félix Antonio de Alvarado (1718): *Diálogos ingleses y españoles con muchos proverbios y las explicaciones de diversas maneras de hablar, propias a la lengua española*; John Andrée (1725): *Vocabulary in six languages: Viz. English, Latin, Italian, French, Spanish, and Portuguese*, Esteban Rosterre (1771): *Reglas acerca de la lengua Toscana o italiana. Reducidas a método y distribuidas en cuatro libros [...] con el fin de facilitar a los españoles el conocimiento de este idioma*; Pierre Nicolás Chantreau (1781): *Arte de hablar bien francés o Gramática completa*.

15 A este autor debemos también un diccionario español-latino, impreso, tras su muerte, en Madrid en 1822 con el título de *Diccionario universal latino-español*, que toma como modelo, en la parte española, la quinta edición (Madrid, 1817) del *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española. En la parte latina, se copia la información recogida en el *Diccionario universal latino-español*.

hubiera dejado un gran número de voces con la esplicacion ó definición en latin, y si hubiera adoptado un método más útil y sencillo en la formación de su Diccionario Latino-Español (porque no hablo del Español-Latino), podría suplir las faltas de los anteriores, por ser mas completo que ellos; pero por razon de los defectos insinuados, la falta de autoridad que conpruebe sus voces y frases, y las vulgaridades que adoptó en muchas de sus traducciones, está todavía muy lejos de satisfacer á los deseos de los inteligentes. [...]

En toda la obra se sigue el orden riguroso del alfabeto, cuyo método, ademas de dar mas facilidad al uso del Diccionario, está menos espuesto á equivocaciones, que el de poner los compuestos bajo el artículo de los simples, y los derivados bajo del de las raices de que se forman: que es uno de los defectos mas considerables y embarazosos de los Diccionarios de Salas y Rubiños. Este método es la causa de que al hacer cotejo entre algunos artículos de mi Diccionario con los que acabo de nonbrar, parece á primera vista que estan mas llenos, y bien despenñados en ellos; pero examinándolos con atención, quitando las frases enteramente parecidas, y las menos latinas como inútiles, y separando las que no son de aquel lugar, por pertenecer á otro artículo, se hallará que el nuevo hace mucha ventaja á los anteriores en la abundancia y elección de los ejemplos (págs. VII-IX)¹⁶.

Este diccionario¹⁷, que tuvo gran repercusión e influencia en el siglo XIX, contiene más de 55 000 entradas y toma como modelo, según su autor, al de Forcellini¹⁸:

De suerte, que à excepción de algunos ejemplos muy raros, de algunas acepciones y frase, ó no bien comprobadas, ó de uso muy antiguo, y de algunos puntos de erudición, que me han parecido menos necesarios, viene á ser mi Diccionario el de Forcelini, sin las citas que le hacen tan voluminoso, reducidos los lugares de los autores á las meras frases, y abreviadas lo mas que ha sido posible sus definiciones é interpretaciones; pero de voces no falta ninguna, como no haya sido por descuido. Reducido así este escelente Diccionario á un compendio, no por eso dejan de tener todas las voces y frases su autoridad, y las diferentes acepciones en que han sido usadas por los autores latinos con sus equivalentes castellanos, como podrá observarse en cada artículo; y si faltan

16 Utilizamos el ejemplar que de la segunda edición de 1808 (Madrid) se conserva en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga con la signatura a/1858.

17 Tras el cuerpo del diccionario se recoge el apéndice «Diferencias de las voces latinas que parecen sinónimas y de las que se contraponen» de unas 1500 entradas.

18 Cita también a Jean Boudot. A este respecto, véase la nota 20.

algunas, es porque ó no las hay, ó porque la significación y construcción de la voz no admite en su uso dificultad alguna (pág. VII).

La intención de Valbuena parece ser, pues, semejante a la de Bravo en su *Compendium* de Mario Nizzoli (Medina Guerra, 2003), esto es, pretende hacer más manejable el diccionario que considera de mayor utilidad para los jóvenes que estudian latín, que para él no es otro que el voluminoso diccionario de Forcellini. Con este fin, abrevia las definiciones o interpretaciones y elimina las citas, si bien, como puede verse en los artículos que transcribimos más abajo, se indica, en la mayoría de los casos, la autoridad por medio de abreviaturas¹⁹:

- **Condurdum, i. n. Plin.** Planta que florece en el solsticio del estío con flores encarnadas, que traída al cuello cura la papera.
- **Expulsus, a, um. part. de Expello.** Cic. Espulso, echado, arrojado.
- **Gabriel, ēlis. m. Ecles.** Gabriel, nombre de un Angel, que quiere decir fuerza de Dios, el hombre de Dios.
- **Inuxōrus, a, um. Tert.** El que no es casado, celibato, soltero.
- **Măcĕo, ěs, cui, ěre. n. Plaut.** Enmagrecer, enflaquecer, ponerse flaco, enjuto de carnes. *Ossa atque pellis est, ita cura macet.* Plaut. Tan consumido le tienen las pesadumbres, que no tiene mas que huesos y pellejo.
- **Pacuvius, ii. m. Cic.** Pacuvio, poeta latino de Brindir, que nació en el siglo VI de Roma, y escribió tragedias con mal estilo, segun dice Ciceron en el Bruto, y se dedicó tambien á la pintura: Plinio, lib. 35, cap. 4, hace mencion de un quadro suyo en el templo de Hercules.

En cualquier caso, la búsqueda de brevedad no implica que no se recojan todas las informaciones que se consideren necesarias para el correcto uso e interpretación de la voz de la entrada. De este modo, «En todas las voces se explican con abreviaturas sus accidentes y propiedades; se nota la cantidad de sus sílabas, á lo menos las dudosas; se pone en castellano su significado propio; se añaden equivalentes para mayor inteligencia, y aun otras voces que parecen sinónima; se siguen las diferentes acepciones, y á

¹⁹ También se catalogan voces que carecen de autoridad, como, por ejemplo, ciertos nombres geográficos o voces propias de distintas «artes y facultades», entre ellas, **Gærus, i; Lappōnia, æ** o **Pharmăcĭtes, is**. Del mismo modo, se incorporan unidades de las que no se da el equivalente español como **Bucerius, a, um; Herōdio, ōnis; Măre Syriacum** o **Mülleólus, a, um**.

estas las frases quando la voz tiene varias construcciones [...]». Valgan como ejemplos los artículos que siguen:

- **Hepthēmīmēris, is.** *f. Serv.* Heptemimeris, especie de cesura en los versos exámetros, que contiene tres pies y una sílaba que finaliza la dición, y se hace larga por licencia poética, aunque sea por su naturaleza breve: v.g. Congredi-or, fe-sacra pa-ter, & concipe-fœdus.
- **Irrōgo, ās, āvi, ātum,** āre. *a. Cic.* Imponer, establecer. || Pedir el establecimiento ó ratificado de. || *Quint.* Acordar, conceder. *Irrogare legem alicui Cic.* Pedir que se establezca una ley contra alguno. –*Pœnam.* *Cic.* Condenar á, ó imponer una pena. –*Tributa. Cic.* Inponer tributos. –*Privilegia. Cic.* Dar, conceder privilegios. *Irrogassit. ant. Cic.* en lugar de Irrogaverit.
- **Prūdētia, æ.** *f. Cic.* Prudencia, sabiduría. || Ciencia, conocimiento, inteligencia, práctica || Ingenio, entendimiento, habilidad, capacidad || Prudencia, virtud.
- **Sacrāmenta, ōrum.** *n. plur. Juv.* Soldados, tropa, milicia. || *Eccl.* Los sacramentos. || Los misterios de la religión católica.

El repertorio latino-español de Valbuena se reeditará en numerosas ocasiones en el siguiente siglo y será revisado y corregido por prestigiosos lexicógrafos, entre ellos, por Vicente Salvá²⁰, lo que no impidió que fuera objeto de numerosas críticas. Así, este diccionario, tal como lo concibió su autor, se publicó al menos en siete ocasiones (Madrid, 1808, 1817, 1819, 1822, 1826, 1829 y 1833), y otras muchas con las correcciones de Vicente Salvá, Pedro Martínez López, Agustín Rocagomera y Salasán, y Miguel de Toro Gómez. La primera edición de Salvá es, según Antonio Palau (1948-1977: xxiv, n.º 346976), la parisina de 1832, en ella no hay grandes cambios en el título,

20 En algunas de las ediciones corregidas por Vicente Salvá se advierte que el *Diccionario universal latino-español* no está «sacado del de Forcellini, como [Valbuena] lo pretende en su prólogo, sino traducido *servilmente* del compuesto por Boudot, á quien tiene el cuidado de no mencionar más que por incidente, para decirnos que ha adoptado su sistema de poner en abreviatura los nombres de los autores que cita (lo cual ni es una gran invención, ni se debe á Mr. Blondeau, verdadero autor del diccionario que salió á nombre de Boudot) y que ha añadido algunas definiciones en vocablos que este las omite». En la edición madrileña de 1853 (*Valbuena reformado. Diccionario latino-español, aumentado con mas de 20, 000 voces y otras tantas acepciones sacados de los mejores diccionarios modernos entre ellos el de Freid, Quicherat y Davehuy [...]*), Martínez López ataca a Salvá por hacer tales comentarios y alude a los muchos errores cometidos por él: «[...] sobra la razón para afirmar que el S. Salvá puso empeño en rebajar el mérito del libro de Valbuena, tratando á este de *plagiario*, de *descuidado* y de *ignorante*, no mas que con la mira de un interés mercantil, interés despreciado de los hombres que de veras atienden al progreso de las letras».

solo la supresión del término *universal*, pero en la siguiente salida (París, 1834) ya se publica con el nombre *Nuevo Valbuena o Diccionario latino-español*. En cambio, las ediciones con las correcciones y adiciones de Pedro Martínez López ven la luz desde su primera salida, en 1851 (Madrid-París), con el título de *Valbuena reformado. Diccionario latino-español aumentado con más de 20.000 voces [...] lleva además un Vocabulario español-latino*, y en el prólogo se ataca las ediciones corregidas por Salvá, a quien se le reprocha su falta de rigor y seriedad en la revisión del diccionario de Valbuena. Por su parte, Agustín Rocagomera y Salasán lo publica con el título de *Novísimo Valbuena: completísimo diccionario latino-español formado sobre los mejores diccionarios nacionales y extranjeros: con numerosísimas voces, acepciones y modismos empleados por los autores clásicos latinos y que no se hallan reunidos en ningun otro diccionario latino-español publicado hasta el presente* (Barcelona, 1865), mientras que Miguel de Toro Gómez revisará y aumentará las ediciones corregidas por Salvá con el nombre de *Novísimo diccionario latino-español* (París, 1895). A pesar de su éxito, como ya hemos dicho, el *Diccionario universal latino-español* de Valbuena y sus ediciones a cargo de Salvá y Martínez López serán objeto de crítica por parte de Raimundo de Miguel y el marqués de Morante, Joaquín Gómez de la Cortina, como consta en el prólogo de su *Nuevo diccionario latino-español etimológico* (Leipzig, 1867). Precisamente, los numerosos errores que a cada paso se encuentran, por ejemplo, en orden alfabético, en la cantidad vocálica, en la ortografía o en la interpretación de las palabras en el *Valbuena reformado* de Martínez López, llevaron a estos autores a emprender su obra con la intención no solo de servir de guía a los estudiantes, sino también, con la de limpiar la imagen de España en el extranjero.

El interés por el estudio de la lengua madre en el siglo XVIII no solo favoreció la publicación de «grandes» diccionarios, como el que acabamos de reseñar, sino también la elaboración de otras obras de «carácter menor» que, tradicionalmente, se han venido llamando *Nomenclaturas*²¹. Así, en 1729, sale a la luz en Sevilla el *Promptuario de vocablos latinos que corresponden a los castellanos de que es más frecuente el uso* compuesto por el sevillano Nicolás Vellón²². Este autor, perpetuando

21 El DRAE (2001, 22ª ed.), Madrid, Espasa Calpe, define la voz *nomenclatura* como ‘lista de nombres de personas o cosas’, ‘conjunto de voces técnicas propias de una facultad’ o ‘serie de las voces lematizadas en un diccionario’; pero en Lexicografía se utiliza también este término para referirse a los repertorios léxicos en los que los vocablos se encuentran distribuidos en grupos conceptuales, están redactados en más de una lengua, no presentan definiciones sino el equivalente o los equivalentes léxicos de las lenguas consignadas, y tiene una finalidad eminentemente didáctica, están dedicadas, fundamentalmente, a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Sobre la historia, el contenido y evolución de esta clase de obras, véanse, entre otros, los trabajos de Alvar Ezquerro (1993), Ayala Castro (1992a, 1992b) y García Aranda (2004, 2006).

22 Para datos sobre su autor y una amplia descripción de esta obra y de las circunstancias que propiciaron su publicación, véase García Aranda (2004, 2006).

una tradición que tiene su origen desde los inicios de la práctica lexicográfica en las obras de carácter didáctico²³, elaboró un repertorio léxico clasificado metódicamente, redactado en español y en latín, y dedicado fundamentalmente a facilitar la enseñanza y el estudio del léxico latino²⁴, tal como lo expresa en el Prólogo de su obra:

Se ha dispuesto este Promptuario, pensando, pensando lo útil para los Españoles, que estudian, i han estudiado la lengua Latina, porque en él hallarán los vocablos que con más frecuencia suelen ofrecerse, con más brevedad, que en los Dictionarios, i el que de estos careciere, con menor gasto podrá tener este librito.

La estructura del *Promptuario* presenta, en su conjunto, características similares a las de los repertorios léxicos clasificados por grupos conceptuales que, concebidos para la enseñanza de segundas lenguas, se habían publicado en los siglos precedentes²⁵. El material léxico recogido en esta obra se encuentra distribuido en sesenta y un epígrafes correspondientes a otras tantas materias que, clasificadas siguiendo criterios extralingüísticos basados en la concepción antropocéntrica del mundo²⁶, aparecen ordenadas de la siguiente forma:

1) Voces latinas que corresponden a las castellanas del cuerpo humano y sus partes, 2) Edades, 3) Vestiduras, 4) Telas varias, 5) Colores, 6) Costura, 7) Vestir y desnudar, 8) Alhajas de estudiantes, 9) Caza de pájaros, 10) Pájaros músicos, 11) Otras aves, 12) Juegos, 13) Harina i lo que de ella se hace, 14) Pan i lo que de él se hace, 15) Huevos, 16) carnes, 17) Aves, 18) Hortalizas, 19) Hierbas [...], 45) Cocina, 46) Omenage de cocina, 47) Pozo, 48) Colada, 49) Candil, 50) Omenage casa, 51) Cama, 52) Otras alhajas, 53) Instrumentos sonoros, 54) Perros, 55) Peso, 56) Animalejos,

23 Véase, Buridant (1986). En la edición de 1493 de las *Introductiones latinae* de Nebrija, impresa en Burgos, se incluye por primera vez un vocabulario temático redactado en latín y en español, que aparece bajo el título de *Lexicon seu paruum vocabularium*. Este repertorio se encuentra solo en las ediciones impresas en Zaragoza y en Burgos. De este vocabulario se ha ocupado García Aranda (2006).

24 Otro repertorio temático de características semejantes a las de Vellón es el *Ramillete curioso, texido de diferentes voces hispano-latinas. Thesaurus lacónico, índice general, que contiene los nombres de varias y exquisitas curiosidades, tocantes al Hombre, sus vestidos, manjares, ejercicios, ciencias, dignidades y diversiones, Animales, Pezes, Aves, Plantas, árboles, flores, frutas y otras diversas cosas, para el recreo de los estudiosos* (Madrid, 1745) del segoviano José Patricio Moraleja y Navarro. En torno a esta obra, véase García Aranda (2006: 158-164).

25 A este respecto, véanse, entre otros, los trabajos de Alvar Ezquerro, Ayala Castro y García Aranda citados en la nota 21.

26 Por lo general, este tipo de agrupaciones léxicas se clasifican siguiendo el llamado orden lógico o filosófico con el que se pretende dar una visión organizada del mundo a través de la cosa designada. Muchas de ellas presentan sus materiales siguiendo el orden teocéntrico medieval, comenzando por Dios, las divinidades, el universo, la Iglesia, etc., otras siguen el orden antropocéntrico renacentista, dando prioridad al hombre, las partes del cuerpo humano, los vestidos, la casa y sus partes, la familia, etc.

57) Otras cosas de casa, 58) oficios, 59) Parentescos, 60) Parentesco por afinidad, 61) Cosas que con frecuencia se ofrecen.

La extensión del léxico que compone cada uno de estos apartados es variable, el más amplio es el que corresponde a «el cuerpo humano y sus partes» con seiscientos cuarenta y dos vocablos, clasificados a su vez en cuarenta y un subapartados, seguido del dedicado a «Las vestiduras», bajo el que se recogen ciento ochenta y ocho palabras, y el más reducido es el que se dedica a la «Despensa», constituido por solo tres artículos.

Dentro de cada una de las clasificaciones léxicas, los vocablos, por lo general, se encuentran dispuestos sin un orden aparente; aunque en el interior de cada artículo lo más frecuente es que en primer lugar aparezca la voz que figura como entrada en español y a continuación su correspondencia en latín, la información lingüística contenida en cada uno de ellos no es constante²⁷. Señalaremos algunos casos, por ejemplo:

A veces, la entrada la componen varios sinónimos de la voz en español seguidos de su equivalente en latín:

- **Birrete, Bonete**, Gorra. *Pileus, ei.*
- **Alforja, mochila**, Arguenas. *Mantica, ae.*
- **Anillo, sortija, cabestrillo, cintillo**. *Annulus, i.*
- **Entallador o escultor o ensamblador**. *Sculptor, oris.*

En otras ocasiones, ocurre a la inversa, junto al lema en español se encuentran los sinónimos latinos:

- **Botón**. *Globulus, i. Condylus, i*
- **Pescada**. *Merluza, ae. Asellus, i*
- **Puerco**. *Porcus, i. Sus, uis*
- **Vello**. *Villus, i. Pubes, is.*

²⁷ Un pormenorizado análisis de la estructura y contenido de los artículos que constituyen esta obra, se encuentra en García Aranda (2004). La selección de los ejemplos aquí recogidos están tomados de la citada obra.

También es fácil encontrar artículos en los que se incluyen formas derivadas de la palabra entrada en español acompañadas de la voz correspondiente en latín:

- **Peca.** *Lentigo, inis.* Pecosó. *Lentiginosus, a, um.*
- **Sabor.** *Sapor, oris.* Sabroso. *Sapidus, a, um.* Saborearse. *Adsipio, is.*
- **Alto.** *Procerus, a, um.* Altura. *Proceritas, atis.*
- **Loco.** *Amens, entis,* Locura. *Amentia, ae.*

En algunos artículos aparecen como entrada formas perifrásticas, a modo de definición, seguidas de la voz equivalente en latín:

- **Parte posterior, por donde se evacua el vientre.** *Podex, icis.*
- **Espacio que hai entre dos cejas.** *Glabella, ae.*
- **Lugar público i común donde se evacua el vientre i se vacian los vasos.** *Forica, ae.*
- **Capa de yeso o cal que se da a las paredes.** *Tectorium, ii.*

Dado que la finalidad de las *Nomenclaturas* es la de reflejar la realidad extralingüística con las palabras que sirven para nombrarlas, estas obras dan cuenta de las cosas o de determinadas situaciones que mantienen relaciones entre sí; esto explica que la categoría gramatical que con más frecuencia se recoja en esta clase de vocabularios sea el sustantivo de designación concreta y no muchos sustantivos de carácter abstracto, adjetivos o verbos. Sin embargo, en el *Prontuario* de Nicolás Vellón, como curre en las demás clasificaciones temáticas publicadas en el siglo XVIII, abundan los adjetivos y, sobre todo, los verbos²⁸. A excepción de los verbos recogidos en los epígrafes dedicados a «los juegos» en los que aparecen en forma conjugada, en general, «los adjetivos españoles adoptan la forma del masculino singular, mientras que los verbos suelen aparecer en infinitivo; las formas latinas, por el contrario, permiten al lector conocer la

28 En las *Nomenclaturas* más antiguas (las publicadas durante los siglos XV, XVI y XVII) se catalogaban solo sustantivos o frases sustantivadas; en el siglo XVIII —según nuestras noticias—, en 1711, en Nuremberg, el profesor alemán Matthias Kramer publica su *Gramática y sintaxe de la lengua española-castellana*, de la que forma parte una nomenclatura en la que se incluyen por primera vez adjetivos y verbos distribuidos conceptualmente. La mayoría de los repertorios temáticos publicados a partir de esta fecha incluyen en sus clasificaciones dichas categorías gramaticales. A este respecto, véase Ayala Castro (1992a y 1992b).

declinación en el caso de los adjetivos, y la conjugación a la que pertenece la voz, en el caso de los verbos» (García Aranda 2004: 122-123).

- **Alto.** *Procerus, a, um.*
- **Flaco o delgado.** *Exilis, e. Gacilis, e.*
- **Cegato.** *Nyctalops, opis.*
- **Abrir la boca para respirar.** *Hio, as.*
- **Barbar.** *Pubesco, is.*
- **Vestir.** *Vestio, is. Induo, is.*

La especial y variada forma de estructurar los artículos que presenta la nomenclatura de Nicolás Vellón y las informaciones lingüísticas que en ellos se ofrece representan una novedad en comparación con las clasificaciones temáticas publicadas con anterioridad, en las que, por lo común, aparece la voz o la unidad pluriverbal como entrada en la lengua origen seguida de su equivalencia en la lengua o lenguas de destino. Por lo que respecta al contenido, en el *Promptuario* se encuentran las lógicas modificaciones derivadas de la propia evolución de las lenguas tratadas y del conocimiento que de las cosas del mundo y de las palabras que las designan se tenía en aquel momento.

Los cambios que impuso la llegada de esta centuria dejan su huella en el repertorio; así el autor incluye epígrafes nuevos, desecha otros, muestra la evolución de la lengua clásica, ilustra con su léxico el conocimiento del latín que se tenía en el siglo XVIII, admite algunos neologismos españoles [...] (García Aranda 2004: 130).

Además de las informaciones lingüísticas, este repertorio ofrece también informaciones de carácter enciclopédico que resultan muy interesantes, ya que suponen un testimonio de la vida, las costumbres y la cultura del siglo XVIII (García Aranda, 2004: 126-127).

Aunque el autor no menciona expresamente la fuente de la que se sirvió para elaborar su obra, puede pensarse, como lo hace García Aranda (2004:127-129) que:

[...] Aunque la comparación del *Promptuario* de Vellón con el *Llexicon seu parvum* de Nebrija no muestre una influencia directa de este sobre aquel, podemos deducir [...] que Nicolás Vellón conoció y leyó y, probablemente, aprendió gramática latina en el *Antonio*;

para dominar el léxico de la lengua clásica, es fácil que manejara, entre otros materiales, los repertorios menores que se incluían en las últimas páginas de las *Introducciones*.

En definitiva, como ha quedado expuesto, en el denominado *Siglo de Las Luces*, no solo vieron la luz compilaciones que presentan sus materiales de acuerdo con el convencional orden alfabético, como el *Diccionario universal latino-español* de Manuel de Valbuena; sino también otras de carácter onomasiológico que ofrecen una distribución conceptual del léxico recopilado, como el *Prontuario de vocablos latinos que corresponden a los castellanos de que es más frecuente el uso* del sevillano Nicolás Vellón, a las que nos hemos venido refiriendo.

La publicación en el siglo XVIII de obras como las aquí reseñadas –que aunque con características formales totalmente distintas en la presentación de sus materiales, tienen como finalidad común estar dedicadas a la enseñanza²⁹ de la lengua latina–, además de la continua y prolifera reedición de los diccionarios publicados en los siglos anteriores, destinados igualmente a mejorar el conocimiento que de esta lengua se tenía en la época, pone de manifiesto que, a pesar de los modernos planteamientos didácticos y de las especiales características lingüísticas que trajo consigo esta centuria, permaneció el interés por el estudio de la lengua clásica. Parece, pues, evidente que ni la importancia que adquirió el conocimiento de los idiomas extranjeros ni los nuevos métodos educativos, lograron disminuir demasiado el considerable protagonismo que disfrutaba el latín en este siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA ESPAÑOLA (2001²²): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

ALVAR EZQUERRA, M. (1993): «Apuntes para la historia de las nomenclaturas del español», en *Actas del VII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Latina (ALFAL). Homenaje a Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana, 1984*, Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1987, I, págs. 457-479, recogido en *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Biblograf, 1993, págs. 277-287.

AYALA CASTRO, M. C. (1992a): «El concepto de nomenclatura», en *Actas del IV Congreso Internacional de Lexicografía. Euralex'90*, Barcelona, Vox/Biblograf, págs. 437-444.

29 Las obras lexicográficas tienen una función didáctica que cumplir, ya sean de carácter semasiológico u onomasiológico, pero según la distinta forma de presentar los materiales, será también diferente la utilización pedagógica de cada uno de los repertorios.

- AYALA CASTRO, M. C. (1992b): «Nomenclatures de l'espagnol (1526-1800)», *Cahiers de lexicologie. Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, 61, 1992-2, págs. 127-160.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2000): *Los diccionarios del español en su perspectiva histórica*, Alicante, Universidad.
- BURIDANT, C. (1986): «Lexicographie et glossographie médiévales. Esquisse de bilan et perspectives de recherche», *Lexique*, 4, págs. 9-46.
- COLÓN, G. y A-J SOBERANAS (1979): «Estudio preliminar» de la edición facsímil del *Diccionario latino-español* (Salamanca, 1492) de Antonio de Nebrija, Barcelona, Puvill-Editor.
- DELGADO, B. (dir) (1992-1994): *Historia de la educación en España y América*, Madrid, SM, 3 vols.
- ESPINOSA MARTÍN, J. (2002): «Racionalismo e ilustración en la enseñanza del latín: evolución de las gramáticas escolapias en la segunda mitad del siglo XVIII», *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, vol. 23, nº 2, págs. 443-445.
- GARCÍA ARANDA, M. A. (2004): «Tradición e innovación en una nomenclatura hispanolatina del siglo XVIII», en J. Prado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario léxico y cultura*, Huelva, Universidad, págs. 131-145.
- GARCÍA ARANDA, M. A. (2006): *La enseñanza del léxico latino en el Renacimiento: Nebrija, su «Lexicum seu paruum vocabularium» y las nomenclaturas del español*, Jaén, Universidad.
- GEMMINGEN, B. VON (2003): «Los inicios de la lexicografía española», en A. M.^a Medina Guerra (coord.), *La lexicografía española*, Barcelona, Ariel, págs. 151-174.
- GUERRERO RAMOS, G. (1986): «Antigüedad y Modernidad en Nebrija», *Español Actual*, nº 45, págs. 27-58.
- GUERRERO RAMOS, G. (1995): *El léxico en el Diccionario (1492) y en el Vocabulario (¿1495?) de Nebrija*, Sevilla, Universidad de Sevilla y Ayuntamiento de Lebrija.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. y NEVADO FUENTES CH. (2009): «La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII El caso del español», *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, págs. 5-18.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (1994): *Los diccionarios bilingües con el latín y el español (1490-1619)*, Málaga, Universidad.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (1996a): «Epígonos de Rodrigo Fernández de Santaella», en J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Segundas Jornadas sobre el Estudio y la Enseñanza del Léxico*, Granada, Método Ediciones, págs. 121-130.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (1996b): «Referencias a Fernández de Santaella en el *Lexicon ecclesiasticum* de Diego Jiménez Arias», *Revista de Filología Española*, LXXVI, págs. 131-140.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (1998a): *Las ediciones del Vocabularium seu Lexicon ecclesiasticum de Rodrigo Fernández de Santaella y Jiménez Arias (1499-1798)*, Málaga, Universidad.

- MEDINA GUERRA, A. M.^a (1998b): «La labor lexicográfica del P. Pedro de Salas», en J. de D. Luque Durán y F. J. Manjón Pozas (eds.), *Teoría y práctica de la lexicología. IV Jornadas Internacionales sobre Estudio y Enseñanza del Léxico*. Granada, Granada Lingüística y Método Ediciones, págs. 177-184.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (2001a): «El *Vocabularium ecclesiasticum* de Rodrigo Fernández de Santaella y el *Lexicon ecclesiasticum* de Diego Jiménez Arias frente a frente», en A. M.^a Medina Guerra (coord.), *Estudios de lexicografía diacrónica del español (V Centenario del Vocabularium Ecclesiasticum de Rodrigo Fernández de Santaella)*, Málaga, Universidad, págs. 59-78.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (2001b): «En torno a la preparación de una edición crítica del *Vocabularium ecclesiasticum* de Rodrigo Fernández de Santaella», en S. Ruhstaller y J. Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva, Universidad, págs. 137-150.
- MEDINA GUERRA, A. M.^a (2003): «El *Compendium* del padre Bartolomé Bravo», *ELUA*, 17, págs. 451-463.
- PALAU Y DULCET, A. (1948-1977): *Manual del librero hispanoamericano. Bibliografía general española e hispanoamericana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos*, Barcelona, Librería Anticuaria de A. Palau, 28 vols.

Capítulo 5

EL DEPORTE Y LOS DICCIONARIOS EN ESPAÑOL

Jesús Castañón Rodríguez

(Idiomaydeporte.com)

La expansión mundial del deporte constituye una compleja realidad idiomática que está relacionada con aspectos de información e investigación científica, redes de información y documentación, una creciente reflexión universitaria...

Su juego de emoción social, que combina las expresiones de los profesionales del deporte, las formas del lenguaje periodístico y las recreaciones personales del nivel literario, ha alcanzado un lugar destacado en la renovación del léxico y ha despertado el interés de diversos profesionales para codificar sus términos en diccionarios de léxico general y diccionarios de especialidad.

1. DICCIONARIOS DE LÉXICO GENERAL

En un somero repaso, la codificación de términos referidos al ámbito del deporte en los diccionarios que recogen el léxico general permite contar con dos enfoques: la presencia en obras que registran la lengua general y el registro en obras sobre aspectos lingüísticos especializados.

1.1. Léxico deportivo en obras que recogen la lengua general

La incorporación de los términos deportivos al primer tipo de diccionarios es resultado de un largo proceso institucional en el que la Asociación de Academias de la Lengua Española y la Real Academia Española han evolucionado desde una actitud purista para la hispanización del léxico hacia la defensa del uso de criterios de corrección idiomática.

A lo largo del siglo XX produjo: la revisión de las denominaciones de las disciplinas deportivas de fútbol, baloncesto, balonvolea, béisbol y boxeo; la incorporación al léxico de palabras derivadas a partir de las denominaciones de dichos deportes;

el estudio de treinta y ocho términos de béisbol y doce de fútbol; la experiencia colombiana de sustitución de trescientas expresiones inglesas relacionadas con el fútbol; la recomendación de que denominaciones oficiales de entidades y organismos, los nombres de disciplinas deportivas, marcas y enseñanzas así como la terminología para las transmisiones de radio y televisión se llevaran a cabo en lengua española; la realización de campañas en escuelas de periodismo para favorecer la corrección idiomática en los titulares de los diarios y en la traducción de las noticias cablegráficas y de teletipo y una propuesta de estudio de la terminología deportiva para su inclusión en el diccionario. Con el cambio de siglo, la Asociación de Academias de la Lengua Española estableció en la «Declaración de Valladolid» la creación del Observatorio del Neologismo con el fin de analizar de forma prioritaria la capacidad de diversos ámbitos a la hora de generar neologismos que, posteriormente, se instalan en el habla común con gran éxito social. Esta creciente influencia del deporte en el español actual ha tenido su reflejo en tres ámbitos.

Primero, en obras institucionales como el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española 2001) que, en su vigésima segunda edición registra términos relacionados con ochenta y una disciplinas deportivas diferentes, con especial atención a las disciplinas de los Juegos Olímpicos de verano y de invierno así como a las artes marciales y los deportes no olímpicos con gran difusión. Es una labor que da continuidad a la tradición iniciada en 1899 y 1914 con la incorporación de vocablos de ciclismo y de tenis en 1914 y el impulso tomado en las ediciones de 1925, 1956 y 1992 (Castañón Rodríguez 2002).

En el último cuarto del siglo XX y primer decenio del siglo XXI, esta tendencia también se reprodujo en otras publicaciones institucionales como en la cuarta edición del *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española* (Real Academia Española 1989) y en la primera edición del *Diccionario Esencial de la Lengua Española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2006).

Segundo, este aumento de la presencia de términos deportivos se dio también en la producción lexicográfica creada en Argentina (Academia Argentina de Letras 2008 y Peltzer 2007), Cuba (Cárdenas y Tristá 2000), Venezuela (Núñez y Pérez 1998) y en otras obras españolas con enfoques ideológicos (Méndez 1997), temáticos (Moral 1998) y diccionarios de uso y del español actual (Alvar Ezquerro 1999 y 2004, *Diccionario General de la Lengua Española VOX* 1997, *Gran diccionario de la lengua española Larousse* 1996, *Lema, Diccionario de la lengua española* 2001, Moliner 1966 y Seco, Andrés y Ramos 1999).

Y tercero, en el paso al nuevo siglo se ha desarrollado una reflexión universitaria gracias al trabajo de entidades de Colombia, Cuba, España, Italia, República Checa, Suecia y Venezuela (Agulló 1999, Bazán 2003, Castro Odio 2003, Díaz Evans 2001, Díaz Sánchez-Cruzado 2004, Dulíková 2008, García Molina 2000, González Hernando 1999, Hansson 2005, Herráez Pindado 2002, Isasi Varela 2006, Lan 2004, Mapelli 2000, Nomdedeu 2004a, Paredes Ortiz 2002, Riera Ferrán 2003, Rojas Torrijos 2008, Teoli 2006 y Teruel 2006).

1.2. Léxico deportivo en obras que recogen aspectos lingüísticos especializados

Los diccionarios especializados en cuestiones idiomáticas han abordado en el ámbito deportivo dos grandes centros de interés: los anglicismos y las dudas de uso (Castañón Rodríguez 2009).

Los primeros han sido analizados con un enfoque general en textos descriptivos y obras que estudian sus funciones, bibliografía específica, calcos y traducciones y variaciones de uso. Es el caso de Chile (Contreras 1953), España (Alfaro 1970, Alonso Pascual 1996, Alzugaray 1982, Fernández Fernández 2004, Fernández García 1970, 1971 y 1972, Gutiérrez Cuadrado 2006, Hoyo 1988, Marcos Pérez 1971, Pratt 1980, Rodríguez González 1996a y 1996b, 1997, 2002, 2004 y 2007 y Trapero 1992), México (Junco 1966), Nicaragua (Ycaza Tigerino 1987 y 1992 e Ycaza Tigerino y Peña Hernández 1972) y Puerto Rico (Ycaza Tigerino 1983). Además se han realizado estudios sobre anglicismos específicos de fútbol en Colombia (Figuerola 1970) y España (Castañón Rodríguez 1992).

La resolución de las dudas de uso para la corrección de estilo ha sido una constante en la preocupación del periodismo y se ha desarrollado en tres etapas (Castañón Rodríguez 2005).

En los inicios del siglo XX, el diario *La Veu de Catalunya* impulsó la colección de libros «Biblioteca Los Sports», bajo la dirección de José Elías y Juncosa, para difundir el deporte con una terminología en español que sustituía buena parte de palabras extranjeras.

Entre 1958 y 1992, el periodismo creó repertorios léxicos de vocabulario técnico y jerga mediante diccionarios, enciclopedias y reflexiones universitarias, especialmente en España y México. Es una tarea en la que participaron Enric Bañeres, Acisclo Karag,

José Luis Lasplazas, Juan José Castillo o Joaquim Maria Puyal (Agencia Efe y Gobierno de La Rioja 1992a, *Enciclopedia de la medicina deportiva* 1990, *Enciclopedia de los deportes* 1968, Enciclopedia Internacional Focus 1968, *Enciclopedia mundial del deporte* 1982, *Enciclopedia mundial del fútbol* 1982, *Enciclopedia mundial del tenis* 1986, *Enciclopedia Salvat de los deportes* 1976 y *Gran enciclopedia de los deportes* 2000, Karag 1958, Lasplazas y Maluquer 1959, Puyal 1972). Y además, surgen los primeros pasos por la corrección del lenguaje periodístico con la propuesta del diario madrileño *Ya* para elaborar un vocabulario común y que, desde 1976 se intensificaría con la incorporación de terminología deportiva a los libros de estilo de información general y con las orientaciones léxicas y gramaticales a cargo de miembros de la Real Academia Española (Lázaro Carreter 1997, «Medio para la defensa del idioma» 1973).

Desde 1992 hasta la actualidad se han desarrollado varias líneas de trabajo (Agencia Efe y Gobierno de La Rioja 1994 y Castañón Rodríguez 2005 y 2006): elaboración de diccionarios y vocabularios (Relaño 1996 y 2001), reflexiones, cursos universitarios, trabajos de investigación o actividades.

La orientación de términos y la glosa del lenguaje deportivo generó comentarios especializados durante la temporada 1996-1997 en la sección «Firma invitada» del diario *Marca* con Fernando Lázaro Carreter y Gregorio Salvador y con las secciones específicas «Palabras mayores» en el portal *Basketconfidencial.com*, desde 2003 hasta hoy, y «Palabras en juego» en el diario ovetense *La Nueva España*, entre 2005 y 2008.

Y la labor iniciada por los diccionarios de dudas y los libros de estilo con un enfoque general (Fernández 1991, Fundación del Español Urgente 2008, Salas 1985, Seco 1966, Santamaría et al. 1989) dio paso a la formación de libros de estilo especializados para el deporte, gracias a la labor de la Agencia Efe, el diario *El Mundo Deportivo*, el área de deportes de Televisión Española y varios autores andaluces para agencias de noticias, prensa escrita, periodismo audiovisual y la alta competición de Juegos Olímpicos de verano y Juegos del Mediterráneo (Agencia Efe y Gobierno de La Rioja 1992b, Bernárdez 1998, *El Mundo Deportivo* 1995, Ordoño 2004 y Rojas Torrijos 2006).

En este clima, el deporte también se ha incorporado al *Diccionario panhispánico de dudas* (Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005), una obra con orientaciones argumentadas y acordadas entre todas las academias de habla española y que cuenta con el aval de los principales medios informativos en la comunidad hispana. Registra para el deporte ciento cincuenta entradas con orientaciones sobre adaptaciones gráficas, uso del género, formación de plurales,

equivalencias, uso de otros términos como sinónimos, recomendaciones ortográficas y comentario de vulgarismos, tópicos, dudas y errores más comunes (Castañón Rodríguez 2007 y Gómez Font 2006).

2. DICCIONARIOS DE ESPECIALIDAD

Los diccionarios de especialidad han creado obras monolingües que ofrecen una definición de cada unidad léxica con la posible información enciclopédica o de ilustraciones y obras multilingües que aportan las equivalencias entre diversos idiomas y la posible compañía de una definición de cada término.

2.1. Enfoque general

Con un enfoque general sobre todo tipo de deportes, los diccionarios de especialidad han encontrado buena acogida en Chile mediante planteamientos de carácter general (Aeta 1930) e histórico (Contreras 1962) y en España con una variedad que también abarca enfoques históricos (Agulló 2003), de uso actual (Castañón Rodríguez 2004, Karag 1958), temáticos (Morales Del Moral y Guzmán Ordóñez 2000) y multilingües (*Diccionari general dels esports olímpics* 1992, Novo Folgueira 1988a y 1988b, Uzei 1982).

2.2. Enfoque específico

Con un enfoque específico caben destacar cinco centros de interés para codificar términos: las ciencias del deporte, la documentación deportiva, el turismo, la alta competición y las disciplinas deportivas.

Desde el último tercio del siglo XX se han registrado trabajos de especialidad para las ciencias de la actividad física y deporte, con producción que comprende cuatro países: Argentina (Juárez 2001), Colombia (Bolaño Mercado 2006 y Silva Camargo 2002), España con trabajos monolingües con enfoque general (Giménez Fuentes-Guerra y Díaz Trillo 2001, Lagardera Otero 1998 y 2008 y Rosa Sánchez y Río Mateo 1999) y con productos multilingües (Aquesolo Vegas, Rodado Ballesteros y García López 1992, Uzei y Eusko Jaurlaritza 2005) y México (Juárez 2003 y Vargas 1998).

La creación de lenguajes para la documentación deportiva, ha generado en España materiales monolingües (Aquesolo 1991a, 1991b y 1991c, Delgado Noguera 1999, Escuela Social de Madrid 1946, Iruretagoyena y Aquesolo 1991, Romero y Schwarz 1979, Rosa y Río 1999, Sachs 1936, Schwarz 1980, 1985, 1989a, 1989b, 1990, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1999a y 1999b, Schwarz y A. de Irazazábal-Nerpell 1992 y Schwarz y Rollán 1999) y de carácter multilingüe con posterior aplicación en las redes de saberes de Iberoamérica (*Thesaurus Sport* 1993).

La relación de los términos del deporte con el turismo ha sido una de sus últimas novedades y ha surgido con fuerza a finales del primer decenio del siglo XXI (Aragón *et al.* 2009).

Uno de los ámbitos de mayor producción lexicográfica lo constituye el de la alta competición, con la codificación de términos relacionados con los Juegos Olímpicos, los Juegos del Mediterráneo y la Copa del Mundo de Fútbol.

Los Juegos Olímpicos de verano han dado lugar a obras monolingües (Salas 1991) y, sobre todo, a materiales multilingües de gran calidad en los que se registran numerosos extranjerismos y equivalencias en varios idiomas, entre los que figura el español. Es el caso iberoamericano del Comité organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada que generó un repertorio de términos náuticos en español, francés e inglés (Arias 1968) y del Termcat de la Generalitat de Catalunya, que generó términos en catalán, español, francés e inglés para las veintiocho disciplinas olímpicas de los Juegos de Verano de Barcelona en la colección *Dictionaris dels esports olímpics* (Termcat 1991 y 1992) en una experiencia que ha sido aprovechada, entre 1996 y 2006, por los comités organizadores de los Juegos Olímpicos de Verano en Atlanta, Sídney y Pekín, los Juegos Olímpicos de Invierno en Turín y la Copa del Mundo de Fútbol en Corea y Japón. Además, se han registrado otros trabajos en los que el idioma español se relaciona con otros seis idiomas (Labdarcigas 1960), el alemán, francés e inglés (Organisationskomitee Für Die Spiele Der XX Olympiade In München 1972 y 1977, Katz 1998), con francés e inglés (Ronco 1990) o con el ruso (*Diccionario-guía de conversacion español-ruso. Deportes olímpicos estivales* 1979).

La Asociación de la Prensa de Almería acogió terminología general de los deportes y voces propias de los medios de comunicación en español, francés e inglés para los Juegos Mediterráneos de 2005 (Ordoño, 2004).

Y la Copa del Mundo de Fútbol hizo que la Oficina de Información Diplomática de España recopilase terminología en español, francés, inglés e italiano (Arias 1982) y la FIFA (Castañón Rodríguez 2010).

Finalmente, la producción lexicográfica más especializada abarca términos de cuarenta y una disciplinas deportivas diferentes y se desarrolla en Argentina, Cuba, España, Francia, Italia, Reino Unido, Rusia, Uruguay y Venezuela.

Su desglose indica que el ajedrez ha generado léxicos monolingües en España (Gude Fernández 2004 e Ibero1983). El atletismo, producción multilingüe en Cuba (Instituto Superior de la Cultura Física Manuel Fajardo 1991), España (Termcat 1991z, Uzei 1994) y Venezuela (Vela Valdés). Y las artes marciales han dado lugar a léxicos monolingües en España (Casero Abellán 2004, López Domínguez 1981, Ory 1986, Ory y Ory 1995).

Diccionarios multilingües han sido formados en España para atender al bádminton (Termcat 1991s), balonmano (Termcat 1991k, Uzei y Eusko Jaurlaritz 2005). El baloncesto ha creado léxicos monolingües en España (Comas 1995) y multilingües en Cuba (Instituto Superior de la Cultura Física Manuel Fajardo 1991) y España (Termcat 1991a, Uzei y Eusko Jaurlaritz 2005). El béisbol ha sido recogido en léxicos monolingües en Venezuela (Bazán 2003) y multilingües en España (Termcat 1991w). Y el boxeo ha contado con producción multilingüe en España y en Rusia (*Boxe=Boxing=Boxeo* 1979 y Termcat 1991t).

La caza aporta léxicos monolingües en España (Moreno Chacón 1999 y Rodero 1955). El ciclismo es visto en léxicos monolingües en España (Coscollà 1994, Montero Lama y Polo Clausell 1996) y multilingües en España y Rusia (*Cyclisme=Cycling=Ciclismo* 1979, Termcat 1991c, Uzei 1996). Y el culturismo ha generado productos monolingües (*Diccionario de culturismo y musculación* 2000).

En obras multilingües se han abordado en España los deportes de aventura (Termcat 2006a), los deportes de invierno (Termcat 2004) y la esgrima (Termcat 1991m).

El fútbol ha producido diccionarios monolingües en Argentina (Denti 1978, Olé 2000, Peltzer 2007 y Sanz y Fontanarrosa 1994), España (Castañón 1993, Mouro Santos 1971, Nomdedeu 2009, Nomdedeu 2004a, Pfändler 1954, Puyal Ortega 1972, Silveira 1996, Sport 1986, Teruel 2007) y Uruguay (Nilo 1968). Y también ha dado lugar a obras multilingües en España (Arias 1982, Termcat 1991aa, Uzei 1985 y 1994), Francia (Stassinnet 2002) e Italia (Scotini 2006) y Suiza (FIFA 1979 y 1998).

En España se han creado léxicos multilingües para la gimnasia (Termcat 1991e) y para el golf, léxicos monolingües (Asís Boyer 2004, Díaz-Cidoncha 2003 y Fortuoso 1998).

La halterofilia ha permitido obras multilingües en España (Termcat 1991u y 1992) y la hípica ha registrado la presencia de volúmenes monolingües en Argentina (Barcia 1978) y España (Altamirano Macarrón 1994, *Diccionario de equitación para el uso de los oficiales del arma de caballería* 1854, Huesca 1881, Llamas 2008, Rivero Montero 1885), así como obras multilingües en España (Estévez Paz 2004, Termcat 1991j y Urquía Gomez 1988).

El hockey (Termcat 1991r) y el hockey sobre patines (Termcat 1991q) han aportado léxicos multilingües en España. El judo, obras multilingües en España (Termcat 1991i) y Rusia (*Judo=Judo=Judo=Judo* 1979). Y en España, han ocasionado productos multilingües la lucha (Termcat 1991p) y la natación (Termcat 1991f).

La náutica ha aportado obras monolingües en España (*Diccionario marítimo español redactado por orden del Rey Nuestro Señor* 1831, Martínez-Hidalgo 1977y 2002, Montalbetti 1979) y trabajos de carácter multilingüe en España (Garnier 2003, Malagón Ortuondo 1998, Mercadé y Luchetti 2004, Puya 1994, Suárez Gil 1981, Termcat 1991 y 2008a), en Francia (Escuela de Glénans 1994), México (Arias 1968), Reino Unido (Webb 1983, Webb y Manton 2001) y Rusia (*Yachting=Yachting=Segein=Vela* 1979).

En España se han registrado obras multilingües para pádel (Termcat, 2000a y 2000b), pelota (Termcat 1991y y Uzei 1994) y pentatlón moderno (Termcat 1991x).

La pesca ha aportado léxicos monolingües en España (García-Egocheaga Vergara 2002) y el piragüismo (Termcat 1991h), el remo (Termcat 1991ñ) y el rugby (Termcat 1995a y 2008b) han dado lugar a volúmenes multilingües en España.

El submarinismo ha inspirado léxicos monolingües en España (*Diccionario de submarinismo* 2000). Y finalmente, se han generado materiales multilingües en España para surf sobre nieve (Termcat 2005 y 2006b), taekwondo (Termcat 1991v), tenis (Termcat 1991o), tenis de mesa (Termcat 1991g), tiro con arco (Termcat 1991l), tiro olímpico (Termcat 1991n), vela (Termcat 1991d) y voleibol (Termcat 1991b).

3. EPÍLOGO

Como resumen a este somero repaso a la producción lexicográfica de tema deportivo, cabe destacar que la variedad y riqueza del idioma del deporte ha sido codificada con una variada producción de obras en diez países de habla hispana (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Nicaragua, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela)

y en ocho de Europa (Francia, Hungría, Italia, Reino Unido, República Checa, Rusia y Suecia y Suiza). Ayudar a hacer comprensible el deporte, facilitar su asimilación y fomentar la creatividad del idioma en el siglo XXI constituyen una apasionante tarea para la cooperación entre especialistas y lexicógrafos a la hora de abordar complejos retos como la difusión y promoción de la tecnología lingüística, la constante diversificación de la actividad física y el deporte y la próxima extensión de la alta competición a la edad adolescente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS (2008): *Diccionario del habla de los argentinos*, Buenos Aires, Emecé.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (1989): *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (2006): *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- AETA, D. (1930): *Juegos y deportes con un diccionario de equivalencias para las familias, los establecimientos y la prensa*, Santiago de Chile.
- AGENCIA EFE (1992a): *El neologismo necesario*, Madrid, Fundación Efe.
- AGENCIA EFE (1992b): «Léxico de los deportes olímpicos», *El idioma español en el deporte. Guía práctica*. Logroño: Agencia Efe-Gobierno de La Rioja.
- AGENCIA EFE (1994): *El idioma español en el deporte*, Madrid, Fundación Efe.
- AGULLÓ, R. (1999): *La formación del léxico deportivo: 1790-1909*, tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- AGULLÓ, R. (2003): *Diccionario Espasa de términos deportivos*, Madrid, Espasa Calpe.
- ALFARO, R. J. (1970): *Diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos.
- ALONSO PASCUAL, J. (1996): *Anglicismos deportivos: uso y abuso en la información española*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- ALTAMIRANO MACARRÓN, J. C. (1994): *Diccionario ecuestre español*, Málaga, Amc.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1999): *Diccionario de voces de uso actual*, Madrid, Arco/Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2004): *Nuevo diccionario de voces de uso actual*, Madrid, Arco/Libros.
- ALZUGARAY, J. J. (1982): *Extranjerismos en el deporte*, Barcelona, Hispano Europea.

- AQUESOLO, J. A. (comp.) (1991a): *UnISISport, una propuesta para la documentación deportiva*, Málaga, Unisport.
- AQUESOLO, J. A. (1991b): «Construcción de una base de datos bibliográficos sobre educación física y deportes producida en España», en *I Seminario sobre Planificación y Organización de un Sistema de Documentación e Información Deportiva*, Madrid, 7-10 de mayo.
- AQUESOLO, J. A. (1991c): «Documentación y Deporte. Instrumentos Informáticos al Servicio de la Información», en *II Curso de Iniciación a la Medicina del Deporte*, Sociedad Andaluza de Medicina del Deporte y Comité Olímpico Español, 11 de mayo.
- AQUESOLO VEGAS, J. A., RODADO BALLESTEROS, P. Y GARCÍA LÓPEZ, C. (1992): *Diccionario de las ciencias del deporte: Español, Alemán, Inglés*, Málaga, Unisport.
- ARAGÓN, M. et al. (2009): *Diccionario de términos del turismo*, Barcelona, Ariel.
- ARIAS, C. (coord.) (1968): *Diccionario náutico*, México, Comité organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada.
- ARIAS, I. (coord.) (1982): *Diccionario periodístico de fútbol*, Madrid, Oficina de Información Diplomática.
- ASÍS BOYER, D. (2004): *Nuevo diccionario enciclopédico del golf*, Madrid, Tutor.
- BARCIA, J. (1978): *Diccionario hípico: voces y expresiones rioplatenses*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- BAZÁN, L. J. (2003): *Diseño de un diccionario con términos técnicos y frases aplicadas en el periodismo deportivo. Caso específico: el béisbol venezolano*, tesis de grado, Universidad Fermín de Toro, Barquisimeto.
- BERNÁRDEZ, J. (1998): *El deporte correctamente hablado*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- BOLAÑO MERCADO, E. (2006): *Diccionario de recreación*, Armenia, Editorial Kinesis.
- (1979): *Boxe=Boxing=Boxeo*, Moscú, Russkij Jazyk.
- CÁRDENAS, G. Y TRISTÁ, A. M. (2000): *Nuevo diccionario de cubanismos*, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística José A. Portuondo Váldor.
- CASERO ABELLÁN, R. (2004): *Diccionario de estilo de artes marciales*, Barcelona, Alas.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (1992): «Anglicismos de fútbol en el periodismo deportivo español», *Notas y Estudios Filológicos*, 7, págs. 125-148.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2002): «El lenguaje deportivo del nuevo siglo», en *Encuentro sobre el idioma español en los medios de comunicación*, Fundación Duques de Soria, Salamanca. <<http://www.idiomaydeporte.com/fds1.htm>>
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2004): *Diccionario terminológico del deporte*, Gijón, Ediciones Trea.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2005): «Deportistas del lenguaje», en *Gala del deporte asturiano 2004*, Avilés, Asociación de la Prensa Deportiva del Principado de Asturias, pág. 14.

- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2006): «Estrategas de la ilusión», en *Gala del deporte asturiano 2005*, Oviedo, Asociación de la Prensa Deportiva del Principado de Asturias, pág. 14.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2008): «Gli stranierismi dello sport in spagnolo», en *Il linguaggio dello sport, la comunicazione e la scuola*, Facoltà di Scienze Motorie e Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano, Milán.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2008): «Bibliografía mundial sobre la lengua del deporte», *Idioma y deporte*, 100, 15 de noviembre. <<http://www.idiomaydeporte.com/bmld.htm>>
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2009): «Los extranjerismos del deporte en español», en B. Hernán-Gómez Prieto (ed.), *Il Linguaggio dello Sport, la Comunicazione e la Scuola*, Milán, Edizioni Universitarie de Lettere Economia Diritto, págs.167-181.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J. (2010): «El idioma español en la Copa del Mundo», conferencia en la Universidad de Innsbruck para The Innsbruck Football Research Group, 23 de abril.
- CASTRO ODIO, L. (2003): *Análisis lingüístico de una muestra del noticiero deportivo*, La Habana, Universidad de La Habana.
- COMAS, M. (1995): *Baloncesto: más que un juego. 20. Banco de datos*, Madrid, Gymnos.
- CONTRERAS, L. (1953): «Los anglicismos en el lenguaje deportivo chileno», *Boletín de Filología*, 7, págs. 177-341.
- CONTRERAS, L. (1962): *Diccionario histórico del deporte*, Santiago de Chile, Alfa.
- COSCOLLÀ, V. (1994): *Diccionario ciclista serio (solo en parte)*, Valencia, EPOED.
- (1979) *Cyclisme=Cycling=Ciclismo*, Moscú, Russkij jazyk.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1999): «Proyecto: Taxonomía y clasificación de las ciencias de la actividad física y el Deporte», *Grupo Científico Documentación e Información Deportiva*, Madrid, 22 de abril.
- DENTI, B. A. (1978): *Diccionario de reglas de juego del fútbol*, Buenos Aires, Corregidor.
- DÍAZ EVANS, W. (2001): *El lenguaje del fútbol en la radio y su incidencia en la hinchada*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda.
- DÍAZ-CIDONCHA, J.-P. (2003): *Términos y expresiones de argot en el mundo del golf*, Madrid, Cpd.
- DÍAZ SÁNCHEZ-CRUZADO, C. (2004): *La lengua especial del deporte en los informativos de Telemadrid*, Universidad San Pablo-CEU, Madrid.
- (1992): *Diccionari general dels esports olímpics*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1992.
- (1979): *Diccionario-guía de conversación español-ruso. Deportes olímpicos estivales*, Moscú, Editorial Progreso.
- (2000): *Diccionario de culturismo y musculación*, Madrid. <<http://www.webdelmusculo.com/dicciona/dicciona.htm>>

- (1854): *Diccionario de equitación para el uso de los oficiales del arma de caballería; aprobado y mandado circular como obra de texto a propuesta del Excmo. Sr, teniente general D. Domingo Dulce*, Madrid, Imprenta Rivadeneyra.
- (2000): *Diccionario de submarinismo*, París. <<http://www.chez.com/iozzo/dico.htm>>
- (1997): *Diccionario General de la Lengua Española VOX*, Barcelona, Bibliograf.
- (1831): *Diccionario marítimo español redactado por orden del Rey Nuestro Señor*, Madrid, Imprenta Real.
- DULÍKOVÁ, K. (2008): *La comparación del lenguaje utilizado en las crónicas de fútbol de los periódicos Abc y El País*, Masarykova Univerzita, Brno.
- EL MUNDO DEPORTIVO (1995): *Libro de estilo*, Barcelona, El Mundo Deportivo.
- (1990): *Enciclopedia de la medicina deportiva*, Barcelona, Doyma.
- (1968): *Enciclopedia de los deportes*, México, D. F., Siglo Veintiuno.
- ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL FOCUS (1968): *El deporte*, Barcelona, Librería Editorial Argos.
- (1982): *Enciclopedia mundial del deporte*, México, Uteha.
- (1982): *Enciclopedia mundial del fútbol*, Barcelona: Océano.
- (1986): *Enciclopedia mundial del tenis*, Barcelona, Océano.
- (1976): *Enciclopedia Salvat de los deportes*, Barcelona, Salvat.
- ESCUELA DE GLÉNANS (1994): *El diccionario de la navegación de recreo*, Barcelona, Tutor.
- ESTÉVEZ PAZ, C. (2004): *Diccionario multilingüe del mundo ecuestre*, Madrid, edición de autor.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE FOOTBALL ASSOCIATION (1979): *Terms used in association football=Termes et expressions du football=Terminología del fútbol*, Zurich, FIFA.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE FOOTBALL ASSOCIATION (1998): *Football Dictionary*, Müllheim, FIFA.
- FERNÁNDEZ, D. (1991): *Diccionario de dudas e irregularidades de la lengua española*, Barcelona, Teide.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, M. (2004): *La incorporación de neologismos al español actual. Extranjerismos y nuevas acepciones*, Ávila, Universidad Católica de Ávila.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (1970-1971): «Sport y Deporte. Compuestos y derivados», *Revista de Filología Moderna*, 11, págs. 93-110.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (1971): «Anglicismos del deporte en Colombia», *Español Actual*, 19, págs. 18-22.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (1972): *Anglicismos en el español*, Oviedo.
- FIGUEROA, J. (1970): «Léxico de fútbol», *Español Actual*, 16, págs. 1-23.
- FORTUOSO, M. (1998): *Guía de golf*, Madrid, Jaguar.

- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE (2008): *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra.
- GARCÍA MOLINA, E. T. (2000): *El deporte y sus metáforas*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA-EGOCHEAGA VERGARA, J. (2002): *Diccionario de pesca*, Madrid, Susaeta.
- GARNIER, J. L. (2003): *Diccionario marítimo cuadrilingüe: español, inglés, francés, italiano*, Barcelona, De Vecchi.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. Y DÍAZ TRILLO, M. (eds.) (2001): *Diccionario de educación física en primaria*, Huelva, Universidad de Huelva.
- GÓMEZ FONT, A. (2006): «Libros de estilo y diccionarios para la prensa deportiva», curso *El idioma español en el periodismo deportivo*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Sevilla.
- GONZÁLEZ HERNANDO, E. (1999): *El lenguaje periodístico de 'El Gráfico' de Buenos Aires*, memoria de licenciatura, Universidad de Valladolid.
- (1996): *Gran diccionario de la lengua española Larousse*, Barcelona, Larousse.
- (2000): *Gran enciclopedia de los deportes*, Madrid, Cultural de Ediciones.
- GUDE FERNÁNDEZ, A. (2004): *Diccionario de ajedrez*, Barcelona, Tutor.
- GUERRERO SALAZAR, S. (1999): «La función poética en el lenguaje futbolístico», *Isla de Arriarán. Revista Cultural y Científica*, XIV, 2, págs. 461-469.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2001): *Voces comentadas del español actual*, Málaga, Sarriá.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2002): «El lenguaje deportivo entre el coloquial y el literario», *Isla de Arriarán. Revista Cultural y Científica*, XIX, 1, págs. 365-382.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2003): «La importancia del neologismo en el lenguaje deportivo», en *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/Libros, vol. II, págs. 1.493-1.506.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2005): «Sobre norma y uso en el lenguaje deportivo», en S. Guerrero Salazar, S. y A. M.^a Medina Guerra (coords.), *Lengua española y medios de comunicación: norma y uso*, Málaga, VG Ediciones, págs. 69-94.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2006a): «Relevancia de la manipulación léxica en el discurso deportivo», en *Actas del I Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Madrid, Arco/Libros, II, págs. 1.377-1.391.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2006b): «Expresividad, creatividad y juego en el lenguaje deportivo», curso *El idioma español en el periodismo deportivo*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Sevilla.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2007): *La creatividad en el lenguaje periodístico*, Madrid, Cátedra.
- GUERRERO SALAZAR, S. Y NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2002): *Medios de comunicación y español actual*, Málaga, Ediciones Aljibe.

- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (2006): «¿Y si los anglicismos fueran como las bacterias?», en W. Dahmen et al. (coords.), *Lengua, historia e identidad. Perspectiva española e hispanoamericana (Romanistisches Kolloquium, XVII)*, Tübingen, págs. 301-339.
- HAENSCH, G. Y OMEÑACA, C. (2004² [1997]): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- HANSSON, M. (2005): *El campo fútbol slagfält eller magisk matta? Att översätta bildspraket inom fotbollens värld*, Universidad de Estocolmo.
- HERRÁEZ PINDADO, A. J. (2002): *La lengua del ciclismo en francés: análisis semántico y lexicológico*, Universidad Complutense de Madrid.
- HOYO, A. DEL (1998): *Diccionario de palabras y frases extranjeras en el español Moderno*, Madrid, Aguilar.
- HUESCA, F. (1881): *Diccionario hípico y de sport*, Madrid.
- IBERO, R. (1983): *Diccionario de ajedrez*, Barcelona, Martínez Roca.
- INSTITUTO SUPERIOR DE LA CULTURA FÍSICA MANUEL FAJARDO (1991): *Diccionario bilingüe inglés-español, español-inglés de atletismo*, La Habana, Instituto Superior de la Cultura Física Manuel Fajardo.
- INSTITUTO SUPERIOR DE LA CULTURA FÍSICA MANUEL FAJARDO (1991): *Diccionario bilingüe inglés-español, español-inglés de basquetbol*, La Habana, Instituto Superior de la Cultura Física Manuel Fajardo.
- IRURETAGOYENA, P. Y AQUESOLO, J. A. (1991): «La terminología deportiva», en *Simposio de la Lengua Española: Ciencia y Tecnología*, Barcelona.
- ISASI VARELA, A. (2006): *La construcción del derbi futbolístico Real Madrid C. F.-F. C. Barcelona en el discurso periodístico de El País y La Vanguardia entre 1996 y 2004*, tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- JUNCO, A. (1966): «El léxico en los deportes», en *Actas del IV Congreso de Academias de la Lengua Española*, Buenos Aires, págs. 349-351.
- JUÁREZ, M. C. A. (2001): *Diccionario de la Educación Física*, Buenos Aires, Editorial Martín.
- JUÁREZ, M. C. A. (2003): *Diccionario de la Educación Física*, México, Universidad Autónoma del Carmen.
- (1979): *Judo=Judo=Judo=Judo*, Moscú, Russkij jazyk.
- KARAG, A. (1958): *Diccionario de los deportes*, Barcelona, Dalmau y Jover.
- KATZ, J.-D. (1998): *Lexique olympique multilingue. Multilingual olympic lexicon. Léxico olímpico multilingüe. Mebrsprachiges olympisches Wörterbuch*, Châtel-sur-Rolle, Éditions du Goéland-Comité Olympique International.
- LABDARCIGAS (1960): *Hérlzyelüi sportszótár=Sports dictionary in seven languages: football*, Budapest, Staff.

- LAGARDERA OTERO, F. (dir.) (1998): *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*, Barcelona, Paidotribo.
- LAGARDERA OTERO, F. (2008² [1998]): *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*, Barcelona, Paidotribo.
- LAN, W.-Ch. (2004): *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- LASPLAZAS, J. L. Y MALUQUER, A. (1959): *Enciclopedia de los deportes*, Barcelona, de Gasso Hermanos.
- LÁZARO CARRETER, F. (1997): *El dardo en la palabra*, Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- LÁZARO CARRETER, F. (2003): *El nuevo dardo en la palabra*, Madrid, Aguilar.
- (2001): *Lema, Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Spes.
- LLAMAS, J. (2008): *El habla del jinete andaluz*, Sevilla, Lettera.
- LÓPEZ DOMÍNGUEZ, M. (1981): *Diccionario de las artes marciales*, Barcelona, Ramos Majos.
- MALAGÓN ORTUONDO, J. M. (1998): *Diccionario náutico inglés-español, español-inglés*, Madrid, Paraninfo Cengage Learning.
- MAPELLI, G. (2000): *Il linguaggio del calcio nei giornali sportivi italiani e spagnoli*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Bergamo.
- MARCOS PÉREZ, P.-J. (1971): *Los anglicismos en el ámbito periodístico*, Valladolid, Universidad.
- MARTÍNEZ-HIDALGO, J. M. (1977): *Diccionario náutico*, Barcelona, Garriga.
- MARTÍNEZ-HIDALGO, J. M. (2002): *Diccionario náutico*, Barcelona, Ediciones Nauta C.
- (1973): «Medio para la defensa del idioma», *Ya*, Madrid, 20 de febrero.
- MÉNDEZ, R. (1997): *Del concepto a la palabra, diccionario temático*, Madrid, Temas de Hoy.
- MERCADÉ, L. Y LUCHETTI, M. (2004): *Diccionario náutico inglés español, español-inglés*, Barcelona, Juventud.
- MOLINER, M. (1966² [1998]): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- MONTALBETTI, D. L. (1979): *Diccionario léxico del regatista*, Madrid, Real Federación Española de Vela.
- MONTERO LAMA, A. Y POLO CLAUSELL, A. (1996): *El diccionario del ciclismo*, Madrid, Santillana.
- MORAL, R. del (1998): *Diccionario temático del español*, Madrid, Verbum.
- MORALES DEL MORAL, A. Y GUZMÁN ORDÓÑEZ, M. (2000): *Diccionario temático de los deportes*, Málaga, Editorial Arguval.
- MORENO CHACÓN, F. (1999): *La perdiz con reclamo: diccionario del pajaritero*, Archidona, Aljibe.

- MOURO SANTOS, H. (1971): *ABC...XYZ del fútbol*, Barcelona, Sintés.
- NILO, S. J. (1968): *Primer diccionario de fútbol*, Montevideo, Tauro.
- NOMDEDEU RULL, A. (2001a): «La terminología deportiva de la prensa escrita en los diccionarios generales de español: análisis y propuesta lexicográfica», en *I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado*, Barcelona.
- NOMDEDEU RULL, A. (2001b): «Marcas temáticas: hacia una sistematización de las marcas de deporte y de fútbol en los diccionarios generales de español», en *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León, págs. 211-212.
- NOMDEDEU RULL, A. (2002): «El léxico del fútbol en la lexicografía general monolingüe del español», *I Symposium Internacional de Lexicografía*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- NOMDEDEU RULL, A. (2003a): «La terminología del deporte en los diccionarios generales del español», *Revista de Lexicografía*, IX, págs. 57-95.
- NOMDEDEU RULL, A. (2003b): «La terminología deportiva de la prensa escrita en los diccionarios generales de español: análisis y propuesta lexicográfica», en *I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado*, Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra, págs. 55-64.
- NOMDEDEU RULL, A. (2004a): *Terminología de fútbol y diccionarios: elaboración de un diccionario de especialidad para el gran público*, tesis doctoral, Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona.
- NOMDEDEU RULL, A. (2004b): «El léxico del fútbol en la lexicografía general monolingüe del español», en P. Battaner, y J. De Cesaris (eds.), *De Lexicografía: actes del I Symposium Internacional de Lexicografía*, Barcelona, IULA, págs. 619-640.
- NOMDEDEU RULL, A (2009): *Diccionario de fútbol*, en *Anexos de la Revista de Lexicografía*, 11, A Coruña.
- NOVO FOLGUEIRA, P. (1988): *Vocabulario dos deportes... mellor en galego*, La Coruña, Xunta de Galicia.
- NOVO FOLGUEIRA, P. (1988): *Vocabulario elemental do deporte*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- NÚÑEZ, R. Y PÉREZ, F. (1998): *Diccionario del habla actual de Venezuela: venezolanismos, voces indígenas, nuevas acepciones*, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.
- OLÉ (2000): *Diccionario enciclopédico del fútbol*, Buenos Aires, Diario Olé.
- ORDOÑO, A. (2004): *32 léxicos trilingües de deportes y medios de comunicación para los Juegos Olímpicos y Mediterráneo*, Almería, Asociación de la Prensa de Almería.

- ORGANISATIONSKOMITEE FÜR DIE SPIELE DER XX OLYMPIADE IN MÜNCHEN 1972 (1972): *Langenscheidts Sportwörterbuch: deutsch, englisch, französisch, spanisch*, Berlín-Múnich, Langenscheidt.
- ORGANISATIONSKOMITEE FÜR DIE SPIELE DER XX OLYMPIADE IN MÜNCHEN 1972 (1977): *Olympisches Sportwörterbuch*, Berlín-Múnich, Langenscheidt.
- ORY, J. B. (1986): *Diccionario sucinto de las artes marciales*, Barcelona, Obelisco.
- ORY, J. B. Y ORY, M. (1995): *Diccionario de las artes marciales*, Barcelona, Obelisco.
- PARADES ORTIZ, J. (2002): *El deporte como juego: un análisis cultural*, tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- PELTZER, F. (2007): *Léxico del fútbol*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- PFÄNDLER, O. (1954): *Wortschatz der Sportsprache Spaniens, mit besonderer Berücksichtigung der Ballsportarten*, Berna, Francke.
- PRATT, Ch. (1980): *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*, Madrid, Gredos.
- PUYA, C. (1994): *Diccionario de la navegación de recreo: español-inglés, inglés-español y guía de conversación*, Barcelona, Tutor.
- PUYAL ORTIGA, J. M. (1972): *Terminología futbolística*, memoria de licenciatura, Universidad Central de Barcelona.
- RELAÑO, A. (1996): *Futbolcedario*, Madrid, El País-Aguilar.
- RELAÑO, A. (2001): *El fútbol contado con sencillez*, Madrid, Maeva.
- RIERA FERRÁN, A. (2003): *Análisis comparado del uso del deporte en la publicidad televisiva en España*, tesis doctoral, Universidad de Lérida.
- RIVERO MONTERO, J. (1885): *Diccionario Ecuestre*, Toledo, Academia General Militar.
- RODERO, J. M^a. (1955): *Diccionario de caza*, Barcelona, Juventud.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (1996a): «Functions of anglicisms in contemporary spanish», *Cahiers de Lexicologie*, 68-1, págs. 107-128.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (1996b): *Spanish Loanwords in the English Language*, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (2002): «Spanish», en M. Görlach (ed.), *An annotated Bibliography or European Anglicisms*, Oxford, Oxford University Press, págs. 232-233.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (2004): «Calcos y traducciones del inglés en español actual», en A. Fuertes Olivera (coord.): *Lengua y sociedad: investigaciones recientes en lingüística aplicada*, Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 177-191.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ F. (2007): «Variaciones en el uso de anglicismos deportivos», *Donde dice...*, 7, págs. 12-13.

- ROJAS TORRIJOS, J. L. (2006): *La información y el deporte*, Sevilla, Aconcagua.
- ROJAS TORRIJOS, J. L. (2008): *El deporte en los libros de estilo de España e Hispanoamérica*, memoria de licenciatura, Universidad de Sevilla.
- ROMERO, D. Y SCHWARZ E. (1979): «Hacia un Thesaurus multilingüe en el deporte», *Deporte 2000*, XI, págs. 13-15.
- RONCO, V. E. (1990): *Palabras del deporte olímpico, vocabulario del deporte inglés-francés-español*, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino
- ROSA SÁNCHEZ, J. Y DEL RÍO MATEO, E. (1999): *Terminología de educación física y su didáctica*, Universidad de León.
- SACHS, G. (1936): «Terminología de juegos», *Revista de Filología Española*, 23, págs. 183-188.
- SALAS, J. (1991): *Diccionario olímpico y de los deportes*, Zaragoza, Crealibros.
- SALAS, R. (1985): *Diccionario de los errores más frecuentes del español*, Barcelona, De Vecchi.
- SALVADOR, G. (2006): *El fútbol y la vida*, Madrid, Unison.
- SANTAMARÍA, A. et al. (1989): *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Pananinfo.
- SANZ, T. Y FONTANARROSA, R. (1994): *Pequeño diccionario ilustrado del fútbol argentino*, Buenos Aires, Clarín/Aguilar.
- SCHWARZ, E. (1980): «Terminología Deportiva. Características y problemas en el área de habla española», en *I Conferencia sobre Documentación e Información en Latinoamérica*, Medellín.
- SCHWARZ, E. (1985): «Reflexiones en torno al proyecto de construcción de un Thesaurus multilingüe del deporte», *Ciencia y Deporte*, Madrid, 1, 2, agosto-septiembre y 1, 3, octubre-noviembre, págs. 22- 31 y 35-41.
- SCHWARZ, E. (1989a): «Bases de datos específicas sobre el deporte», *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 12/13, V, págs. 57-69.
- SCHWARZ, E. (1989b): «La Asociación Internacional de Información Deportiva (IASI) y la colaboración española», *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 12/13, V, págs. 73-85.
- SCHWARZ, E. (1990): «Traducción de textos sectoriales: importancia de la terminología», en *Actas de los II Encuentros Complutenses en torno a la traducción, celebrados en el IULMT, 12-12 a 16-12-1988*, Madrid, IULMT.
- SCHWARZ, E. (1995): «Política de información en el marco de la política deportiva de España y del ámbito internacional», en *Unisport: El deporte hacia el siglo XXI*, Málaga, Unisport, págs. 244-250.

- SCHWARZ, E. (1997a): «CDS-Micro-ISIS de UNESCO. Posibilidades de participación en proyectos de terminología nacionales e internacionales utilizando sus diseños y aplicaciones», en *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la Traducción. Acta de los VI Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, Madrid, Editorial Complutense, págs. 733-748.
- SCHWARZ, E. (1997b): «Design and creation of a National Sports Research Projects Data Base using CDS-Micro-ISIS», *9º Congreso Científico: «Información Deportiva en los años noventa»/Asamblea General de la IASI*, Roma.
- SCHWARZ, E. (1997c): «Practical Training and Specialization in the Field of Sports Documentation and Information at the National Centre for Sports Information - Higher Sports Council of Spain», en *Actes 10e Congrès Scientifique Paris 1997, Association Internationale pour l'Information Sportive*, Paris, INSEP, págs. 251-258.
- SCHWARZ, E. (1999a): «Recursos terminológicos disponibles en el ámbito del deporte», *Grupo Científico de Documentación e Información Deportiva*, Madrid, 22 de abril.
- SCHWARZ, E. (1999b): «Sports terminology: experiences, needs and proposal of actions», *Conference on co-operation in the field of terminology in Europe*, París (Francia), 17, 18 y 19 de mayo.
- SCHWARZ, E. Y DE IRAZAZÁBAL-NERPELL, A. (1992): «Las Bases de Datos terminológicas como ayuda al traductor», en *Actas de los III Encuentros Complutenses en torno a la traducción, celebrados en el IULMT*, Madrid, Editorial Complutense, págs. 301-317.
- SCHWARZ, E. Y ROLLÁN, A. (eds.) (1999): *Catálogo de Recursos Terminológicos en el ámbito del Deporte*, Madrid, CSD.
- SCOTINI, P. (2006): *Il dizionario del calcio in sei lingue*, Milán, Mondadori.
- SECO, M. (1966): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Aguilar.
- SECO, M., ANDRÉS, O. Y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- SILVA CAMARGO, G. (2002): *Diccionario básico del Deporte y la Educación Física*, Armenia, Editorial Kinesis.
- SILVEIRA, D. (1996): «Diccionario de términos futboleros», en J. M. Pereira, *Pelé estuvo aquí*, Barcelona, Montesinos, págs. 133-182.
- SPORT (1986): *Diccionario del fútbol mundial: todos los nombres que han hecho historia en el 'deporte rey'*, Barcelona, Diario Sport.
- STASSINET, H. (2002): *Hablemos de fútbol en 8 idiomas*, Barcelona, Assimil.
- SUÁREZ GIL, L. (1981): *Diccionario técnico marítimo: inglés-español español-inglés*, Madrid, Alhambra.
- TEOLI, P. (2006): *L'uso del Linguaggio Sportivo nel giornalismo ispanico. Analisi della stampa di lingua spagnola di lingua spagnola durante il mondiale di calcio 2006*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Cassino.

- TERMCAT, (1991a): *Diccionari de basquetbol*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991b): *Diccionari de voleibol*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991c): *Diccionari de ciclisme*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991d): *Diccionari de vela*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991e): *Diccionari de gimnástica*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991f): *Diccionari de natació*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991g): *Diccionari de tennis de taula*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991h): *Diccionari de piragüisme*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991i): *Diccionari de judo*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991j): *Diccionari d' hípica*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991k): *Diccionari d'handbol*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991l): *Diccionari de tir amb arc*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991m): *Diccionari d'esgrima*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991n): *Diccionari de tir olímpic*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991ñ): *Diccionari de rem*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991o): *Diccionari de tennis*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991p): *Diccionari de lluita*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991q): *Diccionari d' hoquei sobre patins*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991r): *Diccionari d' hoquei*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991s): *Diccionari de bádminton*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991t): *Diccionari de boxa*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991u): *Diccionari d' halterofília*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991v): *Diccionari de taekwondo*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991w): *Diccionari de béisbol*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991x): *Diccionari de pentatló modern*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991y): *Diccionari de pilota*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991z): *Diccionari d' atletisme*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1991aa): *Diccionari de futbol*, Barcelona, Enciclopedia Catalana.
- TERMCAT (1992): *Vocabulari d'halterofília [Tríptic]*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

- TERMCAT (1995a): *Diccionari de rugby*, Barcelona, Proa.
- TERMCAT (1998): *Lèxic de les indústries manufactureres: instruments musicals, jocs i joguines, joieria i bijuteria, fotografia, material esportiu*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- TERMCAT (2000a): «Familiaritzem-nos amb el pàdel», *Pilota de set*, Barcelona, págs. 54-55.
- TERMCAT (2000b): «Juguem al pàdel», *Pilota de set*, Barcelona, págs. 68-69.
- TERMCAT (2004): *Terminologia dels esports d'hivern* [En línea], Barcelona, Termcat. <<http://www.termcat.net/dicci/hivern/index.html>>
- TERMCAT (2005): *Terminologia de surf de neu* [En línea], Barcelona, Termcat. <<http://www.termcat.net/dicci/surfneu/index.html>>
- TERMCAT (2005): *Esports nàutics* [En línea]. Barcelona: Termcat. <http://www.termcat.net/dicci/esports_nautics/index.html>
- TERMCAT (2006a): *Terminologia dels esports d'aventura* [En línea]. Barcelona, Termcat. <http://www.termcat.cat/dicci/esports_aventura/index.html>
- TERMCAT (2006b): *TO Surf de neu [Fitxer XML]*, Barcelona, Termcat. <<http://www.termcat.net/productes/toberta.htm>>
- TERMCAT (2008a): *Diccionari d'esports nàutics*, Barcelona, Termcat. <http://www.termcat.cat/dicci/esports_nautics/index.html>
- TERMCAT (2008b): *Diccionari de rugby*, Barcelona, Termcat. <<http://www.termcat.cat/dicci/rugbi/index.html>>
- TERUEL SÁEZ, A. (2006): *Contribución al estudio del lenguaje del fútbol en la prensa escrita española*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TERUEL SÁEZ, A. (2007): *Vocabulario de fútbol*, Gijón, Trea.
- (1993): *Thesaurus SPORT, códigos temáticos*, Málaga, Unisport-Junta de Andalucía.
- TRAPERO, M. (1992): «El deporte desde la lengua: algunos tecnicismos deportivos del español», *Lingüística Española Actual*, XIV, págs. 127-163.
- URQUÍA GOMEZ, A. DE (1988): *Diccionario técnico militar: inglés-español, español-inglés*, Madrid, Agulló.
- UZEI (1982): *Kirolkidea: hiztegia*, San Sebastián, Elkar.
- UZEI (1985): *Kirola/1: Futbola*, San Sebastián, Elkar.
- UZEI (1994a): *Atletismoa : Kirol-Hiztegiak*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- UZEI (1994b): *Futbola Kirol-Hiztegiak*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- UZEI (1994c): *Pilota Kirol-Hiztegiak*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- UZEI (1996): *Txirrindularitza*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.

- UZEI Y EUSKO JAURLARITZA (2005a): *Diccionario de Educación Física*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- UZEI (2005b): *Diccionario de Balonmano*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- UZEI (2005c): *Diccionario de Baloncesto*, Vitoria, Instituto Vasco de Educación Física.
- VARGAS, R. (1988): *Teoría del Entrenamiento. Diccionario de Conceptos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- VELA VALDÉS, M. C.: *Athletics sports dictionary: English-Spanish, Spanish-English = Diccionario deportivo de atletismo*, Caracas, Nega-Graf Casas.
- WEBB, B. (1983): *Yachtmans eight languages dictionary*, Londres, Adiard Coles.
- WEBB, B. Y MANTON, M. (2001): *Diccionario náutico en 10 idiomas*, Barcelona, Tutor.
- WEINRICH, I. (2007): *Interkulturelle Beziehungen und Sprachen im Kontakt- der Einfluss des Englischen auf das spanische im Bereich des Sports*, Paderborn, Grin Verlag.
- (1979): *Yachting=Yachting=Segein=Vela*, Moscú, Flusskij jazyk.
- YCAZA TIGERINO, J. (1983): «Los anglicismos en la información y crónica deportiva», *Seminario sobre el lenguaje en los medios de comunicación*, Puerto Rico.
- YCAZA TIGERINO, J. (1987): «Postulados para la labor de hispanización del lenguaje en los medios de comunicación social», en *Primera reunión de Academias de la Lengua Española sobre el lenguaje y los medios de comunicación*, Madrid, págs. 197-198.
- YCAZA TIGERINO, J. (1992): «Los anglicismos de uso corriente en Nicaragua y la hispanización del lenguaje deportivo», en *Congreso Nebrija 1992*, Universidad de Salamanca.
- YCAZA TIGERINO, J. Y PEÑA HERNÁNDEZ, E. (1972): «El léxico de los deportes principales: fútbol, béisbol, boxeo, ciclismo, atletismo, etc.», en *VI Congreso de Academias de la Lengua Española*, Caracas, 28 de noviembre.

Capítulo 6

INCORPORACIÓN Y VITALIDAD DE VOCABLOS DE NUEVA CREACIÓN

Laura Esteban Asencio

(Universidad de Málaga)

1. LA INFLUENCIA DEL CONTACTO DE LENGUAS

No hay lengua que no se renueve ni periodo en el que no se produzcan innovaciones:

Si bien unas lenguas son más innovadoras que otras y en ciertos periodos históricos las innovaciones se hacen más frecuentes y significativas. En el proceso de renovación de la lengua participan todos los hablantes, bien de manera activa acometiendo una tarea creadora, bien pasivamente, aceptando y consolidando las innovaciones que otros inician. Conviene notar que debido a circunstancias socioculturales e históricas, ciertos grupos sociales están mejor dispuestos para la introducción y para la aceptación de las innovaciones (Fernández Sevilla 1982: 9-10).

Así, podríamos distinguir entre lenguas vivas y lenguas muertas. Las primeras serían organismos vivientes cuya vitalidad y robustez dependen del grado de inteligencia y cultura de las naciones respectivas, y las segundas serían imponentes fósiles en los cuales se distinguen la fisonomía y los caracteres primordiales que transmitieron a sus hijas las lenguas que hoy se hablan (Monlau 1863: 4-5).

En el seno de las primeras, los cambios o innovaciones pueden producirse por dos caminos distintos: por pérdida o desaparición de elementos que formaban parte del conjunto, o bien por aparición de otros nuevos que vienen a enriquecer el sistema.

Con el tiempo las lenguas aumentan su caudal léxico, si bien en el uso individual tiende a mantenerse un volumen relativamente estable y, desde luego, comparativamente escaso, debido a la limitada capacidad de la memoria. Por ello, a lo largo de su vida el hablante va aprendiendo nuevas palabras, que incorpora a su léxico activo, a la vez que abandona u olvida otras a ritmo aproximadamente idéntico.

Dentro de estos parámetros de evolución lingüística, la situación científica y la situación social en el mundo actual es favorable a la creación de términos que corresponden a nuevos conceptos tanto materiales (inventos, máquinas), como intelectuales (expresiones políticas, económicas), propiciados sobre todo por la técnica y la ciencia, con un incremento del vocabulario de voces nuevas y necesarias para la designación, a su vez, de nuevas realidades.

Pero dichos cambios o innovaciones no solo se producen por la aparición de términos que designan realidades nuevas en el ámbito científico y social, sino que muchos de ellos son producto de la influencia o contacto de lenguas. Es decir, una gran parte de los términos nuevos de nuestro vocabulario es fruto del multilingüismo.

Gimeno Menéndez y Gimeno Menéndez (2003: 21) siguen una casuística comprensiva y explicativa y distinguen tres etapas dentro del multilingüismo: a) lenguas en contacto, b) diglosia y conflicto lingüístico, y, por último, c) variacionismo.

a) El multilingüismo social y el bilingüismo son equivalentes a lenguas en contacto, ya que se caracterizan por la práctica de utilizar alternativamente dos o más lenguas por las mismas personas.

Dentro de una situación sociocultural donde se origina un contacto lingüístico puede plantearse un proceso de sustitución lingüística. Este proceso consiste en el desplazamiento del uso habitual de una lengua por otra; teniendo en cuenta que este desplazamiento no ha de darse de manera absoluta, sino que podría hacerse parcialmente en ciertas situaciones y conservarse en otros contextos. Ahora bien, una opinión general sobre la dinámica del proceso de sustitución lingüística sería demasiado simplista, ya que siempre deben contemplarse todas las variedades lingüísticas, sociales y culturales del amplio marco social del contacto de lenguas. Por ello, el bilingüismo no es una condición suficiente para provocar una sustitución lingüística, aunque muchas veces sí pueda ser necesario.

De esta forma, los autores (2003: 28) sostienen que:

La clave de la actuación bilingüe es la convergencia lingüística, porque las experiencias de los bilingües bajo condiciones de contacto de lenguas son raramente tan distintas, que es imposible mantener las lenguas totalmente aisladas. El resultado es una situación más o menos gradual, con varios sistemas intermedios, en los que los elementos de ambos códigos se encuentran envueltos.

b) La segunda etapa señalada en el multilingüismo, la diglosia y el conflicto lingüístico consiste en el análisis de las normas sociolingüísticas que sigue un individuo bilingüe en su particular subgrupo. Este análisis debe considerar dos parámetros: uno superior, en el que se investigue la comunidad de habla y los ámbitos de uso, y uno inferior, donde se estudien las dimensiones de las relaciones sociales y los tipos de interacción.

En el parámetro superior, el término diglosia parece más apropiado que bilingüismo. Este término denominaría únicamente una situación propia de la conducta individual; en cambio, la diglosia se referiría a un tipo de organización sociolingüística basada en la asignación social de las funciones a distintas lenguas o variedades.

Y estos dos fenómenos del bilingüismo y la diglosia, ¿se pueden contraponer o superponer? Morales (1992:147-170), para hacer una distinción entre los dos, parte de que una lengua de minorías podrá resistir mejor la sustitución lingüística si mantiene una separación funcional con la lengua dominante; en este supuesto, el bilingüismo se mantendrá estable mucho tiempo. Al contrario, cuando cada individuo usa de manera indistinta una lengua u otra en cualquier situación y lugar, el bilingüismo será inestable y la comunidad irá hacia el monolingüismo en la lengua de la mayoría.

c) En último lugar, el variacionismo entiende por multilingüismo o bilingüismo, la covariación de dos o más lenguas en el repertorio lingüístico de una comunidad de habla.

La competencia comunicativa de un hablante está formada por un sistema de reglas que superponen el componente lingüístico y el componente social y engloba actitudes, valores y motivaciones que han de tener en cuenta tanto la lengua como la interrelación de ella con otros códigos comunicativos. De esta forma, la comunidad bilingüe tiene una compleja variedad comunicativa que puede recoger todas las posibles y diferentes variedades lingüísticas y explicar, de tal manera y de modo único, el comportamiento del habla de dicha comunidad.

La renovación de las lenguas y la mencionada vitalidad dan lugar a la creación de una disciplina que se encarga de estudiar los términos nuevos que aparecen en nuestra lengua, es decir, la *neología*.

2. NEOLOGÍA Y NEOLOGISMO. PROCESO Y PRODUCTO DE VOCABLOS DE NUEVA CREACIÓN

El término *neologismo* nace en el siglo XVIII para denominar una afectación en la forma de expresarse y *neología*, unos lustros más tarde, como el arte de innovar siguiendo al progreso de las ideas.

La neología léxica ha adquirido fuerza a partir de los años setenta, sobre todo ligada a la terminología. Esta evolución se debe a diversas causas:

- a) El progreso tan rápido de la ciencia y de la técnica, lo que conlleva la creación de muchas necesidades denominativas.
- b) La evolución de la sociedad actual, que nos ha conducido a una situación lingüística de tensión entre dos tendencias: por un lado, la utilización del inglés y, por otro lado, el hecho de que las lenguas no dominantes aseguran la continuidad de su sistema, actualizan y diversifican permanentemente su código.
- c) La aparición frecuente de foros internacionales de carácter cultural, político o económico que desempeñan un papel difusor muy importante en cuanto a las novedades que en ellos se investigan y se discuten.
- d) Finalmente, la intervención de los gobiernos en materia de lenguaje ha llevado a la propuesta de planes de política lingüística no solo para las lenguas amenazadas sino también para las lenguas consideradas como poco dominantes.

Para los lexicólogos clásicos como Rondeau (1983) o Guilbert (1975), la neología es el estudio de los fenómenos lingüísticos que aparecen en un momento dado en la evolución de una lengua viva. Pero esta definición queda demasiado pobre, porque hoy en día con el término *neología* se da nombre al menos a cinco actividades diferentes.

Según Cabré (2002:34-39) estas son:

- 1) El proceso práctico de creación de nuevas unidades léxicas a través de recursos conscientes y no de los mecanismos de creatividad lingüística léxica habituales en una lengua.
- 2) El estudio teórico y aplicado relativo a las innovaciones léxicas, como los procesos de creación, los criterios de reconocimiento, aceptabilidad o

difusión de los neologismos, los aspectos sociales y culturales de la neología, etc.

- 3) La actividad institucional organizada y planificada sistemáticamente para recoger, consignar, difundir o implantar los neologismos dentro del marco concreto de una política de la lengua.
- 4) La tarea de identificación de los sectores especializados totalmente nuevos, recientes, o a lagunas que requieren intervención.
- 5) La relación de la novedad con los diccionarios en dos aspectos: la utilización del diccionario como filtro de reconocimiento de neologismos y análisis del tratamiento de la neología dentro de los diccionarios.

Además, la neología está estrechamente ligada a otras disciplinas lingüísticas, como son la lexicología, la lexicografía y la terminología.

La *lexicología* se ocupa del estudio del léxico; pero del léxico de una lengua considerado desde el punto de vista de la lingüística aplicada, que incluye la competencia de la actuación. No es conjunto homogéneo de reglas, principios y unidades, sino un código muy diversificado en variedades, registros y modalidades funcionales, que hace que hablemos continuamente de sistema de sistema y no de un sistema único. La neología es una de las posibles selecciones del léxico.

La aplicación más inmediata de la lexicología es la *lexicografía* o elaboración de diccionarios. La información de cualquier diccionario requiere una revisión continua al menos en tres sentidos: la actualización de la nomenclatura, la revisión de las informaciones lingüísticas de las entradas y la actualización de las indicaciones neológicas de las palabras.

En este campo, la *neología* debe ocuparse de recopilar las unidades que aparecen en el uso y una vez comprobada su estabilidad relativa, proponerlas como entradas del diccionario. Al mismo tiempo, debe detectar la aparición de nuevos significados de palabras formalmente ya codificadas y proponer la ampliación de las definiciones en el diccionario.

La elaboración de glosarios de neologismos o de inventarios de palabras recogidas que no figuran en los diccionarios es una práctica habitual en las lenguas. Estos glosarios o inventarios sirven de corpus de base para seguir el arraigo de las palabras en el uso y así poder seleccionar con más rigor las unidades que se van consolidando.

Nosotros estamos de acuerdo con la postura de Badia i Margarit (2000: 21-22):

Els neologismos solen ésser efímers [...] Heus ací la raó per la qual els diccionaris (sobretudo els normatius) son refractaris o lents a incorporar neologismos. Només hi entraran els que tinguin la fortuna de tornar-se mots com quasevol altres. Si no, aquestes flores d'un día només solen figurar en un corpus destinat justament a enregistrar paraules que han estat de moda durant un temps i que después han desaparegut. Una razó per a conservar-les-hi pot ésser la possibilitat d'estudiar certes tendències que s'insinueaven en un moment de la vida de la llengua, les quals, per después foren abandonades per la massa parlant.

Para algunos sociolingüistas, la neología es una noción enteramente ligada a la terminología. Si bien, debemos decir que la neología es una disciplina que sobrepasa en mucho el marco estricto de la terminología, puesto que no se presenta exclusivamente en los discursos especializados por la temática.

Para determinar el *carácter neológico* de una unidad léxica se han propuesto distintos parámetros:

- La diacronía: una unidad es neológica si ha aparecido en un periodo reciente.
- La lexicografía: una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios (corpus de exclusión).
- La inestabilidad sistemática: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) o semántica.
- La psicología: una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva.

Podemos distinguir entre varios tipos de vocablos de nueva creación o *neologismos*:

- a) Desde el punto de vista de su pertenencia al sistema de la lengua general: distinguimos entre dos grandes bloques de neologismos léxicos de comportamiento diferente: los neologismos de la lengua común (neologismos propiamente dichos) y los propios de las lenguas de especialidad (también llamados neónimos).

- b) Desde el punto de vista de su función: los neologismos se clasifican en neologismos referenciales y neologismos expresivos. Los primeros aparecen porque son necesarios, es decir, porque es preciso cubrir una laguna denominativa en un determinado campo de especialidad; el segundo tipo nace simplemente para introducir nuevas formas expresivas en la comunicación.
- c) Desde el punto de vista del recurso utilizado para formarlos, podemos distinguir entre cuatro tipos básicos de neologismos: neologismos de forma, de función, semánticos y de préstamo.

3. NEOLOGISMOS DE FORMA. LA FORMACIÓN DE PALABRAS

Este tipo de neologismo debido a la formación de palabras es un fenómeno frecuente de carácter histórico que necesita de la aprobación de la comunidad de hablantes.

Además del léxico heredado del latín, existen otras palabras que son absolutamente nuevas y otras que se han formado a partir de fenómenos ya existentes. Alvar Ezquerro (1993: 10-20) afirma, a su vez, que la formación de palabras consiste en la ampliación de voces con mecanismos de tipo morfológico, partiendo de elementos ya presentes en el lenguaje o empleando otros tomados de fuera.

Otros autores como Martínez Celdrán (1975: 127), por el contrario, estiman que la formación de palabras no está solo justificada por una necesidad morfé mica, sino que también nace de necesidades fonéticas.

Pero, como esgrime Montero Curiel (1999: 47-48), no son únicamente los factores morfológicos o fonéticos los que engloban la formación de palabras, puesto que esta rama de la lingüística está muy vinculada a la sintaxis. En este sentido, sintaxis y morfología estarían relacionadas con la creación de nuevas palabras.

Con todo ello, observamos que en realidad las posibilidades de formar una nueva palabra en español son infinitas y que todos los planos de la lengua (morfológico, léxico, sintáctico, semántico y fonético) se pueden ver afectados por la formación de nuevos vocablos.

La prefijación se muestra como uno de los procedimientos más activos y que mayor dinamismo pretende expresar, pues, conservando la raíz, el prefijo solo añade

precisiones como negación, hostilidad, repetición, compañía, etc., al significado del lexema al que antepone. Ejemplos: *antibélico*, *hemoderivado*, *hiperliteratura*, *semiabullonado*, *supralocal*, *telebasura*, *ultracontario*.

La sufijación es el segundo proceso más productivo, pues se utiliza en todo tipo de lenguaje y en cualquier registro idiomático. Dentro de sus variantes los prefijos apreciativos, también llamados afectivos porque afectan de manera subjetiva emocional al lexema o raíz a la que se adhieren, son los menos usados sobre todo en el ámbito periodístico. Ejemplos: *firmazo*, *flashazo*.

Sin embargo, los no apreciativos son mucho más numerosos y se caracterizan por ser semánticamente objetivos, ya que atañen de manera fundamental a la base a la que se aplican y tienen la capacidad de producir un cambio de categoría gramatical. Ejemplos: *noticiable*, *jazzeado*, *marbellicidad*, *parcheo*, *julianista*, *iraquizar*.

El tercer recurso dentro de la formación, el de la composición, consistente en la unión de dos elementos fácilmente identificables y que pueden utilizarse de forma independiente, es, de todos, el menos productivo. Ejemplos: *cazacanciones*, *narcosala*, *tontilocura*, *blanquiazul*.

4. LA ADOPCIÓN DE EXTRANJERISMOS: EL PRÉSTAMO

Una parte muy importante del léxico de las lenguas especializadas es de procedencia griega y latina. El español, sin embargo, no toma siempre directamente los préstamos de estas dos lenguas, a menudo el empréstito procede del francés (siglos XVIII-XIX) o del inglés (siglo XX).

Entre las influencias que hemos sufrido la más claramente predominante durante los siglos XVIII y XIX es la francesa. El eje de estas aportaciones está en un hecho político de una gran transcendencia. En 1701 entra en Madrid Felipe V, el primer rey de la dinastía borbónica gala en el trono español, y con él se institucionaliza la presencia francesa en España. Muchos términos franceses comienzan a entrar en nuestro país a través de la prensa, que junto con obras traducidas, será uno de los cauces más prolíficos.

En el siglo XIX la emigración es un fenómeno importante, puesto que aquellos exiliados que estaban de vuelta en nuestro país, traían nuevos usos (del inglés y sobre todo del francés) y el empleo de las lenguas de los países en los que habían residido.

Actualmente, gran parte de la terminología se acuña en la lengua inglesa (el anglicismo, fenómeno que se estudia en el siguiente apartado).

4.1. Clases de préstamos

Gómez Capuz (1998: 21-27) diferencia dos tipos de préstamo según su alcance y amplitud:

1. Préstamo léxico y gramatical: el préstamo es un elemento lingüístico que puede pertenecer en principio a cualquier nivel o subsistema de la lengua (fónico, morfológico, léxico-semántico, sintáctico). No obstante, muchos autores afirman que el préstamo léxico es el más frecuente de todos y creen que el estudio del préstamo debe ser llevado a cabo fundamentalmente por la lexicología. Por ello, es natural que en muchos glosarios terminológicos no definan préstamo en general, sino el préstamo léxico.
2. Préstamo interno o dialectal: se puede hablar de préstamo cuando el intercambio ocurre entre dos dialectos o incluso entre una lengua especial y la lengua común. Este tipo de préstamo es habitual en los repertorios terminológicos. Lo difícil en ellos son los problemas que presentan respecto a su identificación y a la demostración de su verdadera condición de préstamos.

En cuanto a la relación del préstamo y la neología, debemos decir que el préstamo es un cambio lingüístico externo, porque procede de otro sistema lingüístico. El préstamo léxico es el tipo de neologismo más perceptible e importante dentro de la neología léxica.

5. CONTACTO DE LENGUAS: EL ANGLICISMO

Cronológicamente el fenómeno del *anglicismo* comienza a tenerse en cuenta en la segunda mitad del siglo XVIII. En el momento en que dicho fenómeno empieza a hacerse evidente, aparecen los defensores del casticismo y del purismo del idioma. Quizás por el temor que sienten ante una influencia de tan grandes y rápidas dimensiones, sobre todo en la prensa, rechazan todo tipo de entradas de extranjerismos en los escritos y proponen además unos modelos de pureza en la escritura y en el habla del español.

Podemos diferenciar claramente la situación del anglicismo en nuestra lengua en dos periodos:

- a) Desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta los años cincuenta o sesenta del presente siglo: este periodo se caracteriza porque tanto la entrada como la influencia del anglicismo se realiza de forma pausada.
- b) Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad: en esta época la penetración es mucho más importante, puesto que se produce de forma constante. Y tanto la aparición como el empleo de voces anglicistas son prácticamente diarios. Ejemplos: *cash flow*, *drop*, *primer time*, *reality show*, *revival*, *share*.

La diferente velocidad y asiduidad del fenómeno en el segundo periodo con respecto al primero se debe a la llegada del televisor a los hogares españoles. Gracias a este aparato, la mayoría de la gente dispuso de un acceso directo a otras culturas y otras formas de vida.

Posteriormente, también los medios de comunicación y los medios de transporte han sufrido una gran evolución, con lo que la propagación de términos extranjeros ha crecido de manera imparable.

Así, podemos ver que el anglicismo no es solo un fenómeno lingüístico, sino que representa la influencia que estamos viviendo de la cultura norteamericana (telefilmes, miniseries, concursos, etc.). Es decir, la irrupción de anglicismos en nuestro idioma es fruto de la extensión de modas, costumbres, técnicas y actitudes sociales de evidente signo inglés o norteamericano. Pero esta influencia no solo está relacionada con el léxico propiamente dicho, sino con el hecho de haber asimilado y habernos acostumbrado a ver eslóganes en inglés, a tener establecimientos con sus nombres propios en inglés, intentando imitar a los originales de procedencia americana.

Para poder confeccionar una adecuada definición sobre el *anglicismo*, hay que establecer una clara diferencia entre un *préstamo* y un *extranjerismo*. Las diferencias entre estos dos fenómenos deben hacerse desde la observación de la frecuencia de uso y del contexto del anglicismo. El extranjerismo sería la etapa previa a la consideración como préstamo por su novedad y baja frecuencia de uso. Están sujetos a la condición de que sigan su evolución en español, de que su empleo se extienda y de que no desaparezcan por tratarse únicamente de creaciones individuales o de términos empleados por no haber hallado una traducción aceptable.

Ante este fenómeno tan importante y que tanto afecta a nuestra lengua existen dos posturas claramente diferenciadas:

La primera postura corresponde a los llamados puristas. Estos se niegan a admitir todo lo que consideran un ataque a la pureza de la lengua e, incluso, llegan a rechazar los extranjerismos necesarios. Su postura es muy polémica y estricta.

La segunda postura se identifica con los denominados críticos aperturistas. Estos, más numerosos que los anteriores, aceptan los neologismos necesarios. Es decir, los que se usan cuando no existe un término español que denomine un producto o un concepto nuevo y, por supuesto, rechazan los extranjerismos «de lujo», esto es, los que se emplean de manera superflua. Argumentan que la defensa de la lengua debe ser liberal, porque tiene que estar atenta a la evolución del idioma, la cual, desde luego, hay que controlar.

Lo que sí hemos observado es que antes, concretamente en los años cincuenta y sesenta, se confiaba casi ciegamente en los recursos de defensa de nuestra lengua ante una invasión de anglicismos; no obstante, esta actitud confiada ha cambiado en la actualidad, quizás sea porque no existe un control tan estricto y muchas estructuras lingüísticas han sufrido o sufren graves modificaciones. Por ejemplo, es alarmante que la estructura fonológica desafíe las reglas del español y se añada una «s» para el plural de las palabras que acaban en consonante.

Una de las decisiones que ha tomado la Academia para participar en mayor grado en los medios de comunicación es la creación por parte de la Agencia EFE de un Departamento de Español Urgente. En dicho departamento, académicos y filólogos asesoran a los redactores y, además, revisan las noticias después de haber sido publicadas con objeto de corregir los fallos. Los objetivos de este departamento son básicamente cuatro:

- 1) Unir los criterios lingüísticos entre España y América.
- 2) Luchar contra la invasión de anglicismos.
- 3) Unificar criterios para la transcripción al español de los nombres procedentes de lenguas de alfabetos no latinos.
- 4) Solucionar los problemas lingüísticos que se dan en la redacción de las noticias.

6. PERDURACIÓN O DESAPARICIÓN DE LA PROPIEDAD NEOLÓGICA EN UNA PALABRA

La palabra morfema (base + sufijo o prefijo + base o dos bases) o el grupo sintagmático nuevo, puede o no entrar en el léxico. En su efectivo funcionamiento, aparte de los factores puramente lingüísticos, intervienen otros psicológicos y socioculturales. Todos los autores coinciden en que la *cualidad neológica* debe considerarse desde un punto de vista cronológico, espacial y sociolingüístico. El aspecto cronológico suscita dudas de naturaleza teórica y metodológica.

El postulado sincrónico del estructuralismo parece insuficiente, por las siguientes razones:

- a) Un término nuevo no elimina necesariamente al antiguo.
- b) Un término de uso restringido en una determinada época puede ser retomado de manera individual para después extenderse ampliamente.

Según Alvar Ezquerro (1999: 40), no resulta nada fácil saber qué es un neologismo, y, desde una postura estricta hasta podría afirmarse que el neologismo no existe, pues desde el momento en que se empieza a utilizar comienza a no serlo, como el coche recién estrenado que deja de ser nuevo en cuanto echa a rodar, perdiendo parte de su valor. Pero también es cierto que, hecha abstracción de otras cuestiones, cualquier palabra en una lengua resulta ser un neologismo en un momento de su historia.

Para despejar esta duda Guilbert (1975: 95) establece una serie de criterios:

- 1) Si es una voz de origen extranjero, su total adaptación fonética y gráfica al sistema de la lengua que la recibe supone la pérdida del carácter neológico.
- 2) También, si se adapta de tal forma a la lengua que desde el punto de vista morfosintáctico sirva de base para formar derivados.
- 3) Desde el punto de vista semántico, cuando desarrolla nuevos sentidos y se vuelve polisémico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR EZQUERRA, M. (1993): *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco/Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1999): «El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad», en *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la lengua española: El neologismo*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, págs. 39-66.
- BADIA I MARGARIT, A. M. (2000): «Risc i certesa de la neologia», en *La neologia en el tombant de segle*, Barcelona, Observatori de Neologia, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, págs. 21-32.
- CABRÉ, M. T. (2002): «La neologia avui: el naixement d'una disciplina», en *Lexi i neologia*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pomeu Fabra, págs. 29-30.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1982): *Neología y neologismos en español contemporáneo*, Granada, Curso de Estudios Hispánicos, Universidad de Granada.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. Y GIMENO MENÉNDEZ, M. V. (2003): *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid, Cátedra.
- GÓMEZ CAPUZ, J. (1998): *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*, Cuadernos de Filología Anejo XXIX, Facultad de Filología, Universitat de Valencia.
- GUERRERO RAMOS, G. (1997): *Neologismos en el español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- GUERRERO SALAZAR, S. Y NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2002), *Medios de comunicación y Español actual*, Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2007): *La creatividad en el lenguaje periodístico*, Madrid, Cátedra.
- GUILBERT, L. (1975): *La créativité lexicale*, París, Larousse.
- LORENZO, E. (1992): «Anglicismos», en *La lengua española hoy (VI)*, Madrid, Fundación Juan March, págs. 3-14.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1975): *Aportación a las reglas morfofonémicas de los afijos del español*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MONLAU, P. F. (1863): *Del arcaísmo y el neologismo, ¿cuándo se debe considerar fijada una lengua?*, Madrid, Imprenta Nacional.
- MONTERO CURIEL, M. L. (1999): *La prefijación negativa en español*, Universidad de Extremadura.
- MORALES DE WALTERS, A. (1992): «El español de los Estados Unidos, aspectos lingüísticos y sociolingüísticos», *Lingüística*, págs. 147-170.
- RONDEAU, G. (1983): *Introducción à la terminologie*, Québec, Gaëtan, Morin ed.

Capítulo 7

OPERACIONES DENOMINATIVAS: APUNTE SOBRE LOS NOMBRES DE *BLOG* O *BITÁCORAS*

M.^a Victoria Romero Gualda

(Universidad de Navarra)

El 1 de abril de 1997 Dave Winer publicó la primera entrada de 'Scripting News', el que se considera primer 'weblog' de Internet. Diez años después hay más de 62 millones de cuadernos personales circulando por la Red. En este periodo han destapado algunos escándalos públicos y denunciado abusos, pero su gran aportación es la participación de los internautas en los contenidos de la Red.

Estas palabras del profesor José Luis Orihuela abrían el artículo, aparecido en *El País* el 18 de enero de 2007, en el que hacía una revisión de lo que suponían los *blogs* en el mundo de la cibercomunicación. Una historia corta aún hoy¹. Para los filólogos, la mayoría más cercana aún al papel, el mundo de los blogs sugiere reflexiones variadas, desde examinarlos como tipos de texto peculiares o ver cómo se emplea en ellos el idioma hasta aventurarse en la selva de unos nombres transparentes como *Ahorro diario*, o menos como *Xataka*, *Fandemia* o *Genbeta*:

Ahorro diario es una apuesta por el consumo inteligente, un lugar donde encontrar los consejos y trucos que siempre estamos esperando recibir para que nuestros ingresos nos den el máximo rendimiento.

De *Xataka* hereda el interés por las cámaras y demás cacharritos que nos permiten inmortalizar nuestros mejores (o peores) momentos.

1 Para el lector interesado en estos temas de manera más rigurosa que la simple búsqueda en Wikipedia y similares, recomiendo la Revista *TELOS. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, sobre todo, la lectura del Cuaderno Central que dedicó en su nº 65 (octubre-diciembre, 2005) a los «Blogs, weblogs, bitácoras».

Fandemia: un nuevo blog que nace y con el que mantendremos una estrecha relación.

[...] la página *Genbeta* ha recibido una amenaza que chantajeaba con hacer DDoS (Denegación distribuida de servicio) a su página si no retiraba la noticia.

Adentrarme en esa selva es mi propósito para estas líneas que pretenden ser, sobre todo, un mínimo homenaje a Emilo Núñez, un hombre al que consideré amigo y que sigue estando con nosotros, solo que de otra manera.

1. LA DENOMINACIÓN

Dar nombre a las cosas es tarea que abre el Libro por antonomasia: «Dios llamó a la luz *día*, y a la tiniebla la llamó *noche*.[...] Llamó Dios a lo seco *tierra*, y a la reunión de aguas la llamó *mares*» (*Gén.* 1.5, 10), y ahí mismo se le señala al hombre una labor denominativa que, de esa manera, indicaría el dominio sobre los seres creados: «los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, de modo que cada ser vivo tuviera el nombre que él le hubiera impuesto. Y el hombre puso nombre...» (*Gén.* 2.19, 20). Ese poner nombre está tan ligado a nuestro ser humano que nos ocupa desde cuando buscamos nombre para el hijo aún no nacido hasta nombrar historias, canciones, poemas, que construyen vidas o mundos que hacen soñar o vivir con dolor y gozo. Me estoy refiriendo en sentido lato al nombre propio², ese que ha llegado a formar sistemas complejos de denominación según las distintas sociedades, y que ha suscitado abundantes discusiones y bibliografía sobre sus características definitorias³.

La intención identificadora de los nombres propios ha sido aceptada con matices diferentes por los autores, desde Gardiner –por citar la clásica obra de 1940– hasta López García (2000). Si ningún hombre –o mujer– puede vivir sin sombra como lo intentó el héroe de Chamisso, tampoco podríamos vender nuestro nombre, nosotros mismos nos procuraríamos, u otros nos darían, una denominación aunque no se tratara de un verdadero nombre.

² Digo lo de *lato* por la relación estrecha que vamos a ver con los títulos e incluso con los nombres de marca.

³ Cito muy selectivamente: Cano González y Kremer (2001), Coseriu (1962), Fernández Leborans (1999), López García (1985), Wotjak (2000).

La denominación tiene, pues, un fin primordialmente identificativo⁴, es un acto designativo que se dará en el hablar, en una situación concreta (Coseriu 1985: 54) de ahí que sea necesario, para el tema que pretende abordar este trabajo, dar cuenta de la realidad a la que nos referimos con los dos términos –*blog* y *bitácora*– que hemos colocado en su título. Se trata de una realidad nacida en la red y de ahí vamos a ver unas primeras definiciones:

Blog (abrev. de Weblog) es un tipo de página web con una serie de artículos ordenados cronológicamente desde el más reciente, situados al principio de la página, al más antiguo situado hacia el final o la parte de abajo (www.edisoncor.org/glosario-de-blogging).

[blog] un sitio web que permite como canal de comunicación entre empresa y usuarios establecer un feedback entre críticas y apreciaciones (baudio.wordpress.com/2007/08/16/marketing-interactivo).

Bien es cierto que el término y su referencia se han banalizado –en concepto de Galisson– y ahora es frecuente oír a alguien que tiene un *blog* para contarnos sus aventuras o para ofrecer sus escritos, es decir, el referente se ajusta más a la definición lexicográfica que hemos encontrado de *bitácora*, el otro término en cuestión. En realidad esa «banalización» responde a la cada vez mayor facilidad para manejar la herramienta tecnológica por parte de usuarios que no son especialistas en informática. Y no está ahí el mal que acosa a las páginas sino en las personas que utilizan la herramienta simplemente porque está a su disposición, aunque no sepan muy bien cuál sería su uso más correcto o no se preocupen de la pertinencia de su aparición en la Red (Casciari, H.: http://orsai.es/2008/11/una_charla_sobre_la_muerte_de_los_blogs.php).

Mi aproximación no intenta intervenir en las discusiones o polémicas que el éxito pasajero o no de los blogs levanta entre los *blogueros*, *bloguistas*, periodistas digitales,

4 No es posible olvidar la operación de dar nombres a productos, el rico mundo de las marcas queda fuera de este trabajo pero tiene conexiones muy sugerentes con todas las cuestiones que apuntamos. Es oportuno señalar la función clasificatoria del nombre propio –«operador taxonómico» se le ha llamado– que hace aparecer como raro un niño que se llame Londres o que un fármaco para las migrañas recibiera el nombre de Alejandro. Son cuestiones de las que se ocupa, en general, la onomástica (Caprini 2001).

escritores, etc.⁵, sino trazar algún apunte de ese panorama denominativo que viene a unirse al que hasta ahora ofrecían la literatura y las artes (Celaya 2004). Tampoco pretendo averiguar el porqué de esos nombres, en la web se está desarrollando una *blogonimia* que algunos pretenden considerar disciplina pero resulta un poco difícil tener en cuenta las opiniones vertidas en esas páginas con definiciones como las que recojo en nota⁶. Fumero (2005: 49) propone una taxonomía que nos descubre las variadas motivaciones que dan origen a los distintos tipos de *blogs*, y que, en muchas ocasiones, se vinculan con el nombre para ellos elegido por sus autores.

1.1. La denominación de las «páginas personales»

Detengámonos un momento en la propia denominación del objeto. La pareja *blog/bitácora*⁷ es un caso más de los muchísimos existentes en la lengua española: se presenta la opción de aceptar, para referirnos a una realidad nueva, la voz inglesa –acortada ya– o de traducirla por la locución *cuaderno de bitácora*, que asimismo queda reducida al sustantivo modificante del núcleo, cuyo empleo fuera del ámbito marítimo ya recoge el DEA y del que se encuentran ejemplos en el CREA:

El guión del cine documental era el útil que la filmación superaba. Un punto y aparte, una guía de envío, una *bitácora*. El guión propone, la filmación dispone (CREA, 2001, Rufinelli, J. *Patricio Guzmán*, Madrid, Cátedra).

El espectáculo que les vamos a mostrar es la síntesis de un diario de trabajo, de una *bitácora*. Se trata de la *bitácora* que fuera anotada mientras este grupo de actores intentaba encontrar –si existiera– una hebra genuina, una imagen íntima que lo relacionara con aquello que en la escuela se conoce como la historia argentina. O sea, la *bitácora* de un despelote que comienza más o menos así... (CREA, 1987, Goldenberg, J. *Cartas a Moreno*, Argentina).

5 Véase J.L. Orihuela, <http://www.ecuaderno.com/2008/11/19/la-blogosfera-existe-los-blogs-estan-vivos-y-los-blogueros-tienen-cuerda-para-rato/> y: «Es posible que la denominación cambie o quede en desuso, pero lo que va a sobrevivir es un tipo de comunicación pública, de carácter social y autogestionada que seguirá permitiendo que la gente corriente se exprese y comparta lo que sabe, lo que hace y lo que desea». <http://www.ecuaderno.com/2009/01/22/los-blogs-estan-vivos-porque-han-sabido-cambiar/>

6 Blogonimia se dice [sic] es la disciplina que estudia el origen del nombre de los blogs. Se considera una derivación de la toponimia que es una disciplina que estudia el origen de los nombres. ESTA DEFINICIÓN ESTÁ SUJETA A CAMBIOS, [¡ el subrayado es mío]. <http://cafeaguau.com/2006/11/17/que-es-blogonomia/>

7 Blog es ya un genérico, la realidad se ha complicado y ahora se debe hablar de las especies *audio-blogs*, *fotoblogs*, *moblogs* o *videoblogs*, etc.

Los oficiales de inteligencia electrónica rastrearon una serie de conversaciones radiotelefónicas y satelitales entre miembros del secretariado y ‘Martín Caballero’. La *bitácora* de esos registros incluye más de 50 horas de conversaciones (CREA, 2000, Prensa, Colombia).

Según una *bitácora* de las gestiones presentada en la audiencia pública por Aeromed, a Molina se le informó desde el principio que la niña sufría de un «déficit neurológico», «posible aneurisma» y que estaba «entubada», un término médico para indicar que no respiraba por sus propios medios (CREA, 1997, Prensa, Puerto Rico).

Como se ve es más abundante el uso americano, así, cuando el DPD ofrece la entrada *blog*, remite a *bitácora*, en cuyo artículo ya tenemos: «2. Cuaderno de bitácora (|| página web personal)» lo cual indica la preferencia académica por la voz española, ya que aunque su étimo inmediato sea el francés *bitacle*⁸ lo consideramos netamente español como tantas otras voces que pueden considerarse galicismos diacrónicos, absolutamente consolidados en nuestro idioma y sin sentimiento de extranjería para el hablante. Sin embargo, también como en muchas otras ocasiones, parece que el anglicismo crudo gana terreno, es el término preferido por los usuarios de este «género textual» como se comprueba por los casos acopiados en el CREA, en casi todos ellos –procedentes de esas «páginas personales»– el contenido es el que responde a la definición del DPD, el sentido de que lo que se presenta en la pantalla es sobre todo personal se refleja, por ejemplo, en los textos siguientes:

Y esto me hace caer en la cuenta de que llevo ya algo más de un mes con esto del blog y todavía no he hablado de una de mis grandes aficiones: los cómics. Habrá que hacer algo en breve para mediarlo (CREA, 2002, Efímero, España).

Todo este sistema es totalmente nuevo para mí... pero poco a poco le voy dando forma ¿no creen? Espero que dentro de poco pueda tener la versión final de mi blog (CREA, 2004, Efímero, Bolivia)⁹.

En alguna ocasión se registra el uso de ambos términos, e incluso el original inglés como en este texto periodístico recogido en el CREA:

⁸ Como curiosidad: el Diccionario de Autoridades indica que «Pudo tomarse *bitácora* del inglés BitaKi». En el DRAE no aparece *blog*, *cuaderno de bitácora* sin definición bajo la voz.

⁹ Basta fijarse en la presencia de los posesivos y de los pronombres personales de primera persona. Téngase también en cuenta el tono de diálogo con el receptor-lector.

Enzo Baldoni, asesinado en Najaf, mantuvo su ‘weblog’ hasta el final. Los corresponsales de guerra italianos ofrecen nuevas perspectivas del conflicto iraquí a través de sus *cuadernos de bitácora* en Internet. Pocas horas antes de que se acabara el plazo concedido por los secuestradores, Bloghddad, el *blog* (diario en Internet) del periodista italiano Enzo Baldoni dejó de aceptar mensajes de los internautas (CREA, 2004, Prensa, España). [la cursiva es mía].

Los contextos más especializados precisan, en aras de la variación, emplear los dos términos, como en el título y en la presentación de una Jornada en Santiago de Chile el 16 de enero de 2009:

La mutación de los *blogs* / Nuevas tendencias de las *bitácoras* en línea. La blogósfera se ha complejizado a tal punto que hoy podemos encontrar *blogs* de materias altamente especializadas, puramente periodísticos, de fanáticos de algún hobby, de políticos y personalidades de renombre o *blogs* de movimientos ciudadanos. Las *bitácoras* ya no están solas. Se han incorporado en los medios de comunicación tradicionales, se han infiltrado en páginas de empresas, son utilizados como un canal informal de autoridades y son una pieza clave en el marketing y la publicidad online (<http://www.ocd.cl/portal/la-mutacion-de-los-blogs>). [la cursiva es mía].

En estos años primeros del siglo XXI, para los que no estamos familiarizados con la web social, la web 2.0, y otras realidades virtuales, el término parece precisado de definición:

Un weblog (o blog) es, básicamente, una página personal de Internet, sin fines de lucro y que se diseña y se pone online muy fácilmente. En ella el autor incluye periódicamente contenidos que se ordenan cronológicamente (generalmente textos, aunque también pueden ser imágenes) y que habitualmente incluyen enlaces a otros espacios de la Web. A su vez, los visitantes dejan comentarios y pueden leer los que dejaron otros navegantes (CREA, 2003, Prensa, Argentina).

El que inicia una de esas páginas ha de ponerle nombre, se encuentra ante una tarea semejante a la de los autores cuando denominan un producto de su creatividad ya sea plástica, ya sea literaria (Celaya 2004 y González Cruz 2007). Hay, sin embargo, un dato importante: el nombre elegido tiene que registrarse como si se tratara de un nombre comercial, no pueden darse repeticiones, asimismo algunos autores creen

de interés la formación con las primeras letras del abecedario ya que eso asegura los primeros lugares en un listado alfabético (véase nota 12). Al igual que un libro para que circule ha de titularse y un nuevo producto para ofrecerse a un comprador debe llamarse de algún modo, para circular en el mundo de los *blogs*, el *blog* o *bitácora* ha de tener un nombre o si se quiere un título. A partir de la obra de Hoek (1981)¹⁰ creí interesante esbozar una tipología de los nombres de blog en español. Descubrir que tan solo listados en <http://www.alianzo.com/es/top-blogs/country/spain/100>¹¹ hay casi 15.000 de estas «páginas» hizo que me sintiera sobrepasada por mi primera idea, las líneas que siguen son un primer apunte de un trabajo que quizá alguien desee emprender con intención de exhaustividad. El corpus que vamos a examinar ha sido seleccionado un tanto aleatoriamente ya que en un principio me guié por los que mejor lugar ocupaban en esta lista, mas luego me pareció mejor para la descripción escoger muestras de operaciones denominativas variadas.

2. CRITERIOS PARA UNA TIPOLOGÍA

Enfrentados a un corpus amplio de nombres de *blogs* se plantea qué criterio seguir para establecer tipos diversos, un primer acercamiento podría ser exclusivamente formal desde el punto de vista idiomático: aquellos que constan de una sola palabra gráfica – *Arrebatadora*, *Atalaya*, *Noctamina*, *Vitónica*, *Xataca*–, los que presentan una sola palabra pero compuesto transparente –*Ajopringue*, *Barrapunto*, *Bohemiamar*, *Gembeta*, *Kriptópolis*–, los que forman sintagmas nominales de tipo variado –*Abadía Digital*, *Plétora de Piñatas*, *El Blog Salmón*– o aquellos que constituyen enunciados verbales o no: *Buenos días*, *Silicon Valley*, *El penúltimo raulista vivo*, *¡Vaya tele!*, o *La maté por un yogur*. No obstante, existen otros criterios que, sin abandonar lo lingüístico, pueden dar cuenta algo más clara de lo que supone en este campo la elección de un determinado nombre.

Celaya, en la tipología que realiza de títulos (Celaya 2004: 62 y ss.), propone como criterio distintivo la función que este cumpla respecto a la obra denominada, adelanta la dificultad de estas tipologías, dificultad, por otra parte, que encontramos siempre cuando se intentan clasificar realidades en las que el punto de vista es el que crea el

10 Haciendo la salvedad de que el trabajo es fundamentalmente semiótico, pueden aprovecharse muchas de las pautas que proporciona, sobre todo en el capítulo segundo «Syntaxe du titre».

11 De este listado proceden todos los que cito, también he consultado <http://technorati.com/pop/blogs/>; <http://www.blogalia.com/>; <http://www.blogmundi.com/2006/03/19/poner-un-nombre-a-tu-dominio/>; <http://www.blogcatalog.com/blogsearch/atalaya/>. He mantenido la grafía de los nombres, unos aparecen con minúscula inicial, como los nºs. 13 y 24, igualmente *blog* aparece con minúscula en unos y mayúscula en otros.

objeto de clasificación, expone como primer rasgo funcional el de la identificación, de ahí la pertinencia de considerar la relación con el nombre propio.

Leo Hoek, al hablar de la función pragmática de los títulos (Hoek 1981: 244 y ss.), parte de la premisa de que son elementos comunicativos, esto precisamente cuadra muy bien a la situación denominativa que tratamos con los nombres de los *blogs* o *bitácoras*. En este caso no se trata de una simple etiqueta, hay motivaciones y deseos de que el nombre *diga* algo en un proceso, en alguna forma semejante al de la semantización de las marcas publicitarias, los nombres de blog se mueven en el mercado de los intercambios comunicativos que se producen en la Red, como las marcas lo hacen en el intercambio comunicativo del consumo¹².

2.1. El autor

Nuestra propuesta selecciona para el primer grupo la referencia al autor, el nombre de este puede aparecer solo, con apellidos, o acompañado por un dato explícito que lo lleva a la nómina de las «páginas personales», en alguna ocasión el autor puede hacerse acompañar de un sustantivo, creación léxica propia, como el n° 9, o no, como el n° 10, ambas quieren reflejar lo que el blog contiene.

1. Carlos Blanco
2. David Bravo
3. Julio Marín Álvarez
4. Blog de Juan Freire
5. El blog de Rosa Jiménez
6. El blog de Enrique Dans
7. Bitácora de Ánibal de la Torre
8. Martín Varsavsky Weblog

12 La búsqueda de nombres de marca y lo relacionado con el reforzamiento de sus valores es tarea de lo llamado en publicidad *branding*, o del *naming* más centrado en la denominación, que también ahora se le llama. Como vemos la pereza –o la inopia– léxica de nuestros profesionales inunda los vocabularios especializados de voces inglesas.

9. Abladías de Fernando Polo¹³

10. Desbarradas de Akín

2.2. El escenario

En segundo lugar, parece que los autores se fijan en el escenario en el cual se mueven, lo hacen presente con palabras que recuerdan la comunicación electrónica –el mundo de los *e-mails*– como en los n^{os} 12 y 14, u otros referentes de este mundo que puede ir desde una marca de ordenadores hasta la propia Red (n^{os} 11 y 16). Esto permite agrupar nombres diferentes en lo morfológico (compuestos o sintagmas), lo relevante desde el punto de vista lingüístico son los distintos modos en los que los autores «juegan» con los elementos, hay que señalar cómo el orden de construcción se ajusta a la corrección sintáctica del idioma, por ejemplo, en los n^{os} 15 y 18, los sintagmas aparecen con actualizador y el sustantivo núcleo es modificado; en el caso de *El Blog Salmón*, por un nombre de color: 2. m. Color rojizo como el de la carne de este pez. U. t. c. adj. (DRAE, s.v.), que hace referencia a los suplementos de economía de los diarios, así el nombre informa del contenido, lo que no hace el resto del grupo. En otros, como el n^o 11, el 14 o el 17 se ha preferido el orden anglosajón que adelanta el modificador. También puede verse en este grupo la preferencia por la aglutinación, composición de dos sustantivos españoles (n^o 12) o la contracción del n^o 11 con orden contrario al español que sería *esferApple* (esfera Apple). El n^o 16 produce una homonimia con el infinitivo *enredar* más pronombre objeto, la frase subyacente ‘arte en Red’ es explicativa del contenido de la bitácora: *Red de Arte Latinoamericana*.

11. Applesfera

12. Barrapunto

13. Blogoff

13 Como sospeché, *abladías*, es creación propia del autor, que me lo ha confirmado amablemente por vía electrónica: «Efectivamente lo creé de cero, y tuvo su chicha, porque responde a varias premisas típicas del branding (naming), que no existía antes, y por supuesto el dominio estaba libre, que empieza por “a” y le sigue una “b”, lo cual lo mete en las primeras (sino la primera) posiciones de un listado por orden alfabético (que es una forma normal de organizar conjuntos de nombres), y porque tenía una sonoridad que conjugaba con el concepto de blog (hablar, cada día, abadía “del conocimiento”, etc.). Y alguna pega (puede imaginarse con h, por “hablar”), y tiene tilde en la i, lo cual puede ocasionar algún problemilla tipográfico en el complicado mundo de los “social media”». Resulta curioso y sugerente el texto, también de Fernando Polo, a propósito de nombres aparecido en: <http://abladias.blogspot.com/2004/11/un-nombre-que-hizo-historia.html>.

14. eCuaderno
15. El blog Salmón
16. EnRedArte
17. Gurus Blog
18. La Bitácora del Tigre

2.3. Léxico compartido

El autor comparte el léxico de la lengua que, como se sabe, no es solo una especie de banco de palabras sino también de recursos para crear nuevas palabras si hubiera necesidad de ellas. El panorama de los nombres de blogs ofrece casi todas las posibilidades que se le ofrecen al hablante, desde la onomatopeya –*Oink!*¹⁴– auténticos «iconos acústicos» (Gasca 2008: 8) hasta acrónimos como *Xataca*. En esta revisión hemos seleccionado representación de lo nominal, categoría privilegiada para la denominación en sus varias actualizaciones y de lo verbal, de lo cual hay algunas muestras.

2.3.1. Sustantivos y adjetivos

La nominación de los blogs repite el estado que encontramos al revisar nombres o títulos de obras literarias o artísticas, es poco frecuente elegir una palabra del léxico general, aislada, sin actualizador ni modificador como nombre. En los siete seleccionados se ve que no hay obstáculo en elegir sustantivos abstractos, adjetivos en grado superlativo o diminutivos claramente regionales. Es pertinente señalar que aquí se producen transcategorizaciones de adjetivos o nombres comunes que en el texto en cuestión, es más, en el contexto de las denominaciones de los blogs, pasan a ser nombres propios:

19. Arrebatadora
20. Atalaya

¹⁴ Onomatopeya inglesa para el ruido que hace el cerdo. Aunque se la conoce por los cuentos infantiles, el grupo final *-nk* es muy corriente en los comics o tebeos con lo que resulta familiar al lector español.

21. Barraquito¹⁵
22. Complejidad
23. Documentación
24. encantadísimo
25. Sabores

2.3.2. Compuestos cohesionados

26. Asiateca
27. Ajopringue
28. Bohemiamar
29. Compradicción
30. Electroduende
31. Genbeta (GenBeta)
32. Microsiervos
33. Xataca

Para agrupar estos nombres se ha tenido en cuenta la presencia de dos elementos léxicos cohesionados gráficamente, esto haría que nombres ya mencionados –*Apples-fera* o *Barrapunto*–¹⁶ aparecieran en este grupo y así sería si nos hubiéramos ceñido a un criterio estrictamente morfológico. En los mostrados ahora, contamos con la presencia de elementos compositivos pospuestos, *-teca* (nº 26) o antepuestos *electro-* y *micro-* (nº 30 y nº 32) empleados en palabras de nueva creación en el español general. El nº 27, *Ajopringue*, es una voz andaluza, compuesto que recoge Bustos Gisbert

15 Es el nombre de una bebida a base de café, con leche condensada y ron que se puede beber en las Islas Canarias, sobre todo en Tenerife. La voz podría ser una deformación de *verraco*, ha traspasado las fronteras lingüísticas y geográficas: «El barraquito o barraco es una bebida de café muy popular en Canarias, especialmente en la isla de Tenerife...». [Http://www.publiboda.com/cm/faqterminos/32_805_es.html](http://www.publiboda.com/cm/faqterminos/32_805_es.html). «Barraquito, also called barraco is a coffee speciality from the Canary Islands, particularly popular on Tenerife and La Palma», <http://www.squidoo.com/barraquito>. No aparece en compilaciones lexicográficas académicas como el *Tesoro Lexicográfico de Canarias* o el *Diccionario de canarismos*.

16 Hay también composición en blogoff o en EnRedArte pero en ellos no todos los elementos son léxicos sino gramaticales

(1986: 410)¹⁷. Los n^{os} 28 y 29 son también compuestos de dos lexemas y en el 29 se da en la grafía, como es normal en el habla, la contracción de dos vocales iguales átonas. *Genbeta* y *Xataca* son dos creaciones, más original la segunda¹⁸, se trata de un acrónimo que reúne el comienzo de la palabra Xanadu, nombre ligado a la película de Orson Welles, *Ciudadano Kane*, y el final del título del filme *Gattaca*, que a su vez se forma con las iniciales de las bases del ADN recordemos que «la formación de un acrónimo implica una intervención de un hablante, un acto de habla preciso y consciente» (Casado Velarde 2002: 385). En el caso de *Genbeta* se han unido dos elementos registrados ya en los diccionarios generales aunque pertenezcan a léxico especializado, *gen*: «1. m. *Biol.* Secuencia de ADN que constituye la unidad funcional para la transmisión de los caracteres hereditarios» (DRAE, s.v.), *-beta*: «1. f. Segunda letra del alfabeto griego (*B, β*), que corresponde a la *b* del latino» (DRAE, s.v.).

3. LO SINTAGMÁTICO Y LO ORACIONAL

Para Hoek (1981: 54), el estilo de los títulos es elíptico y nominal, ya vemos esa segunda característica en los mencionados hasta aquí, más interesantes son los que recojo en los siguientes grupos ya que, sin duda, cualquier lector advertirá la similitud que ofrecen con otros segmentos enunciadores de textos. Aceptada la distinción entre sintagma y oración, la tomamos como rasgo que radicalmente puede separar dos tipos.

3.1. Sintagmas nominales

34. Abadía Digital

35. Crazy Japan

36. Guerra Eterna

37. Halón disparado

17 Nada que ver este «Frito hecho con las pajarillas del cerdo, ajo machacado, miga de pan y pimiento molido» que presenta Alcalá Venceslada en su *Vocabulario Andaluz*, con el ajoarriero que cita como igual alguna página gastronómica *online*. Sirva de aviso.

18 «Xataka es una palabra inventada buscando que tuviera cierta sonoridad a futuro y tecnología y que fuera internacional. Está construida a partir de Xanadu y Gattaca. Luego nos dimos cuenta de que no era para nada fácil de deletrear y tuvimos que registrar unos cuantos dominios más. Tampoco es fácil de pronunciar. En teoría es Xátaka, con acento en la *a* aunque nunca lo ponemos. Pero mucha gente acaba diciendo xataka» (<http://juanandres.milleiro.com/entrevista-a-julio-alonso/>).

38. Mangas Verdes
39. Periodismo incendiario
40. Pijus Economicus
41. Rinkón Kanalla
42. Vida Extra
43. Zona Cerebral
44. Plétora de piñatas
45. Velocidad de escape
46. Diario del viajero
47. Diario del lobo gruñón
48. Papel en blanco
49. Paranoia con patatas
50. Pixel y Dixel

Como se ve, los sintagmas pueden ser de sustantivo + adjetivo, en la posición más frecuente de SA, el nº 35 es un sintagma en inglés por lo que no hay nada que comentar, sí que podemos observar el rasgo humorístico del nº 40, la búsqueda de grafía «marginal» del nº 41, que usa el sustantivo canalla como adjetivo, uso no reconocido por la Academia pero que ya aparece en otros diccionarios como el *Diccionario de Español Actual*.

Los ejemplos 44 y 45 presentan el esquema sustantivo + de + sustantivo, que los acercan al tipo de compuestos habitual en el léxico general: *animal de bellota*, *caballo de vapor* o *cabeza de chorlito* (Romero Gualda 2008: 175). Los dos ejemplos siguientes se separan de estos ya que presentan actualizador como lo hacen títulos del tipo *El alba del alhelí* o *El cabo del miedo* citados por Celaya (2004: 174 y ss.). El nº 48 y el 49 son sintagmas prepositivos, el primero acuñado en el léxico general y el segundo remedando compuestos de tipo culinario, el sustantivo choca semánticamente, procurando efecto humorístico. Con la misma intención humorística se ha creado el nº 50 ya que el significado de *pixel*: «1. m. Inform. Superficie homogénea más pequeña de las que componen una imagen, que se define por su brillo y color» (DRAE, s.v) es

difícil de unir copulativamente con la deformación del nombre de un personaje de dibujos infantiles, *Dixie*.

3.1.1. Sintagmas nominales con actualizador

Es el esquema más frecuente en la titulación, es de notar en los casos recogidos a continuación, la ausencia del indefinido *un/una* frente a *el/la* definidores que aco- tan el campo significativo del sustantivo que actualizan. Este núcleo está modificado bien por adjetivos bien por modificación indirecta de sintagma prepositivo, el orden de núcleo y modificación es el más normal en lengua, solo el n° 55 lo altera. Por otra parte podríamos hacer algún comentario que se sale de lo puramente morfológico, que ha sido el criterio seguido, por ejemplo el caso de «intercambio» (Celaya 2004: 116) que se presenta claramente en el n° 52, pues es el título de una canción religiosa, de hecho, el blog es de esta temática, el n° 56 puede recordar una conocida novela de Luca de Tena o el n° 63 un filme reciente —*Southland Tales*, 2008— o el sintagma «horas perdidas», al trabajo perdido en una huelga. Cualquier explicación de este tipo no es estrictamente lingüística sino que ha de contar con el conocimiento del mundo. Sí puede mencionarse la aparición de un nombre lingüísticamente foráneo en el n° 62.

51. El balcón abierto
52. El barro del alfarero
53. El murmullo de las cucarachas
54. El pito doble
55. La Bella Teoría
56. La brújula verde
57. La campana de cristal
58. La Furgoneta Azul
59. La guarida del capitán Comadreja
60. La mirada pedagógica
61. La neurona absurda
62. La petite Claudine

63. Las horas perdidas

64. Las penas del agente Smith

3.2. Enunciados verbales y no verbales

Más interesantes, en mi opinión, son los nombres de blog que eligen forma de enunciado, hay que decir que no son los más abundantes, aunque hemos recogido un breve grupo que ofrece variedad de estos. En primer lugar tenemos dos enunciados no verbales exclamativos y uno más que reproduce la fórmula del saludo:

65. ¡Vaya tele!

66. ¡Por Dios!

67. Buenos días, Silicon Valley¹⁹

En los siguientes, el emisor se hace presente incluso con el sujeto explícito, en otros es la forma verbal de primera persona, las oraciones son de tipo variado, debe señalarse la preferencia por la predicación, lo que se adecua al tipo de acto de habla que cabría considerar para estos nombres desde una perspectiva pragmática en un contexto comunicativo «homogéneo y preciso» (HOEK 1981: 265). Cabría ver cómo entender esa homogeneidad y precisión ante casos tan distintos semánticamente, por ejemplo, como el n° 68 y el n° 71. Creo relevante la elección de forma verbal, presente –tiempo del comentario– en el n° 69 y en el n° 71 y tiempos de la narración en el 68 y en el 70. El caso 72 es un calco de «La maté porque era mía» letra de tango que más tarde se ha empleado para títulos de películas o canciones, por tanto no se ha seleccionado la forma verbal, venía dada.

68. Yo tuve el ombligo frío

69. A veces escribo cartas

70. Pasaba por ahí

71. Voy de viaje

72. La maté por un yogur

19 Aunque es conocido, recordemos que *Silicon Valley* es un topónimo californiano, lugar en el que se encuentran los centros informáticos más importantes de EE. UU. y quizá del mundo.

Es pertinente señalar la aparición de los gerundios, forma no finita del verbo que, por influencia del inglés, aparece, aunque el español avala esta aparición, basta recordar el «tirando» coloquial o el «ir tirando». En el primero, casi como en un juego de sopa de letras, se inserta la palabra *red* que sitúa la acción del autor en el entorno propio de su actividad, ya que es una bitácora de asuntos de Internet. Son destacables los n^{os} 75 y 76, el primero une la forma verbal finita *ando* con el gerundio, forma un compuesto con aliteración y el n^o 76 emplea el verbo *chafardear*, voz popular regional: «trajinar, moverse, afanarse», recogido en Irribarren y en el DEA como «cotillear».

Los dos últimos ejemplos que presentamos en estas líneas presentan formas poco habituales, el n^o 77 es un enunciado prescriptivo²⁰ con dos participios que indican cómo ha de presentarse algo, la prescripción en el n^o 78 se realiza de la forma canónica en español: el imperativo.

73. Merodeando por la enredadera

74. Cogiendo caracoles

75. Desvariandoando

76. Chafardeando en la cocina

77. Mezclado, no agitado

78. Mira y calla

De esta breve ojeada a los nombres de blog del panorama español, concluyo el interés que un estudio detenido de estos tendría para el mejor conocimiento de temas en los que aún cabe profundizar, por ejemplo, el nombre propio y su función pragmática, relación entre las distintas formas de titulación y su relación con la lengua de los medios de comunicación, procesos de intertextualidad que tienen en este campo un ámbito nuevo en el cual los autores, quizá sin pretensiones de permanencia para su obra, ponen en juego la creatividad para denominarla, descubriendo la enorme riqueza lingüística y sociocultural del español.

20 El origen debe de estar en una frase de una película en la que el protagonista pide una bebida preparada de esta forma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, <http://buscon.rae.es/draeI/>
- ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, <http://buscon.rae.es/dpdI/>
- BUSTOS GISBERT, E. (1986): *La composición nominal en español*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- CANO GONZÁLEZ, A.M. Y D. KREMER (2001): «Estudio de los nombres propios», en G. Holtus *et al.* (eds.), *Lexikon der Romanistischen linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, vol. I, 1, págs. 868-899.
- CAPRINI, R. (2001): *Nomi propri*, Torino, Edizioni dell'Orso.
- CASADO VELARDE, M. (2002): «Acortamientos léxicos, formación de siglas y acrónimos», en M.^a V. Romero Gualda, *Lengua Española y Comunicación*, Barcelona, Ariel, págs. 379-391.
- CELAYA, M. (2004): *El título en la literatura y las artes*, Pamplona, EUNSA.
- CORRALES ZUMBADO, C. ET AL. (1996): *Tesoro Lexicográfico del español de Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria, Real Academia Española y Gobierno de Canarias.
- COSERIU, E. (1962): «El plural de los nombres propios», en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, págs. 261-268.
- COSERIU, E. (1985): «El lenguaje y la comprensión de la existencia del hombre actual», en *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, págs. 34-65.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M.^a J. (1999): «El nombre propio», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, T. I, págs. 77-128.
- FUMERO, A. (2005): «El abecé del universo Blog», *TELOS. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, nº 65, págs.46-59.
- GALISSON, R. (1978): *Recherches de lexicologie descriptive, la banalisation lexicale: le vocabulaire du football dans la presse sportive. Contribution aux recherches sur les langues techniques*, Paris, Nathan.
- GASCA, L. Y GUBERN, R. (2008): *Diccionario de onomatopeyas del cómic*, Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ CRUZ, E. (2007): *La denominación en la caracterización de personajes*, tesis doctoral, inédita, Pamplona, Universidad de Navarra.
- HOEK, LEO H. (1981): *La marque du titre. Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*, La Haye, Mouton.
- IRIBARREN, J. M.^a (1982): *Vocabulario Navarro*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1985): «Lo propio del nombre propio», *Lingüística Española Actual*, VII, págs. 37-54.

- LÓPEZ GARCÍA, ÁNGEL (2000): «Clases de nombres propios», en G. Wotjak (ed.), *En torno al sustantivo y adjetivo en español actual*, Frankfurt am main, Vervuert, Madrid, Iberoamericana, págs.183-190.
- LORENZO, A. ET AL. (1996): *Diccionario de canarismos*, La Laguna, Francisco Lemus.
- ROMERO GUALDA, M.^a V. (2008): *Léxico del español como segunda lengua*, Madrid, Arco/Libros.
- SECO, M., ANDRÉS, O. Y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del Español Actual*, Madrid, Aguilar.
- WOTJAK, G. (ed.) (2000): *En torno al sustantivo en español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo)sintácticos y lexicogenéticos*, Madrid, Iberoamericana.

Capítulo 8

BASES PARA LA TRADUCCIÓN DEL COLOQUIO: SOBRE LA CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS COLOQUIALES

Francisco Ruiz Noguera

(Universidad de Málaga)

1. RAZONES PARA UN ANÁLISIS

En los enfoques textuales de la traducción, es condición básica el análisis textual de acuerdo con la situación comunicativa que ha generado un tipo de texto concreto. En realidad, es esta una orientación que tiene su punto de partida en una metodología de análisis anterior a la de la lingüística del texto como es el enfoque estructuralista; ya advirtieron Hatim y Mason (1995: 55) que «gracias a la influencia de Firth y Malinowski, se reconoce ampliamente en la actualidad que la descripción de los *hechos comunicativos* constituye una meta propia del análisis lingüístico».

Nociones como las de *registro*, *variación lingüística*, *dialecto social*, *idiolecto* son utilizadas por Hatim y Mason (1995), Newmark (1992), Catford (1970), Reiss y Vermeer (1996) –por citar solo unos casos– en sus estudios traductológicos, y, en todos los casos, se llama la atención sobre la necesidad de atender a la especificidad de este tipo de discursos cuya forma de elaboración y estructuración escapa a las características de normatividad que, por lo general, se observan en cualquier otro tipo de textos.

Tal vez por ello, de entre los distintos registros en que puede manifestarse una lengua, probablemente sea el registro coloquial el que más interés –en cuanto a su análisis– viene despertando de un tiempo a esta parte. A pesar de ello, como advirtió Narbona (1989), el estudio del uso idiomático coloquial sigue siendo una asignatura pendiente de la investigación lingüística. Existe, sin embargo, la conciencia de esa necesidad; esto es así hasta el punto de que Salvador (1977) propuso un nombre para esta disciplina: Femiología (o estudio de la lengua hablada) por oposición a Filología (o estudio de la lengua escrita).

Desde hace tiempo, ciertamente, se advierte una creciente atención al estilo conversacional. Las razones o circunstancias que han despertado ese interés derivan, en gran

medida, de una consecuencia derivada de la trayectoria seguida por la lingüística moderna. Simplificando mucho las cosas, puede decirse que a la fase de entusiasmo provocado por la implantación de los principios del estructuralismo sucedió otra en que se fue tomando conciencia de las dificultades y limitaciones de su aplicación a la hora de explicar ciertos hechos.

Esta evolución en el interés de los estudios lingüísticos puede ser ejemplificada con estas consideraciones de Hymes (1972: 11):

Es probable que [...] los historiadores de la lingüística del siglo XX afirmen que mientras que la primera mitad del siglo se ha distinguido por una tendencia a la autonomía del lenguaje como objeto de estudio y a un enfoque relativo a la descripción de la estructura, la segunda mitad se ha distinguido por su interés en la integración del lenguaje en el contexto sociocultural y por un enfoque relativo al análisis de la función.

Lo cierto es que mientras han prevalecido los modelos de la lingüística teórica, sujeta al principio de inmanencia, que concebía el lenguaje como *sistema abstracto* y estructurado de signos y de reglas, puede decirse que el estudio del lenguaje coloquial era metodológicamente impracticable.

Se ha mantenido, así, una preponderancia del aspecto normativo sobre el aspecto fáctico del lenguaje y una oposición radical entre lo propiamente lingüístico y lo extralingüístico; y se relegaba el estudio del lenguaje en su dimensión concreta a otras disciplinas (la Psicología, la Antropología, la Sociología). El panorama, sin embargo, ha cambiado en los últimos años, de manera que se puede hablar de una inversión del punto de partida metodológico.

De un modo general, las últimas orientaciones de la lingüística (la Pragmática, la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso) coinciden en la incorporación no solo del significado sino también del sentido a su campo de estudio, y coinciden en su insistencia sobre los valores pragmáticos del lenguaje. A esta nueva orientación lingüística –complementaria, que no sustituta de la anterior– le interesa sobre todo el lenguaje en su dimensión comunicativa, bien como actividad (como conducta verbal comunicativa), o bien como producto (como instrumento de comunicación interpersonal). No es que se deje de lado el conocimiento del sistema, en abstracto; ese conocimiento se concibe como un paso previo (y, por supuesto, necesario) a la explicación de su funcionamiento en la comunicación. Hay, pues, que tomar el habla (el *hablar real*, que decía Coseriu) como punto de partida; es la actuación la que está en la base de la competencia (y no

al contrario). Más aún: en realidad no se trata tanto de una competencia puramente lingüística (como la defendida inicialmente por Chomsky) como de una *competencia comunicativa*, de la que habla Hymes (1972), entendida como aquella capacidad que nos permite adecuar nuestro comportamiento lingüístico y extralingüístico a una situación de comunicación dada.

La atención ha pasado, pues, de lo representado por los signos a lo que estos hacen en la actividad discursiva. Nada de lo que interviene o influye en la comunicación debe quedar fuera de la observación.

2. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL

Advierte Seco (1973 y 1983) que a la hora de perfilar lo que ha de entenderse por *lengua coloquial* «la imprecisión parece inevitable»; la misma cuestión es planteada más tarde por López Serena (2007a). Ello es lógico si se piensa que, para empezar, no estamos refiriéndonos a una *lengua* sino a una de las varias formas de uso de la lengua, al igual que cuando hablamos, por ejemplo, de *lengua literaria*.

Si atendemos a la distinción –tradicional, pero muy útil– establecida por Saussure entre *lengua* y *habla*, hay, tal vez, una cierta inadecuación terminológica –que ya señaló Lorenzo (1994)– entre los dos elementos componentes del sintagma *lengua coloquial*, puesto que *lengua*, por un lado, y *coloquial*, por otro, connotan abstracción y realización, respectivamente.

De esa distinción clásica partiremos, no obstante, para establecer la existencia de diferentes «niveles» y «modalidades» de uso lingüístico.

En realidad, la distinción entre *lengua* y *habla* es, sin duda, más formal que real, y su utilidad será fundamentalmente metodológica, porque está claro que no existe lengua sin hablantes, ni viceversa, y que las posibilidades existentes en el sistema serán realizadas individualmente por los hablantes de muy variadas maneras, y con muy diversas funciones, dependiendo de las circunstancias en que se produzca la comunicación. Así, podremos hablar, por una parte, de *niveles de lengua* (variedades de tipo supraindividual) y, por otra, de *modalidades de habla* (variedades reflejadas en la ejecución o *realización* concreta de la lengua, dependientes de las circunstancias externas que convergen en el preciso acto de la conversación).

En el plano de la lengua (abstracción), el hablante, como miembro de una determinada comunidad, está necesariamente condicionado por variables de naturaleza geográ-

fica (*variedades diatópicas*, horizontales), y por variables socioculturales (*variedades diastráticas*, verticales).

Términos tales como *lengua popular*, *vulgar*, *culta* (e incluso *familiar*), *lenguas especiales o específicas*, y *jergas*, no hacen sino nombrar diversos niveles de la lengua (y pertenecen por tanto al eje diastrático).

En cambio, cuando la lengua –el sistema– se activa y actualiza en una materialización concreta e individual –es decir, en el plano de la *realización*, del habla– habría que hablar, mejor que de *niveles*, de *modos de uso*, de *registros*, tal como propone Briz (1996).

Y, en esa realización, lo que básicamente determina la expresión del hablante (o sea, el modo específico de uso de la lengua, las *variedades diafásicas*) es el contexto o circunstancia en que se produce su acto concreto de comunicación (su *acto de habla*). Atendiendo a este contexto comunicativo de carácter general, podemos distinguir en el plano del habla dos modalidades básicas: la *escrita* y la *oral*.

Así pues, lo que llamamos *lengua coloquial* (o lenguaje coloquial) es un *nivel de habla* (exactamente igual que lo que llamamos *lengua escrita*, en cualquiera de sus modalidades específicas); es decir, una *forma concreta de realización*; y, como manifestación *oral*, la lengua coloquial participará de todas las características de la *lengua hablada* y tendrá, además, definidas las suyas propias y diferenciadoras en virtud de su carácter *conversacional*.

Esto en cuanto a la delimitación terminológica que separa el concepto de lengua coloquial de otros que se han venido empleando como afines; por ejemplo, términos como *lengua familiar*, *popular*, *vulgar*, *diaria*, *corriente*, *común*, *lengua informal*, *lengua viva*, etc.

3. CARACTERIZACIÓN APROXIMATIVA

En cuanto a la definición –o las *caracterizaciones aproximativas* de que habla Narbona (1989)–, varias son las propuestas. La definición de Beinhauer (1930) tiene un marcado carácter impresionista: «el habla tal como brota natural y espontánea en la conversación diaria». La de Lorenzo (1994) que, un tanto cautamente, él mismo califica de «provisional», supone un acercamiento mucho más preciso:

El español coloquial es el conjunto de usos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su inter-

locutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en que se producen.

Serían sus notas distintivas, según él, 1º) el egocentrismo; 2º) la referencia a todo el horizonte sensible de los interlocutores y a la experiencia común; 3º) los elementos suprasegmentales (especialmente la entonación), y 4º) los elementos paralingüísticos (los gestos, por ejemplo).

No muy distinto es el modelo pragmático del discurso coloquial descrito por Girón Alconchel (1981), que sigue a Volek, y que califica a la lengua coloquial de «espontánea, no autoritaria, situada, dialogada y práctica (no estética)»; su modo de realización es oral; y se caracteriza por su flexibilidad.

Para Vigara Tauste (1992), es la «inmediatez», la «estricta actualización» del coloquio, en que se encuentran activamente inmersos tanto emisor como receptor durante su «intercambio comunicativo», lo que hace de este tipo de comunicación hablada algo particular y diferente de todos los demás.

El acto coloquial, en efecto, puede considerarse como la única circunstancia comunicativa en que la *actualización* de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación es «estrictamente simultánea y, además, activamente interinfluyente». Esta doble condición es la que permite hablar de la existencia de fenómenos lingüísticos que podremos calificar de «específicamente coloquiales»: es decir, de productos lingüísticos específicos de una situación comunicativa concreta y también específica (la «coloquial»).

Precisamente, por el carácter simultáneo y activamente interdependiente, la tendencia a la *nivelación diafásica* es, sin duda, una de las más claras en la comunicación coloquial: debido a la «heterogeneidad» característica del acto coloquial, los interlocutores intentan espontáneamente la «sintonización» o aproximación mutua.

Y terminando, en fin, con estas caracterizaciones previas, digamos que Polo (1976) afirma, que el coloquial es, sin duda, un «terreno abonado para un *estilo no formal*, más o menos espontáneo o sin formalismos» (emplea Polo, con más propiedad, el término *estilo* (en vez de *lengua*), al igual que hacen Dubsky (1970) y Steel (1976 y 1985). Un estilo, en definitiva, del que se ha dicho que participa de las características del *código restringido* (en la conocida distinción de Bernstein (1975) entre *código elaborado* y *código restringido*). Sin embargo, ninguna de las peculiaridades más representativas del estilo

correspondiente al nivel sociocultural más bajo, en el que se da, según Bernstein, ese *código restringido* (por ejemplo, empleo léxico reducido y específico, las transgresiones de la norma en numerosos aspectos gramaticales y, sobre todo, incapacidad del sujeto para cambiar de registro), es necesariamente consustancial a «lo coloquial», y menos que ninguna la «incapacidad para cambiar de registro», en la medida en que esta capacidad (o incapacidad) no depende de la circunstancia comunicativa (que es *monoclase*: conversar, conversamos todos), sino que depende de las personales cualidades del sujeto hablante; téngase en cuenta, además, que, según Labov (1983), no hay hablantes que no sean capaces de expresarse en más de un registro o estilo: cuando menos lo hacen en uno familiar y en otro de respeto.

4. LA «LENGUA ESCRITA» COMO REFERENCIA

Probablemente, el problema metodológico que está en la base de la orientación de los estudios sobre la lengua del coloquio esté en que siempre se toma como punto de referencia la lengua escrita, y más específicamente la lengua literaria (López Serena 2007b), que era sobre la que reflexionaba la gramática. Por ejemplo, en cuanto a las características de la sintaxis coloquial (de las que hablaremos más adelante) siguen estudiándose teniendo en cuenta las categorías consagradas por la gramática que, en ese nivel, ha centrado su atención en la estructura meramente predicativa de la oración. De hecho –en un intento de romper ese modelo– el esquema *sujeto-predicado* ha sido sustituido a menudo por otra distinción que, con variada terminología (*tema/remata*, *tópico/comentario*; *presuposición/foco*) tiene que ver, en último término, con la diferencia entre información *vieja*, *dada o conocida* e información *nueva*.

Sin embargo, el examen ha seguido haciéndose desde la misma perspectiva de la predicación oracional y así los fenómenos de *tematización* (o *topicalización*) se consideran como un adelanto provocado por razones afectivas o de énfasis y se califican de *dislocaciones*, *alteraciones* o de *irregularidades*.

Probablemente, si no se estudia la lengua coloquial en sí misma y no se abandona el enfoque que trata de descubrir lo que tiene de peculiar y de diferente respecto a la norma descrita por las gramáticas, no podremos saber cuál es el orden *normal* y cuál debe calificarse de *marcado* y, en general, no podrá saberse qué principios organizativos rigen la lengua del coloquio. Se pregunta Narbona por qué, por ejemplo, hablar de posición anó-

mala del objeto *vino* en un caso como este¹: *Pues tú, vino bebes mucho*; o de estructura escindida en una frase como: *Lo que hay que venir, es sin niños*; de hecho, las dos son secuencias habituales para alcanzar la finalidad informativa que se pretende.

5. NORMA LINGÜÍSTICA Y LENGUAJE COLOQUIAL

Tal vez la cuestión esté en la vigencia que la *norma lingüística* tiene en relación con el lenguaje coloquial.

Coinciden Narbona y Vigara Tauste en que, en general, para el estudio del lenguaje coloquial, el concepto lingüístico de norma (entendida como «uso correcto»; o como «mediana de uso de una comunidad»), no es demasiado útil. Y es que, por sus particulares condicionantes, el lenguaje coloquial es, tal vez, de todas las modalidades, aquella en que con más frecuencia (o «con mayor propiedad») difieren *norma* y *uso*. Y esto por dos razones principalmente: 1) la urgencia de la comunicación coloquial raramente permite al hablante prever sus transgresiones de la norma o ser consciente de ellas (por lo general, ni siquiera el oyente alcanza a tal conciencia); 2) por tanto, por razones de necesidad, el propio uso coloquial *regula* la existencia y la presencia de esas desviaciones, que pasan inadvertidas para los usuarios del lenguaje e incluso llegan a veces a convertirse en puras convenciones. De manera que la coloquial se constituye, así, en la modalidad base que acaba incorporando al sistema su propia norma (emanada del uso) o forzando el cambio de la norma ya existente.

Algunos de los fenómenos que se pueden observar hoy en la lengua coloquial pueden ilustrar bien este hecho; sin duda la norma no los admite, pero el uso, sin duda también, los ha generalizado: por ejemplo, el *-ao* final ya no solo de los participios; el llamado «de-queísmo»; las construcciones galicistas *en base a*, o del tipo *sustantivo + a + infinitivo* (*cuestión a resolver*); o el pronombre *le* por *les*, en frases como *Le he dicho a tus padres que no se asusten*.

Todos ellos difieren de la norma *lingüística* y, por lo general, no constan en las gramáticas, entre otras cosas porque, aunque sean fenómenos *normales* en la lengua coloquial, no son *normativos*.

1 Los ejemplos que utilizo están tomados, no en su totalidad, pero sí en gran parte, de los repertorios que ofrecen Cortés (1986), Criado de Val (1980), Lorenzo (1994), Narbona (1989), Seco (1983) y Vigara Tauste (1992).

Lo cierto es que, tanto estos como otros muchos fenómenos, nos llevarían a hablar de norma en un nuevo y más amplio sentido.

Y es que, en efecto, parece conveniente (quizá necesario) aceptar la existencia de una pluralidad de normas, como aceptamos la existencia de una pluralidad de modalidades de realización. Esto permitiría llegar al concepto de una *norma* o *subnorma* coloquial regida por criterios de codificación mucho más flexibles que los de la tradicional norma lingüística. Una norma o subnorma coloquial que tiene como punto de referencia la contextualización, porque, por ejemplo, en determinados enunciados, descontextualizados y a la luz de la explicación meramente lingüística, podemos detectar fácilmente la incorrección o incluso el disparate, como en el caso siguiente: *Con la que yo monto para freír un huevo frito*. El ejemplo pertenece a un enunciado que cumple perfectamente, en un momento dado, su función comunicativa. Y no impide ni entorpece la comunicación. Y es que, en contra de lo que ocurre con la *norma lingüística*, la *subnorma coloquial* solo puede definirse en función de sus propias condiciones de realización: es decir, las necesidades de comunicación inmediata.

6. COMPONENTES PROSÓDICOS Y SINTÁCTICOS

Es frecuente que en una primera aproximación lo que llame la atención de ciertos textos coloquiales sean características pertenecientes al nivel morfológico o al nivel léxico-semántico, tales como la falta de concordancia numérica, el uso afectivo de la sufijación: *Madre mía, qué traficazo*. O el empleo de modismos, fórmulas de cortesía, insultos, juramentos, comparaciones. Sin embargo, aunque presentes –incluso con abundancia– en el coloquio, no son esos los mecanismos que configuran lo específico de esta modalidad de habla.

Como advierten los que se han ocupado de este campo de estudio, es en la sintaxis, en la forma de estructuración de los enunciados (cuya relación con la prosodia es indudable) donde hay que buscar las características que configuran el lenguaje coloquial.

6.1. Prosodia coloquial

En cuanto a la prosodia coloquial, ineludiblemente, el material fónico (fonemático y prosódico) constituye la base de la comunicación oral. Por ser algo común, y espontáneamente adecuado a nuestras diferentes situaciones de habla, estos elementos pueden

pasar inadvertidos. Lo cual no quiere decir que no tengan relevancia. Por el contrario, en la lengua hablada, como advierte Narbona (1986),

los hechos prosódicos constituyen recursos gramaticales para la expresión de categorías semánticas, que están en pie de igualdad con operaciones sintácticas (como el orden de palabras), morfosintácticas (como la concordancia) o léxicas.

Sin embargo, la flexibilidad de los actos de habla es tal, y el carácter no discreto de los fenómenos prosódicos permite tal capacidad de variación y de adaptación, que el hablante, más allá de la mera convención, crea y adecua su expresión en cada caso, simultáneamente con el resto de las variables de comunicación.

En el lenguaje coloquial, como advierte Vigara, todo parece estar subordinado a la voluntad de «comunicabilidad» y de «fluidez». La jerarquía de los diversos elementos lingüísticos corresponde a la intención de comunicación que, una vez que surge, puede (y suele) renovarse, evolucionar, o puede variar –a veces de forma imprevisible, como señaló también Lamíquiz (1989)–, en ocasiones, con poca o con ninguna conciencia por parte de los interlocutores. Lógicamente, esto determina que el *ritmo* sea irregular, no esté necesariamente ordenado.

Para Slama-Cazacu (1970), los elementos prosódicos, en el caudal de la comunicación, constituyen un «medio de organización, que crea relaciones en el interior del conjunto». Las *pausas* crean un continuo y ayudan a la jerarquización y regulan, además, los turnos de palabra en la conversación.

El alargamiento de la *duración* normal de una palabra (o de una de sus sílabas) «contribuye a subrayar su sentido; por contra, la brevedad lo desvanece y lo atenúa».

La *entonación*, por otra parte, impone límites que indican las unidades de sentido y las de intención de comunicación (muy especialmente en casos como los de la ironía o la interrogación retórica, en que hay disociación entre lo que se dice y lo que se deja entrever).

Tienen, además, estos elementos prosódicos, «función identificadora» (caracterizan inconscientemente al sujeto hablante) y también «función impresiva» (correspondiente a la imagen que el hablante busca dar a su interlocutor).

Todos estos fenómenos prosódicos simultáneos a la articulación fonemática y a la organización del mensaje en unidades formales con carga léxica (es decir, en palabras, sintagmas, frases...) constituyen, pues, un factor clave en la *expectativa de comunica-*

ción que crean y que comparten los interlocutores en su conversación (Briz 1998 y Hidalgo 2002).

Tales *expectativas de comunicación*, de las que habló Grice (1989), y luego Sperber y Wilson (1994), han de ser relacionadas con lo que, en definitiva, preside cualquier acto comunicativo (sea coloquial o no, e incluso tanto si es oral como escrito): es decir, han de ser relacionadas con el *sentido global* del texto, y no solo con el *significado*.

Porque, mientras el *significado* (al ser un hecho de *lengua*) lo podríamos abstraer con cierta objetividad de los términos léxicos empleados y de su ordenación en el discurso, el *sentido global* (donde intervienen los elementos pragmáticos) no es una abstracción, sino una realidad que se atiene a lo circunstancial (que tiene un componente subjetivo) y que puntualmente es compartida por los interlocutores.

Así pues, la incidencia espontánea de los fenómenos prosódicos en el lenguaje coloquial, es, además de inevitable, imprescindible para la determinación de ese *sentido global* que condiciona y determina la comunicación.

Es necesario no perder de vista que prosodia, sintaxis, semántica y pragmática se hallan estrechamente unidas, por lo que no podemos adjudicar a una u otra valores de contenido que descansan simultáneamente en todas.

6.2. Sintaxis coloquial

En cuanto a la caracterización de la sintaxis coloquial, como ya dijimos, probablemente, desde un punto de vista metodológico, el obstáculo más importante sea el de la necesidad de superar el análisis centrado en la estructura predicativa de la oración, e insertarlo en el marco de una gramática del texto que ponga de manifiesto su estructura temática y su valor informativo.

6.2.1. Parcelación sintáctica

Se ha dicho, por ejemplo, que es propio de la lengua hablada el gran rendimiento, tanto cuantitativo como cualitativo, de las formas no personales del verbo, e incluso se ha hablado del carácter *antivirtual* del infinitivo, capaz de constituir por sí solo –en respuestas, precisamente– núcleo de predicado: –*¿Qué haces?* –*Estudiar*.

Pero además hay otro uso del infinitivo –al que apenas si se alude– que responde al tipo de *sintaxis parceladora* que es característico de la lengua coloquial: –¿*Prácticas algún deporte?* –*Practicar, lo que se dice practicar, no practico, pero me gustan todos.* Ejemplo este en el que, además, se recurre a uno de los procedimientos propios de la *topicalización o tematización*: la anteposición de un elemento y su separación del resto de la frase mediante una pausa; a veces, incluso, acudiendo a la repetición, como en el último ejemplo, o como en este otro: *Llover llover, lo que se dice llover, no llovió.*

Similar esquema se observa en enunciados que parecen responder a una voluntad de desmembrar y parcelar una estructura interrogativa, de modo que el primer miembro aparece como preparador y desencadenante de la pregunta propiamente dicha: *Ese cambio ¿qué tienes que hacerlo?, ¿en Madrid?*

6.2.2. Dislocación sintáctica

Otra característica es la de una clara tendencia a la dislocación sintáctica. El orden obedece –más que a la norma lingüística– a los imperativos del hilo del discurso, que obligan, en ocasiones, a olvidar la coherencia gramatical para no romper otro tipo de coherencia lógica ya iniciada, se da lugar, así, a lo que conocemos como *anacoluto*, del que, justamente, en los diccionarios y manuales de retórica se nos advierte que son abundantes cuando se intenta trasladar a la escritura la lengua hablada: *Pues el traje ese de tu madre sí que tenía que estar muy elegante con él.*

Las dislocaciones más frecuentes se deben (según el análisis tradicional) a razones de afectividad y tienen como consecuencia una *ordenación subjetiva* de los elementos del enunciado. Ese «desorden» (o mejor, ese «orden distinto») contribuye a dar relevancia, precisamente, a los elementos dislocados: *Eso es lo que tienes tú, mucho cuento.*

6.2.3. Oraciones suspendidas y sincopadas

Por distintos motivos (como el sobreentendido, el uso del paralenguaje –del que se ha ocupado, por ejemplo, Poyatos (1994)– o por la aparición de elementos paremiológicos –refranes, dichos–, incluso por la misma complicidad o convención entre los interlocutores) puede aparecer interrumpido el enunciado.

Al hablar de la existencia de estas *oraciones suspendidas*, Seco (1973) advierte que, aunque son ciertamente incompletas desde el punto de vista formal, la comunicación

sigue siendo completa. El hablante omite todo lo ya sugerido por el resto de su enunciado. Esta eliminación no se explica por pura economía, sino por el relieve que tiene para el hablante una parte del mensaje: la que con más urgencia desea transmitir al oyente; lo que lo lleva a valorar como superfluo todo lo demás: *Como ella a Miguel no le tiene mucha simpatía...*

En cuanto a la *oración sincopada*, para Seco tiene de común con la anterior (suspendida) la carencia de ciertos elementos que harían el enunciado sintácticamente completo. Pero mientras en el caso anterior, el hablante abandona a la imaginación y a la comprensión del oyente el final que él ha dejado en suspensión, en la oración sincopada no queda nada suelto: simplemente, el mensaje se reduce a un esquema que deja en la estructura superficial solo sus términos mínimos, organizados según una sintaxis radicalmente estilizada. Formalmente son *enunciados fragmentarios*, término utilizado por Dubsky y por Cortés. Constituyen, en suma, lo que Hofmann denomina «oraciones afectivas esquemáticas» y Vigara Tauste «enunciados expresivos esquemáticos»: *Pides colegios: cárceles; pides educadores: doscientos policías más en Entrevías; pides...*

6.2.4. Tendencia centrífuga y tendencia centrípeta

Lo que Seco (1973) llama «tendencia centrífuga» se manifiesta en una frecuencia de yuxtaposición sintáctica, frente a la subordinación, más frecuente en el lenguaje escrito: *Te hartas de tanto juergueteo, te aseguro*. Esta tendencia centrífuga se manifiesta en el enlace de oraciones, que prescinden de nexos gramaticales.

No todos están, sin embargo, de acuerdo en este punto. Para Narbona, por ejemplo, es casi un tópico hablar del predominio de la yuxtaposición en el lenguaje coloquial, frente al empleo abundante de la subordinación en la escritura. Coincide con Vigara en afirmar algo a lo que ya hemos aludido en esta exposición: que la sintaxis del coloquio difícilmente puede interpretarse «por los moldes de la gramática tradicional».

Ciertamente, la falta de una reflexión previa sobre los enunciados (la falta de un plan de estructuración previa de la frase) provoca una sintaxis básicamente *acumulativa*, pero se trata, según Narbona, de una técnica muy distinta de la conocida como yuxtaposición. El estilo acumulativo da lugar a frecuentes rupturas y transgresiones de los moldes sintácticos de la expresión escrita, lo cual se ve en gran parte compensado –además de por la utilización de recursos paralingüísticos– por la constante aparición de expresiones de encadenamiento ilativo y ordenadoras del discurso, tales como: *bueno, pues, o sea, claro, entonces, encima, además*.

Justamente, a la aparición constante de estos nexos (como enlaces supraoracionales) en la conversación es a lo que Vigara llama «tendencia centrípeta». Este tipo de elementos son los llamados *expletivos*.

6.2.5. Elementos expletivos

Hay, en efecto, ciertos elementos lingüísticos que no encajan claramente en las categorías sintácticas y semánticas de los textos gramaticales, a los que se denomina de forma genérica: *palabras vacías, expletivos, enlaces extraoracionales*; a ellos se refería Lope Blanch (1986) cuando al comparar la estructura del lenguaje literario con la del lenguaje oral y mencionar los distintos puntos de contacto, afirmaba que «la lengua hablada se sirve de no pocas palabras ‘vacías’ o de relleno que dan tiempo al hablante para ir organizando la alocución». Precisamente «expresiones de relleno» las llama Vigara. Estas expresiones vacías o expletivos pueden cumplir en el coloquio varias funciones. Beinhauer considera que la función de los expletivos «se reduce a llenar vacíos o lagunas que amenazan la fluidez de la enumeración». Para Narbona, en cambio –con mayor rigor, según mi criterio–, «no vale calificarlos de elementos superfluos o de relleno, ya que constituyen auténticos asideros como engarces textuales, e incluso sirven muchas veces para marcar el avance o progreso del discurso».

Como ya se ha dicho, estos elementos son abundantes: de variada naturaleza y con muy diversas funciones: de *marcadores textuales multifuncionales* habló Van Dijk (1980) y habla Casado Velarde (1993).

Entre ellos, están los que afectan más directamente a la relación entre los interlocutores, y sobre todo, aquellos que delatan el «carácter egocéntrico» que según E. Lorenzo tiene el lenguaje coloquial; son expletivos con finalidad esencialmente autorreafirmativa del hablante, su funcionamiento puede ser diverso y diversas también las matizaciones que aportan a la relación entre los comunicantes:

a) En primer lugar, esa autorreafirmación se manifiesta mediante expresiones directamente atribuidas al yo-hablante, al sujeto real: es la llamada *autorreafirmación propia*: *Hoy seguro que viene mucha gente, te lo digo yo*. En ocasiones, como expresión de rotundidad, la implicación del sujeto es expresivamente mayor: *Te aseguro que eso es así. Vamos, como me llamo Juan*. E incluso, a veces, con una pretendida atenuación de lo que no es más que afirmación (o negación tajante): *Ese tiene una fama que vaya, vaya, y no es que yo lo diga*. En algunos casos, el hablante, con este tipo de recursos, pretende sugerir, más que declarar: *Bueno, yo he visto ahí cosas rarísimas. Si yo te con-*

tara... En otros, se va más allá de la estructura suspendida y el hablante, como medio de ponderación, anticipa la negación de comunicar al interlocutor lo que, sin embargo, inmediatamente le comunica: *Menos mal que a mí, en mi profesión, ya ves, un trabajazo, no te quiero contar: buen sueldo, vacaciones, secretaria...* En este caso, con el contraste de la negación previa consigue dar mayor énfasis al concepto al que va referida, y, sobre todo, consigue dejar en el oyente la sensación de que hay algo más detrás de lo que dice.

b) En segundo lugar, encontramos las *implicaciones o llamadas al interlocutor*, que van desde la mera interrogación retórica, hasta el matiz de imposición o imperativo, y que, en última instancia, es un mecanismo más de autorreafirmación del sujeto hablante: *Y, además, eso es cosa exclusivamente mía, ¿te enteras?* Hay ocasiones en que se busca la complicidad del interlocutor, en realidad como recurso para reafirmar el enunciado propio: *La verdad es que ha tenido mala sombra, no me dirás que no, porque eso nunca pasa.* Y hay otras, en que se recurre a la apelación a lo consabido: *Y entonces llegó ella, ya sabe usted, y se armó... que no le quiero contar.*

c) En tercer lugar, tenemos el caso de la *autorreafirmación encubierta*. El procedimiento expresivo seguido por el hablante con el uso de estos recursos consiste en encubrir la autorreafirmación, pero, en esta ocasión, no en el interlocutor (como sucedía en el apartado anterior) sino en algo o en alguien ajeno, frecuentemente un sujeto anónimo que le da cierto carácter de validez general a la aseveración. Este escudarse en un sujeto colectivo o en la experiencia, pretende confirmar y dar carácter de objetividad a lo que se dice: *Claro, allí se junta mucha juventud, y la juventud, ya se sabe.* Esta búsqueda del «impersonalismo en lo colectivo» lleva, a veces, sin embargo, a un desplazamiento de lo que concierne al «yo» (a la primera persona) hacia un «tú» meramente gramatical (no semántico): *Te pasas el día bregando, y luego para qué;* o hacia el indefinido *uno*: *La verdad es que uno ya no sabe qué pensar;* e incluso en la primera persona del plural: *—¿Qué, cómo se anda? —Vamos tirando.*

6.2.6. Los soportes conversacionales

Otros «enlaces coloquiales», «conectores» o «marcadores textuales» se corresponden con lo que Seco (1973) denomina «palabras gramaticales». Son elementos expletivos de función nexiva, y de hecho son sintagmáticamente inseparables de la expresión en que están inmersas. Tienen un carácter pasivo con respecto al hablante y a su interlocutor; van referidos al enunciado. Entre ellos están, por ejemplo:

a) El *que* de ciertas expresiones imperativas: *¡Que te estés quieta, caramba!*; o el *que* de afirmaciones y negaciones: *Que sí, hombre que sí, no te preocupes.*

b) Los distintos valores de *pues*: por una parte, el que encubre el titubeo en la respuesta del hablante: *Pues, hombre, sí, la verdad es que me ha molestado un poco*; por otra, funciona como elemento enfático en fórmulas afirmativas o negativas, que pueden adquirir, además un matiz irónico: *Pues sí que estamos buenos*.

c) La adversativa *pero* pierde su valor de oposición y funciona como expletivo cuando precede a preguntas y respuestas que delatan la reacción del hablante ante un hecho o ante las palabras de su interlocutor: *Pero qué es lo que pasa aquí*. Por otra parte, *pero*, seguido de *si*, puede aportar un matiz de impaciencia o protesta: *Pero si te lo he dicho ya mil veces*; o también de sorpresa: *Pero si ayer mismo estuvimos tomando una copa*.

d) También el nexo *conque*, precediendo preguntas o encabezando oraciones después de pausa pierde su valor ilativo (o consecutivo, según la gramática tradicional) y aporta un matiz de evidencia expresiva o insinuante: *Conque de vacaciones ¿eh?*

6.2.7. Otros rasgos de ordenación

Otro de los tópicos que se achacan a la sintaxis del coloquio es –como advierte Narbona– asimilarla a lo concerniente al *código restringido* y hablar, por tanto, de una falta de elaboración. Esa apreciación es debida, como ya se ha dicho, al hecho de tomar como punto de referencia la «expresión escrita» (y muy frecuentemente literaria) cuando, en realidad, debe partirse de la hipótesis de que el tipo básico de organización sintáctica es *distinto*. Hay que dejar de ver en la disposición de la frase del coloquio una mera «desordenación» del orden tenido como lineal, normal o lógico, y, por el contrario, considerarla como una ordenación que responde a factores prioritarios diferentes, factores que, insistimos, tienen que ver con el valor informativo que el hablante asigna e impone a los distintos constituyentes, con independencia de las relaciones estrictamente funcionales.

Es así como ha de examinarse, por ejemplo, el abundante uso de conectores inespecíficos (los expletivos, a algunos de los cuales acabamos de referirnos): recordemos la multifuncionalidad de la conjunción *y* en secuencias en las que pierde su valor copulativo para tomar valores diversos como el ilativo o el adversativo: *A ese se le toca y se queda uno pega(d)o* o *Lo bueno de esta casa es que está en Málaga y no está en Málaga*.

Y es así como han de verse también otros hechos que son explicados, sin más, como reflejo de falta de madurez sintáctica: por ejemplo, la intercalación de expresiones de débil carácter ilativo como recursos desmembradores: *Como no hagamos negocio, desde luego, es mejor que nos pille el tren*; o el uso de términos que, al mismo tiempo que interrumpen un esquema sintáctico, actúan como resumidores o conclusivos: *Entre el*

cachondeo que se liaba en clase, lo poco que a mí me gustaba el latín y demás, total, que no aprendí na(da).

7. ORGANIZACIÓN DISCURSIVA DEL COLOQUIO

En realidad, como advierte Vigara al hablar de la organización discursiva del coloquio, lo que en el estudio del lenguaje coloquial nos interesa son los mecanismos que permiten el funcionamiento real del código, su conversión en *discurso*. Más allá del sintagma o la frase, es el «discurso» lo que el interlocutor percibe como un todo autónomo y «siente» como unidad de comunicación.

La conversación (o coloquio) no es, en suma, sino una forma de *interacción verbal puntual*, determinada por tres características que le son consustanciales: la «actuación oral, su inmediatez y la interdependencia dinámica de todos los elementos» en el proceso de la comunicación. Por eso, sus marcos –como ha escrito Mignolo (1987)– «son de carácter pragmático más que semántico»; y por eso su producto, el *lenguaje coloquial*, más que ningún otro tipo de realización, «está en función del mecanismo de la comunicación». Y es, precisamente, su peculiar dinámica de *simultaneidad, inmediatez e interdependencia* la que confiere al lenguaje coloquial, por un lado, su propia identidad, y, por otro, su relevancia como objeto de estudio: porque ni sus notas más características, ni lo que tradicionalmente se han considerado como «irregularidades», ni sus convenciones son fruto del capricho o signo de su inferioridad, de su pobreza, o de su supuesta pertenencia al *código restringido*; por el contrario, todo eso responde a intenciones, requerimientos o necesidades del acto preciso de comunicación coloquial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEINHAUER, W. (1930 [1991]): *El español coloquial*, trad. de F. Huarte Morton, Madrid, Gredos.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales (Codes sociolinguistiques et contrôle sociale)*, Paris, Minuit.
- BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco/Libros.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A., GÓMEZ MOLINA, J. R., MARTÍNEZ ALCALDE, M. J. y GRUPO VAL.ES.CO. (eds.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico.

- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel-Practicum.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco/Libros.
- CATFORD, J. C. (1970): *Una teoría lingüística de la traducción*, trad. de F. Rivera, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- CORTÉS, L. (1986): *Sintaxis del coloquio (Aproximación sociolingüística)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- CORTÉS, L. (1992): *Estudios de español hablado (Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos)*, Almería, I.E.A./Campus Universitario de Almería.
- CORTÉS, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería.
- CRADIO DE VAL, M. (1980): *Estructura general del coloquio*, Madrid, SGEL.
- DUBSKY, J. (1970): *Introducción a la estilística de la lengua*, Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (1981): «La escritura del habla y el discurso indirecto libre en español», *AFA*, XXXVI-XXXVII (*Homenaje a Tomás Buesa*), págs. 173-204.
- GRICE, H. P. (1989): «Logic and Conversation», en P. Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol 3, *Speech Acts*, New York, Academic Press.
- HATIM, B. y MASON, I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, trad. de S. Peña, Barcelona, Ariel.
- HIDALGO, A. (2002): *Comentario fónico de textos coloquiales*, Madrid, Arco/Libros.
- HYMES, D. (ed.) (1964): *Language in Culture and Society*, New York, Harper & Row.
- HYMES, D. (1972): «On Communicative Competence», en J.B. Pride y J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, págs. 269-293.
- LABOV, W. (1983): «El estudio del lenguaje en su contexto social», en *Modelos lingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- LAMÍQUIZ, V. (1989): «Sobre el texto oral», *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad de Salamanca, págs. 39-45.
- LOPE BLANCH, J. M. (1986): *El estudio del español hablado culto*, México, UNAM.
- LÓPEZ SERENA, A. (2007a): «El concepto de ‘español coloquial’: vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio», *Oralia*, 10, 161-191.
- LÓPEZ SERENA, A. (2007b): *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- LORENZO, E. (1994): *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.

- MIGNOLO, W. (1987): «Diálogo y conversación», *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 6 (monográfico *La semiótica del diálogo* ed. H. Haverkate), págs. 3-26.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel.
- NEWMARK, P. (1992): *Manual de traducción*, trad. de V. Moya, Madrid, Cátedra.
- POLO, J. (1971-1976): «El español familiar y zonas afines (Ensayo bibliográfico)», *Yelmo*, I al XXVIII.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.
- REISS, K. y VERMEER, H. J. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, trad. de S. García Reina y C. Martín de León, Madrid, Akal.
- SALVADOR, G. (1977): «La investigación de textos hablados», *RSEL*, 7, págs. 59-68.
- SECO, M. (1973): «La lengua coloquial: *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité», en *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, págs. 361-379.
- SECO, M. (1983): «Lengua coloquial y literatura», *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 129, págs. 1-22.
- SLAMA-CAZACU, T. (1970): *Lenguaje y contextos (El problema del lenguaje en la concepción de la expresión y de la interpretación por las organizaciones del contexto)*, Barcelona/México, Grijalbo.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994): *Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- STEEL, B. (1976): *A Manual of Colloquial Spanish*, Madrid, SGEL.
- STEEL, B. (1985): *A Textbook of Colloquial Spanish*, Madrid, SGEL.
- TUSÓN, A. (1998): *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel-Practicum.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, trad. de J. D. Moyano, Madrid, Cátedra.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.

Capítulo 9

SEXISMO EN LA LENGUA ESPAÑOLA

Francisco Morales Lomas

(Universidad de Málaga)

1. EL LENGUAJE COMO CONOCIMIENTO DEL MUNDO. UN POCO DE HISTORIA Y SOCIOLOGÍA

Decía el filósofo Wittgenstein que los límites de mi lenguaje son los límites de mi conocimiento. Esta realidad, de modo genérico, nos advierte de que el lenguaje es un instrumento que refleja la sociedad de una época y es un fiel reflejo del estado en que esta se halla. Hasta tal punto de que podríamos decir que existe una especie de perfecta imbricación entre el mundo y el lenguaje. Este hecho es manifiesto en el momento actual cuando desde diversos ámbitos, y más expresamente académicos, pero no solo, se nos transmite la idea de si el empobrecimiento de la actual lengua española (y sobre todo entre nuestros jóvenes), con esa zafiedad, chabacanería, reiteración y falta de un uso léxico adecuado, no es síntoma de un empobrecimiento en el ámbito social y mental, y no ya lingüístico solamente, y, en definitiva, un desconocimiento del mundo que muchas veces se reduce a una dicotomía absurda de buenos y malos.

Esta profunda relación entre la sociedad, sus cambios sociales, el lenguaje y su adaptación a los mismos y la importancia de la mujer en este ámbito es lo que configura hoy día un tema de relevante actualidad: la adecuación de nuestra lengua a nuestro mundo y, por tanto, la necesidad de que esta se transforme para que pueda reflejar la realidad.

Todos estaremos de acuerdo en considerar que se ha avanzado mucho en la igualdad entre hombres y mujeres desde que Olympe de Gouges redactara en 1791 –como respuesta a los revolucionarios de 1789, que la guillotinarían el 3 de noviembre de 1793 declarando ilegales todas las asociaciones de mujeres– la Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana. No se ha llegado aún desgraciadamente a esa total igualdad y el lenguaje, tan identificado como decíamos con los procesos sociales, no podía permanecer ajeno a ello. De ahí ese intento de establecer también una igualdad en términos lingüísticos, porque se sabe que el paternalismo y el patriarcado, del que

ha sido impregnado el lenguaje, ha impedido esa realidad ansiada. En este sentido decía la escritora Carmen Conde que «el machismo evidente en la lengua castellana es triste consecuencia de la historia que arrastramos las mujeres españolas».

Entre los múltiples ejemplos que se pueden citar del mal que han hecho algunos lingüistas a esa igualdad, llamemos la atención sobre las palabras pronunciadas por el gramático francés Vaugelas en 1647 cuando dijo que «la forma masculina tiene preponderancia sobre la femenina, por ser más noble». Esta decisión de Vaugelas no era neutral y es una regla que todavía parece subsistir en Francia. Así cuando fueron incorporados ya en los años ochenta nombres femeninos como *cheffesse* ('jefa'), *doctoresse* ('doctora'), *poétesse* ('poetisa') su escaso rendimiento fue empañado con un matiz despectivo. O, por ejemplo, el gramático inglés John Kirkby, que enunciaba sus *88 reglas de gramática* en 1746, afirmando que el género masculino era más general que el género femenino. Definición que, obviamente, convertía al hombre en categoría universal, como viene sucediendo hasta hoy día. Es evidente que todavía hoy los roles sociales de intrepidez y audacia están recogidos en textos donde los protagonistas son los hombres, en cambio la mujer aparece en una situación marginal, nunca como protagonista y soñando el retorno del héroe. Se exalta también el rol de madre y esposa especialmente. Y esta organización conceptual del mundo se traslada al lenguaje creando una suerte de sexismo lingüístico que se pretende combatir, a veces, con desigual fortuna y dejándose llevar de un cierto infantilismo o un desconocimiento supino de la historia de la lengua española, cuando no de un hembrismo exagerado que no potencia el entendimiento o de un machismo exacerbado que condena la igualdad y promueve el mantenimiento del *statu quo*.

Los referentes más importantes pueden ser tanto los medios de comunicación como los instrumentos jurídico-administrativos o los textos de otras disciplinas lingüísticas, literarias, etc. por su constante presencia en nuestra cotidianidad pero también los usos orales. Y si entender el mundo, como decíamos, quiere decir también emplear un lenguaje adecuado y situar y encarar adecuadamente los problemas que afectan a la humanidad, única manera de empezar a resolverlos,

es sensato y pertinente reconocer que a comienzos del siglo XXI uno de los más importantes (en esa dirección), son las relaciones de género (...) En la medida en que el significado, el concepto, y su asociación con el signo influye en nuestra percepción de la realidad, partir de la perspectiva de género exige re-presentar adecuadamente la realidad, exige revisar las recomendaciones y normas de la herramienta fundamental con la que se trabaja en la profesión (López Díez 2005.)

La igualdad que se ha adueñado de los ordenamientos jurídicos de diferentes países del mundo ha hecho que llegue inicialmente la igualdad legal sobre el papel, que como saben todo lo sostiene, aunque socialmente se diste mucho de ese reconocimiento y no digamos nada en el terreno lingüístico. En este sentido, el primer gobierno que estuvo a la cabeza de llevar las iniciativas lingüísticas que reflejaran esta equiparación fue el de Canadá desde 1978; pero también Suiza desde 1989, que feminizó el conjunto de su terminología de oficios y profesiones y publicó en 1991 una guía de redacción no discriminatoria. En Francia, por ejemplo, una circular del 11 de marzo de 1986 estableció reglas para la formación del femenino para las profesiones y los oficios que hasta entonces se escribían en forma masculina exclusivamente. La Conferencia General de la UNESCO adoptó en 1991 y 1993 directrices que exigen el uso de redacciones que se refieran claramente a los dos sexos. El Consejo de Ministros de la Unión Europea el 21 de febrero de 1990 se convenció de que el sexismo que impregna el lenguaje, en uso en varios de los Estados miembros del Consejo de Europa —estableciendo preeminencia del masculino sobre el femenino—, es un obstáculo a la igualdad entre hombres y mujeres. Y en 1995 el Ministerio de Educación y Ciencia en España publicó unas *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*.

El uso de una lengua adecuada, que sea depositaria de los nuevos tiempos en los que la igualdad de hombres y mujeres es un hecho irreversible, es una necesidad hoy día. Evidentemente la lengua no es algo puro que se fija de una sola vez y así permanece por el resto de los siglos. La lengua se adapta a la sociedad para expresarla y ser fiel reflejo de su estado de conocimiento. Y, aunque el orden del discurso es independiente del orden real porque sigue sus propias reglas, sin embargo, como decía el filósofo Foucault, no es autónomo pues la realidad posee maneras de determinar el lenguaje y, a la vez, ser determinada por él. Sin embargo, esto no quiere decir que las palabras, por el mero hecho de emplearlas correctamente, transformen la realidad social.

Es evidente que en el lenguaje es donde se perciben con mayor claridad las pautas sociales que han contribuido a la infravaloración histórica de la condición femenina. Y la propuesta de muchas mujeres, en la lucha por sus derechos, es conseguir la introducción de un nuevo concepto de género, o más bien la ampliación de su campo semántico. Por tanto, habría que adaptar el lenguaje a la realidad. Y más que hablar de lenguaje sexista habría que hablar de «uso sexista» del lenguaje.

Gran parte de la contribución sexista del lenguaje actual procede de antiguo. Y básicamente de la imagen que se ha proyectado de la mujer desde épocas pretéritas y quizá como un maleficio desde el Génesis. Así durante la Edad Media se decía de la mujer lo siguiente (García Velasco 2000: 9):

Toma nombre de molleza o blandeza. Assí como vir que es varón tomó nombre de virtud. Esto por diferenciar el sexo: ca ombre es vocablo que abraza assí al varón como a la muger et no se dice muger por que sea corrupta: ca Eva antes que la tocasse el varón fue dicha muger.

A la vez que esta definición es consustancial a la época se produce paradójicamente el fenómeno contrario. Así en las tramas de los cantares de gesta castellanos la mujer aparece como una auténtica heroína de los mismos, tesis que ha venido siendo puesta de relieve desde los años 70 por el profesor Alan Deyermód y una serie de brillantísimos investigadores, de los que los trabajos de la profesora M.^a Eugenia Lacarra o los de la profesora Mercedes Vaquero son eminentes ejemplos. Digamos que siendo así, hay

modelos de heroínas discretas que adquieren tres variantes en los cantares castellanos: la madre, la esposa y la hija, variantes que son una consecuencia del papel fundamental que la Castilla, surgida como pueblo soberano y autónomo en el caldo de cultivo de la repoblación, le otorga a la mujer como vientre fructífero que puede saciar la sed de hombres que su proyecto como destino histórico reclama.

Madre, compañera y sostén del hombre, vengadora de la estirpe son los rasgos que configuran el modelo heroico de la mujer épica castellana. Un modelo, no obstante, cuya fundamentación esencial es la fertilidad, pues es la fecundidad la que la habilita para poseer el resto de las virtudes que, derivadas de su condición de esposa y madre, han de adornarla como matrona. A la vez, Le Goff en su obra *La civilización del occidente medieval* nos dice sobre la mujer que se la ve como un ser inferior. La mujer aparece con connotaciones harto negativas:

En esa sociedad militar y viril, con una existencia siempre amenazada y donde, por consiguiente, la fecundidad es una maldición (de ahí la interpretación sexual y procreadora del pecado original).

Trayectoria harto paradójica si tenemos en cuenta su relevancia jurídica a tenor de la abundantísima documentación primitiva que sobre la repoblación ha recogido el profesor Sánchez Albornoz, en la que se evidencia que la mujer acudía a las pueblas acompañando, como individuo con identidad jurídica, a su esposo. Por su parte, la entidad jurídica original y bastante independiente de la mujer castellana, que se pone de manifiesto en los fueros, ha sido investigada y puesta de relieve por múltiples

investigadores, como H. Dillard, M. E. Lacarra, J. M. Nieto, por ejemplo. De igual manera, se nos habla de su participación en cosas propiamente de hombres, el acudir a cortes, por ejemplo, en *Las mocedades de Rodrigo*, donde, al hacer el preámbulo de la historia de Castilla, y al explicar la elección de sus dos míticos jueces se nos dice: «Et porque los castellanos ivan a cortes al rey de León con fijas e mugieres, por esta razón fizieron en Castilla dos alcaldes: et cuando fuesse el uno a la corte, qu'el otro manparasse la tierra» (Valdés 1969: 64). Se nos habla de la presencia constante de las mujeres en la toma de decisiones de carácter legal, autorizando como testigos, documentación de diverso tipo. Así, por ejemplo, sabemos de la importancia y ascendiente que madres, hermanas y esposas, tuvieron sobre los hombres castellanos, no solo por cantares como *Los siete infantes de Lara*, en el que el papel de doña Sancha, madre de los infantes, es básico en la trama, sino también por figuras históricas, de la que es digno ejemplo la madre de Fernán González, hecho moderno y actual si tenemos en cuenta la falta de entidad jurídica de la mujer durante el franquismo.

Desde el punto de vista gramatical y en los orígenes del latín, la distinción de los tres géneros (masculino, femenino y neutro) clara durante el indoeuropeo comenzó a resquebrajarse, como indicaba Väänänen (1975: 166), ello produjo la decadencia del neutro en beneficio del masculino y la tendencia a repartir el neutro entre masculino y femenino. Algunos neutros incluso desarrollan un doblete femenino –*armamentum/armamenta* (rebaño)– con el que quieren indicar un sustantivo colectivo. Se produce el fenómeno curioso de que árboles femeninos pasan al masculino, por ejemplo, *pino*; y los nombres masculinos abstractos en *-or -oris* pasan al femenino, ejemplo, *la dolor* (como en francés, *la douleur*) por analogía con los abstractos femeninos en *-ura, -io*, etc. Y algunos femeninos adquieren un nuevo sufijo que designa el género femenino siguiendo el modelo de las parejas *gallus-gallina, rex-regina*, etc. Y habrá nombres que fluctúen del masculino al femenino. En el *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés, que reproduce el esquema de los diálogos platónicos con Coriolano, Pacheco y Marcio decía:

El ponemos con los nombres masculinos diziendo el hombre, y la ponemos con los nombres femeninos diziendo la muger; y lo juntamos a los nombres neutros diziendo lo bueno, pero déste solamente tenemos singular, y no plural como de los otros, que tenemos los para masculino, diziendo los hombres, y las para femenino, diziendo las mugeres. CORIOLANO: ¿Y para los otros casos tenéis artículos? VALDÉS: Para el genitivo masculino tenemos del, diziendo del hombre, y para el femenino de la, diziendo de la muger. Aunque yo creo, assí en el un género como

en el otro, sobre el artículo del nominativo se añade un *de*, sino que en el masculino se pierde la *e*, y por no decir de el hombre, dezimos del hombre. PACHECO: Sin dubda creo que sea assí. VALDÉS: Estos mesmos artículos sirven para el ablativo, porque quando dezimos: Del lobo un pelo y ésse de la frente, aquel del lobo stá en ablativo. De la mesma manera en el dativo y acusativo ponemos sobre el artículo del nominativo una *a*, sino que en el masculino perdemos la *e*, diziendo: Dixo el asno al mulo: harre allá, orejudo, adonde aquel al stá por *a* el. En el femenino no se pierde nada, porque dezimos: Dixo la sartén a la caldera: tira allá, culnegra. De la mesma manera hazemos en el artículo neutro que en femenino, porque assí, poniendo un *de* sobre el artículo del nominativo, formamos el del genitivo y ablativo, y poniendo una *a* formamos el del dativo y acusativo, porque dezimos de lo para genitivo y ablativo, y *a* lo para dativo y acusativo: De lo contado come el lobo, etcétera. Y assí como en el singular dezimos el, del y al en el género masculino, y la, de la y *a* la en el femenino, assí en el plural en el masculino dezimos los, de los y *a* los, y en el femenino las, de las y *a* las; el artículo neutro ya he dicho que no tiene plural. (...) VALDÉS: La segunda regla consiste en saber poner en cada vocablo su propio artículo; quiero decir, juntar con el nombre masculino y neutro sus propios artículos, y decir: El abad de donde canta, de allí yanta, y Al ruin quando lo mientan, luego viene; y juntar con el nombre femenino los artículos femeninos, diziendo assí: La muger y la gallina por andar se pierde aína, y El polvo de la oveja alcohol es para el lobo; de manera que ni al nombre masculino pongáis artículo femenino, ni juntéis con el femenino artículo masculino. MARCIO: ¿En qué conoceremos nosotros, entre los vocablos, cuál es de un género y cuál de otro? VALDÉS: Essa regla no os la sabré yo dar, porque nunca me he parado a pensarla; bien es verdad que he notado esto: que, por la mayor parte, los vocablos latinos guardan en el castellano el mesmo género que en el latín, y digo por la mayor parte, porque ay muchos que no lo guardan assí, como son los nombres de árboles, que en latín son, como sabéis, casi todos femeninos, y en castellano son casi todos masculinos, y los de la fruta son los más femeninos; pero por lo más ordinario veréis que los nombres en castellano guardan el género que en el latín desta manera: que los nombres acabados en *-a*, serán femeninos, y assí por el consiguiente. MARCIO: Pues ¿por qué no ponéis la por artículo a todos los nombres femeninos? VALDÉS: Sí, la ponemos a todos,

sacando aquellos que comiençan en a, assí como arca, ama, ala, con los quales juntamos el, diziendo el arca, el ama, el ala. Esto hazemos por evitar el mal sonido que hazen dos aes juntas, y de verdad parece mejor dezir El mal del milano, el ala quebrada y el papo sano, que no la ala. MARCIO: ¿No sería mejor, por no caer en el inconveniente que parece sea poner artículo masculino al nombre femenino, perder la a del artículo y dezir l'arca, l'ama, l'ala? VALDÉS: No me parecería mal, si se usasse, pero como no se usa, yo por mí no lo osaría dezir ni escribir. MARCIO: Pero, ¿no os parecería mal adonde lo viéssedes escrito? VALDÉS No, de ninguna manera. Esto es quanto a los vocablos que o son latinos o tienen alguna parte del latín; quanto a los otros, no os sabría dar regla ninguna. El mesmo cuidado que avéis de tener en poner bien el artículo del nominativo conviene que tengáis en poner el del genitivo y acusativo, estando sobre aviso de hablar siempre desta manera: Del monte salle quien el monte quema, y Del lobo un pelo y ésse de la frente, y Lo que da el nieto al agüelo y Allegadora de la ceniza y derramadora de la harina. CORIOLANO: Paréceme que os aprovecháis bien de vuestros refranes, o como los llamáis. VALDÉS: Aprovéchome dellos tanto como dezís, porque, aviendós de mostrar por un otro exemplo lo que quiero dezir, me parece sea más provechoso amostrároslo por estos refranes, porque oyéndolos los aprendáis, y porque más autoridad tiene un exemplo destos antiguos que un otro que yo podría componer. CORIOLANO: Bien stá, pero yo no entiendo los más dellos. VALDÉS Abasta que entendáis el propósito para que los digo; la sentencia otro día la entenderéis (Valdés 1969:64).

Un succulento diálogo desde el punto de vista gramatical sobre el que podemos colegir las siguientes reglas de orden gramatical:

1. La distinción entre el masculino, el femenino y el neutro, precedidos por los correspondientes artículos *el*, *la* y *lo*, como en la actualidad.
2. La necesidad de juntar el masculino y el neutro con sus propios artículos (de ahí la identificación entre el neutro y el masculino, como veremos después).
3. Las palabras españolas guardan de modo general el mismo género que poseían en latín, salvo excepciones: por ejemplo, los árboles eran en latín femeninos y en castellano pasan a masculinos por un motivo no explicado.
4. Los nombres que acaban en *-a* son femeninos.

5. La trascendencia que posee lo que se usa o no en la lengua. Así lo observamos cuando se plantea que en lugar de decir *la arca*, *la alma* se diga *l'arca* y *l'alma*, pero se contesta que si no se usa no se debe incluir ninguna regla al respecto.

Observamos en todo este proceso una perfecta organización y un verdadero sentido de la lengua y, en muchos casos, la ausencia del sexismo que posee en la actualidad. Lo que nos llevaría a decir que el lenguaje sexista es un concepto cultural eminentemente. Así, por ejemplo, durante la Edad Media la forma masculina no se consideraba suficiente para dirigirse a hombres y mujeres en los discursos pregonados en las plazas públicas, por este motivo se decía *iceux y icelles* (aquellos y aquellas) así como *tuit et toutes* (todos y todas). Se podía decir también *mairresse* (alcaldesa) en el siglo XIII, *commandante en chef* (comandanta) y *inventeuse et inventrice* (inventora) en el siglo XV, *lieunante* (teniente) en el siglo XVI, etc. Todo un ejemplo para aquellos retrógrados del lenguaje que todavía se echan manos a las vestiduras cuando se pronuncian palabras como *abogada* o *jueza* en lugar de *la abogado* o *la juez*.

Llamativas son algunas de las apreciaciones sobre las mujeres y sobre el uso de la lengua, por ejemplo, en el siglo XVII. En este sentido, el primer diccionario de la lengua española, el de Sebastián Covarrubias (1611), definía a la mujer de esta guisa:

Las que huyendo la modesta compostura de su obligación, viven con desahogo, aflojando las riendas a su natural, para que corra libre y desbocado hasta precipitarse; no de las cuerdas y recogidas, cuyo honor es su destino, a quien consagran el recato, la honestidad y el recogimiento, que estas han sido crédito y lustre de naciones y monarquías...

Y no menos suculenta era la epístola de Quevedo al Conde-Duque de Olivares cuando decía:

Hilaba la mujer para su esposo
la mortaja, primero que el vestido;
menos le vio galán que peligroso.

Acompañaba el lado del marido
más veces en la hueste que en la cama;
sano le aventuró, vengóle herido.

Todas matronas y ninguna dama:

que nombres del halago cortesano
no admitió lo severo de su fama.

Sin embargo, Cervantes, que siempre tuvo una especial delicadeza al tratar a la mujer en toda su obra, ya en *Rinconete y Cortadillo* emplea términos como *abogada*, que todavía hoy día es motivo de disputa por los más puristas: «Daremos luego noticia a esta felicísima y abogada confraternidad» (Aunque en honor a la verdad es un término que ya venía así recogido en el siglo XIII en *Loores* de Berceo para referirse a la Virgen: «A ti facemos abogada»). Pero incluso en *El Quijote* hay un término en femenino (*preguntanta*, la mujer que pregunta) que denota la labor de pionero de Cervantes, en esto como en tantas otras cosas: «No te preguntes nada dijo la preguntanta».

2. LENGUAJE SEXISTA EN LA ACTUALIDAD. LA GRAMÁTICA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Género y sexo no son la misma cosa. El género es una clase de morfema que sirve para actualizar un determinado morfema lexemático (sustantivo o adjetivo) para marcar la concordancia y, para, en algunas realizaciones, aportar información sobre el sexo y otros aspectos de la realidad que representa el lexema mediante la oposición de los morfos del sistema, como lo definen Alcina y Blecua (1975: 513). Se distingue el masculino del femenino, y también el neutro (aunque solo en los pronombres y en el artículo). El masculino se realiza mediante los alomorfos: *-o*, *-e*, *Ø*, y el femenino por el morfo *-a*. Roca (1970: 210) decía que «no encontramos, pues, fuera del sexo, ninguna justificación racional» para la existencia del género. Parte de la hipótesis de que no existe ninguna razón de ser para que *libro* sea masculino y *mesa* femenino, pues en otras lenguas pueden tener género diferente (siguiendo el criterio saussureano de la arbitrariedad del signo lingüístico) o no tenerlo. Por ejemplo, *coche* en español es de género masculino y en francés es femenino, pero obviamente el coche no tiene sexo. Por tanto, identificar género con sexo no tiene ningún sentido.

La razón de esta aplicación de sexo a seres asexuales hay que buscarla históricamente. Por ejemplo, en castellano: el hecho de acabar en *-o* tiende a hacer la palabra masculina, y las terminadas en *-a* femeninas, como hemos comentado al referirnos al *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés. Según Roca y otros lingüistas, el origen del género hay que buscarlo en la antigua oposición entre lo animado y lo inanimado. Muchas lenguas no poseen, sin embargo, género, como decimos. Para las que sí lo tienen es una forma de clasificación de los nombres análoga. Mucho antes Andrés Bello

(1847) afirmó que hay que distinguir entre un género motivado «cuando el cambio de concordancia está en correlación con la información sobre el sexo y otro aspecto de contenido, y género inmotivado o arbitrario cuando no existe tal correlación entre concordancia y significado». También Alcina y Blecua defendían la tesis de que la distribución de los nombres en masculinos o femeninos tiene una justificación histórica y etimológica, ya explicada por su procedencia latina.

La mayoría de los nombres en el castellano actual son masculinos o femeninos, son raros los ambiguos (por ejemplo, *mar*, aplicable tanto a los del sexo masculino como femenino: *el mar/la mar*; *el color/la color*; *el calor/la calor*, etc). Para Roca no existe en rigor el género epiceno –del griego, común– (es decir, palabras que no tienen ambos géneros sino siempre uno: *búho*, *escarabajo*... siempre son masculinos, no existe *búha*; en cambio, *águila* o *rata* siempre son femeninas). Hay otros términos, por ejemplo, palabras comunes como *artista*, *testigo*, *periodista*, *reo* (*el/la*) que cambian de género al cambiar el artículo. La tendencia habitual es que para el masculino se utilizan los alomorfos *-o*, *-e* y *Ø*, y para el femenino el morfo *-a*. Lo que produce en hablas locales las formaciones particulares *rana/rano* y *pato/pata*.

Blecua y Alcina (1975: 518) afirman que la promoción constante de la mujer a cargos que hasta ahora eran privativos del hombre, autoriza y justifica formaciones en *-a* de que antes no tenía necesidad la lengua. En el uso actual hay por parte de los hablantes cultos cierta reserva en el uso de estos femeninos. Sin embargo tal tipo de formación está dentro de los usos de la lengua, como veíamos al hablar de la lengua de Cervantes cuando decía «No te preguntes nada dijo la preguntanta». De ahí que aunque tradicionalmente el grupo *-ante*, *-ente*, *-iente* no admitía variación en *-a*, ahora podemos ver: *estudiante/estudiantea*, *almirante/almiranta*, *cliente/clienta*; *pariente/parienta*; *tigre/tigra*; *acompañante/acompañanta*...

La forma *tigra* por ejemplo aparece en el *Libro de Aleixandre* en la Edad Media. El caso de *infante/infanta* es muy curioso porque todavía en el siglo XVII se utiliza solo en masculino, lo que significa un cambio cualitativo y una pérdida de ese predominio de género que posee el lenguaje: «Yo, señor, soy vuestra esposa/ y debéis considerarme/ reina ya de Portugal/ si fui de Navarra infante» (Vélez de Guevara 1652: 425). Un hecho que choca obviamente con el femenino usado por Cervantes, *preguntanta*. En algunos casos la forma de participio por razones obvias solo se podrá decir en femenino, ejemplo, *parturienta* (no *parturiente*).

Los nombres de oficio y profesión han tenido tradicionalmente como significado propio del femenino el de mujer del profesional y no la mujer que desarrolla esta pro-

fesión porque generalmente no las había. Este hecho es muy importante del cambio del correr de los tiempos. Si hace años la boticaria era la mujer del boticario y la médica la mujer del médico, hoy día son los femeninos de los correspondientes *boticario* y *médico*, aunque en algunos casos se mantenga la doble acepción. Sin embargo, todavía la sargenta se identifica con la mujer del sargento, la tenienta con la mujer del teniente y la carpintera con la del carpintero..., justificado por el hecho de que todavía la mujer no ha accedido a tales profesiones o si lo ha hecho no en grado suficiente. Por tanto, como recordaban Alcina y Bleuca, cuando se da el caso de que la mujer haya llegado a ocupar y desempeñar el cargo o profesión que antes era privativo del hombre ha surgido la necesidad de la designación y, al lado del significado anterior –esposa del profesional–, se ha formado un segundo significado para designar a la mujer que desempeña la profesión: la abogada, la médica, la farmacéutica...

La coexistencia cada vez más generalizada de estos dos significados lleva a vacilaciones, sobre todo en la lengua culta, entre la formación por moción de doble significado y la alternancia entre la forma con moción para designar a la esposa del profesional y la formación sobre el masculino de un femenino con cambio de artículo: *el médico/la médica* y *la médica*. Es especialmente frecuente cuando el femenino mocionado se siente como poco eufónico o tiene connotaciones peyorativas, como en *la arquitecta*, *la jefa*, *la socia*, o por el simple prestigio de lo masculino.

El DRAE, por ejemplo, admite como masculino y femenino *abogado/abogada*; *médico/médica*; *boticario/boticaria*; *carpintero/carpintera*; pero no *estudiante* (que incluso el programa word me corregía cuando escribía estas páginas) para el femenino de *estudiante*; y *sargenta* no lo admite como femenino de *sargento* sino como mujer del sargento o como religiosa lega de la orden de Santiago (como primera acepción). A veces podemos tener incluso dos formas para el femenino, por ejemplo: *actriz* y *actora* (no la recoge el DRAE como femenino de *actor*, y la asocia al sustantivo *parte*: *parte actora*, un concepto claramente jurídico); *poeta* (considerado por el DRAE común, tanto para el femenino como para el masculino) y *poetisa*; *sastresa* (forma que a pesar de lo que dicen algunos autores, como Alcina y Bleuca, no recoge el diccionario del DRAE en su última edición) y *sastra*; *emperadora* (el DRAE lo considera como poco usado y, en cualquier caso, como femenino de *emperador*) y *emperatriz*; *almirantesa* (el DRAE lo considera desusado y nunca como femenino de *almirante*, sino como mujer del *almirante*) y *almiranta*. Curiosamente el masculino de *rata* puede ser *rato* (evidentemente no el director del FMI).

Un gran número de nombres adjetivos y sustantivos que designan profesión u ocupación todavía privativas del hombre, terminados en *-a* y en *-ista*, más un reducido

número en -o y -e y consonante, dejan invariable la palabra y marcan el sexo cambiando de artículo: *cajista*, *linotipista*, *planchista*, *oculista*, *electricista*, *telegrafista*, *idiotista*, *corista*, *alpinista*, *dentista*, *víctima*, *comparsa*, *pelma*, *pacifista*, *racista*, *ascensorista*, *reo*, *testigo*, *cónyuge*, *consorte*, *huésped*, *mártir*... No obstante, en la última edición del DRAE, se admite *huésped* como femenino de *huésped*. En otros casos se cambia y admite por la Academia, por ejemplo: *arquitecto/arquitecta*, *médico/médica*, *perito/perita*, etc., pero nos advierte que se usa el masculino para el femenino y así se dice: Luisa es médico o es arquitecto y no es médica o arquitecta, que posee menor prestigio social en su uso.

Curiosamente no sucede lo mismo con términos como *jueza*, sí aceptado socialmente (aunque todavía se conserva, si bien como poco usada, la acepción de mujer del juez): Pedro es juez y Luisa es jueza. Y totalmente aceptado en el caso de *concejala*. Pero sería absurdo, quizá una cursilería lingüística que dijéramos: *oculista*, *electricista*, *telegrafista* o *ascensorista*... Porque en ningún caso el fonema /a/ final está indicando ni el sexo ni el género. Sí se deben aceptar definitivamente y sin ningún tipo de remilgos patriarcales los femeninos de las profesiones ampliamente ejercidas por las mujeres, como así sucede por otra parte: *concejala*, *magistrada*, *jueza*... Y creo que progresivamente serán aceptados casos como *arquitecta* o *médica*, suprimiendo ese desprestigio social que tienen asociado en la actualidad.

El caso de *perita* es significativo, porque aún siendo aceptado por la Academia como femenino de *perito*, socialmente se sigue empleando el masculino con el artículo femenino: *la perito*, para distinguirlo de la homonimia (algo ridícula) con el diminutivo de *pera*. Sin embargo, sigue habiendo resistencias a estos casos. Por ejemplo, García Yebra desde las páginas del *ABC* decía el 20 de agosto de 1993 que no había ninguna razón para añadir al término *juez*, la -a de femenino. Y a ello se sumaba también Lázaro Carreter –el antiguo director de la RAE– afirmando que le parecía «horrenda e innecesaria», y sumaba a ella los casos de *abogada*, *arquitecta*, etc., así como que estaba intentando eliminarlas del diccionario. Y la idea que se defendía, en el caso de *juez*, es que para una vez que una palabra no tenía el morfema de género -o, se intentaba feminizarlo absurdamente con aberraciones como *jueza*.

Igual sucedería con la palabra *amante* que, según esta lógica que nos invade, según Lázaro Carreter, debería decirse también *amanta*, cosa que parece absurda. Mingo, por ejemplo, siguiendo la ironía, afirmaba en una de sus viñetas: «El retrato de esta jueza lo ha pintado un artista». Idea que, obviamente, no compartimos; entre otras cosas, porque está aceptado socialmente y ya sabemos que, como principio lingüístico, todo lo que socialmente es aceptado acaba siendo aceptado normativamente en los diccionarios de la lengua. En este sentido lo aceptaba el lingüista Emilio Alar-

cos que veía como algo natural ya que se dijera *la catedrática*, *la médica* y *la jueza*, y ponía el ejemplo social de que en la promoción de 1991 salieron un 51,1% de juezas, entre ellas su propia hija.

Tradicional ha sido el uso peyorativo de los femeninos, en casos como *pájara* (ejemplo: «Eres una pájara de cuentas»); *zorra* (prostituta); *sargenta* (mujer corpulenta, hombruna y de dura condición, definición del DRAE); *lagarta* (no como hembra del lagarto, obviamente, sino como mujer taimada, incluso prostituta); *langosta* (persona que destruye o consume a otra); *rata* (persona despreciable); *raposa* (persona astuta); *verdulera* (mujer gritona que se mete donde no le llaman); *mujer pública* (prostituta); *gobernanta* (que tanto puede ser la jefa de las limpiadoras como la que regenta un burdel).

Sin embargo, el hembrismo un tanto rampante que, sin tener muchos conocimientos lingüísticos, se mete en camisas de once varas para crear el estado de lengua desconoce o tiende a ignorar que el uso peyorativo de los masculinos también existe históricamente, por ejemplo, *búho* (persona huraña, en cambio no se dice *búha*). Y en este mismo sentido se pronunciaba el catedrático de sociología Armando de Miguel (2004) cuando dice que

es una fantasía el argumento de que las voces masculinas tienden a ser ponderativas y las femeninas, peyorativas. Véase la mano (femenino, lo específicamente humano) frente al pie (masculino, lo común con los animales). ¿Y qué decir de las virtudes (femeninas) y los pecados (masculinos).

García Posada estaba en contra de esa tendencia que existe en algunas asociaciones feministas de violentar la gramática e ir en contra del sentido común. Por ejemplo, está en desacuerdo con suprimir el uso del masculino como genérico (por ejemplo, *niños* para ambos géneros). En un sentido similar, por ejemplo, el novelista Javier Marías manifestaba que se debe mantener el genérico *hombre* para representar al ser humano. Pero es una idea que evidentemente no compartimos pues sostengo que este concepto está ya periclitado y pertenece a una sociedad donde el conocimiento del mundo y su proyección eran bien diferentes.

Otras opiniones que van en la misma línea indican que lo sexista está en la actitud del hablante y no en su habla, y sostienen que, por ejemplo, el uso de nosotros para referirse a un grupo de personas donde hay treinta de ellas y un varón debe ser entendida correctamente porque *nosotros* representa al género neutro (no al sexo). Y siguiendo el razonamiento se considera que

es francamente más molesto tener que recurrir a sintagmas como «las niñas y los niños», «los profesores, las profesoras», «los padres, las madres». Y casi ridículo (aunque más creativo, quizás) reemplazar la infamante -o, supuestamente masculina, por el signo de moda: la omnipresente arroba: niñ@s, incluiría a «niñas y niños»... Propuesta que se hace con seriedad (yo, como editor; ya la he visto en originales de respetables autores), aunque sea más apta para chistes¹.

En sentido contrario, por ejemplo, en *Propuestas para un uso no sexista del lenguaje del Instituto Vasco de la Mujer* (Emakunde 1988), se decía que lenguaje sexista sería decir: «Los padres de Ana han compartido el permiso de maternidad», y aceptaban el no sexista: «La madre y el padre de Ana han compartido el permiso de maternidad-paternidad». Lo cual, según los escritores anteriores, puede ser hartamente ridículo y llevaría a realizar un lenguaje inoperante por su falta de fluidez y por una tendencia a caer en la incomunicación y la idiocia.

Aparte de lo que venimos comentando, algunos de los usos sexistas más frecuentes con los que nos encontramos se pueden clasificar en:

1. De ámbito propiamente lingüístico:

a) El uso del género gramatical masculino como genérico para hacer referencia tanto a mujeres como hombres, excluyendo y haciendo invisible a la mujer. Ejemplo: «Los niños estaban jugando al fútbol» (el masculino está excluyendo al femenino), o bien, «Se necesita gerente, licenciado en Derecho, Empresariales o sinónimos», cuando en realidad la oferta de trabajo no se circunscribe a los hombres sino también a las mujeres. El sociólogo Amando de Miguel (2004) afirmaba en este sentido lo siguiente:

Para mí (y prácticamente para todos los que han hablado castellano desde hace mil años) el uso del masculino como genérico no constituye ningún desdoro para las mujeres. Tampoco lo es que haya nombres de cosas sin sexo que lleven el género masculino, femenino o neutro. Estamos ante rasgos estructurales del idioma, que proceden mayormente del latín, y que son parte de nuestra forma de ver el mundo. Para

¹ Se trata de una opinión expresada en un artículo sin firma titulado «Sobre el <lenguaje políticamente correcto>» en *Idiomas y comunicación*, núm. 6, Buenos Aires, mayo de 2002.

nosotros, la muerte o la Luna son voces femeninas; en alemán o en otras lenguas son masculinas. Nadie debe ofenderse por ese aparente capricho lingüístico.

b) Como hemos visto, la mayor parte de las alusiones peyorativas al género femenino para descalificar sus valores o comportamientos. Ejemplo: «Bah, eso son cosas de mujeres».

c) Es infrecuente usar el género femenino cuando corresponde a una mujer: se prefiere *el usuario* a *la usuaria*.

2. De ámbito sociológico:

a) Presentar al hombre como sujeto de acción y referencia, y a la mujer como dependiente o subordinada. Ejemplo: «Los asistentes al concierto acudieron con sus cónyuges; la señora de Gómez presenció el desfile; el vicepresidente llegó con su esposa».

b) Diferentes tratamientos para cada sexo, que lo que hacen es minimizar el papel de las mujeres: por ejemplo, «¿Señora o señorita?», en cambio de un hombre se dice siempre señor, pero no «¿señor o señorito?». Obviamente se entiende semánticamente que la acepción más empleada de *señorita* no es la de femenino de *señorito*, si no que son conceptos diferentes.

c) Atribución de diferentes cualidades a hombres y mujeres: en las mujeres se destacan las cualidades estéticas, en los hombres las intelectuales. Ejemplo, en un pie de foto referida a un grupo de señores que visitan unas instalaciones se dice. «Los congresistas visitaron atentamente las nuevas instalaciones»; en un pie de foto que representa a las mujeres visitando un centro: «Un numeroso grupo de personas asistió al acto de inauguración de... Las mujeres, elegantemente vestidas...»

Las soluciones que se proponen para un uso no sexista del lenguaje no tienen fórmulas concretas pero sí se deben tener en cuenta dos ideas básicas: en primer lugar, la necesidad de señalar los valores, aptitudes y capacidades correspondientes a la persona en sí y no en función de pertenencia a un sexo u otro y, en segundo lugar, dar el mismo tratamiento a los hombres y las mujeres. Algunas de las soluciones propuestas:

1. Usar el femenino siempre que corresponda al sexo de quien se escribe.

2. Acudir a los genéricos universales que incluyan realmente a mujeres y hombres: *gente, población, infancia, niñez, profesorado, funcionariado, alumnado, ser humano...* Sin embargo, y curiosamente, algunos aducen que también estos nombres en su mayoría son masculinos.
3. Uso de los dos géneros gramaticales como corresponde en cada caso: dobles formas: Ejemplo: en lugar de «Los trabajadores», «Los y las trabajadoras» (obviamente en este caso, seguramente los hombres tampoco estarían reflejados igualitariamente); o por ejemplo, en lugar de «Los padres de los alumnos», «Los padres y madres del alumnado». Fórmula muy criticada por su duplicación innecesaria, según los puristas de la lengua, pues atenta, también, contra la economía del lenguaje, base de cualquier estado de lengua. Sin embargo, los que defienden la duplicidad consideran que es una forma de clarificar el lenguaje y evitar la ambigüedad de formas como, por ejemplo, «Se necesita un vendedor», ¿Es un vendedor o una vendedora lo que se necesita? Obviamente en el tema de la concordancia, la propuesta es concordar con el último artículo o sustantivo: Ejemplo: «Javier y Ana están dormidas» o «Ana y Javier están dormidos».
4. Uso de nombres abstractos: *asesoría, tutoría, titulación, licenciatura, judicatura, abogacía*, etc. Ejemplo: En lugar de «Se necesitan titulados en química», «Se necesita personal con titulación superior (o licenciatura) en química».
5. Uso de las formas personales de los verbos y uso de los pronombres. Ejemplo: En lugar de «El hombre necesita descansar», «El ser humano necesita descansar».
6. El uso de las barras (*las/los, nuestro/a...*) en el lenguaje administrativo, formularios, impresos de solicitud... cuando no tenemos otra fórmula más adecuada.
7. El uso de la arroba, que, aunque no es un signo lingüístico soluciona aparentemente el problema en el lenguaje escrito, pero no en el oral, aunque no es una alternativa pues esta tiene que pasar por el empleo de instrumentos lingüísticos más acordes.
8. Combinación de varias posibilidades. Ejemplo, en lugar de «Un puñado de destacados escritores, filósofos, historiadores, psiquiatras reflexionan sobre

algo», «Destacadas personalidades del mundo de la cultura, la historia, la filosofía, etc. discuten sobre algo».

Finalmente, tenemos que decir que estamos de acuerdo con una idea razonable enunciada por algunas personas en el sentido de que sería conveniente desde la Administración realizar una atención meticulosa y siempre atenta a la diacronía de la lengua y su evolución, bajo la férula de lo lingüístico fundamentalmente para no caer en los excesos que rompen con la limpieza, fijeza y el esplendor de la lengua, inventando gratuitamente elementos foráneos o caprichosos que nada tienen que ver con la historia de la lengua española. Hay que desterrar las superficialidades y las fruslerías que invaden actualmente esa pretensión femineizante de la lengua sin ningún tipo de criterio lingüístico y apostar por reformas serias y meditadas que recojan con equidad y simetría, como decía Andrés de Castellanos (2005), el buen sentido de los usuarios en la evolución normal de la lengua. Porque si como opinaba el filósofo Wittgenstein los límites de mi lenguaje son los límites de mi conocimiento, no dejemos que aquel anule a este y démosle alas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ANDRÉS CASTELLANOS, S. DE (2005): «Sexismo y lenguaje. Estado de la cuestión: reflejos en la prensa (II)» [en línea] Dirección URL: <www.ucm.es/info/especulo/numero17/sexism2.html> (Consultado el 3-02-2009).
- BELLO, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, [en línea], Dirección URL: «<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12145074229036051543435/index.htm>» (Consultado 9-02-2009).
- EMAKUNDE (1988): *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*, Instituto Vasco de la Mujer.
- GARCÍA VELASCO, A. (2000): *La mujer en la literatura medieval española*, Málaga, Aljaima.
- LÓPEZ DIEZ, P. (2005): «La construcción mediática de género en los libros de estilo» [en línea] Dirección URL: <<http://mujeres.usal.es/data/core/archivos/construccion.doc>> (Consultado 10-3-2009).
- MIGUEL, AMANDO DE (2004): «Un monumento sexista», *Libertadigital*, 2 de junio.
- NIETO PÉREZ, M.^a DE LOS (2005): «El poder del silencio: la función determinante de las heroínas discretas en los cantares de gesta castellanos. I» [en línea] Dirección URL: <panaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista5/EL_PODER.html> (Consultado 18-4-2009).

ROCA, J. (1970): *Introducción a la gramática*, Barcelona, Teide.

VÄÄNÄNEN, V. (1975): *Introducción al latín vulgar*, Madrid, Gredos.

VALDÉS, J. DE (1969): *Diálogo de la lengua*, ed. de Juan M. Lope Blanch, Madrid, Castalia.

VÉLEZ DE GUEVARA, L. (1652): *Reinar después de morir*, ed. de Zamora Vicente, I.

Capítulo 10

CUESTIÓN DE GÉNERO: LENGUAJE TEXTUAL E ICÓNICO EN LA PRENSA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Juana Gallego Ayala

(Universidad Autónoma de Barcelona)

El lenguaje es uno de los inventos más prodigiosos que ha realizado el ser humano. Gracias a él podemos no solo comunicarnos con nuestros semejantes, sino expresar nuestros pensamientos, sentimientos, ideas. No es la única manera de expresarnos (también existe la música, la pintura, la danza, el arte en general, la lengua de signos, y otros sistemas cifrados de comunicación) pero sí la que todos los individuos de la especie podemos utilizar para relacionarnos con los demás. Es verdaderamente prodigioso que haya tantas lenguas en el mundo y que sean tan diferentes y variadas.

Pero la lengua, como producto inventado por los seres humanos, no es un instrumento neutro que define, sin más, cómo es el mundo, sino que contiene una «visión» de cómo ese mundo debería ser. El lenguaje implica un orden, una pretensión de normativizar cómo han de ser las cosas, no solo cómo son las cosas. La lengua ordena y define el mundo, lo representa, y por tanto, lo recrea. El lenguaje se crea en sociedad, y por ello es lógico que refleje las ideas, representaciones mentales, actitudes, comportamientos, creencias y concepciones reales y simbólicas que esa sociedad utiliza para ordenar el mundo y darle un sentido. De aquí que en una sociedad androcéntrica, como son la mayoría –que ha situado al ser humano de sexo masculino como centro y medida de todas las cosas– la lengua también tenga un importante componente de sexismo, difícil de combatir y de modificar, pese a los cambios que la sociedad experimenta. No hay lenguaje sin sentido. Dos ejemplos: El pasado día 28 de septiembre en una entrevista de Juan Cruz en *El País Semanal* con Aitana Sánchez-Gijón, la primera frase decía: «A punto de cumplir los cuarenta, sigue cautivando con su belleza».

Durante toda la entrevista flota este dato respecto a su edad como algo muy importante, casi amenazador («Esta mujer va a cumplir 40 años...»). En una entrevista a un hombre de cuarenta años ni siquiera se le mencionaría la edad, sencillamente porque que un hombre cumpliera 40 años no se consideraría problemático. Pero para

una mujer significa que ya entra en una edad avanzada... ¡a los 40 años! O este otro ejemplo en el mismo semanal: Almudena Grandes escribe un artículo sobre una pareja madura que se encuentra y ambos tienen miedo de mostrar sus redondeces. «Ella, cuarenta y muchos años... (...) Él, cincuenta y pocos...». ¿Por qué nos da la sensación de que ella es mayor que él? No son solo las palabras, sino el sentido de las palabras.

El tema que nos ocupa aquí es la modalidad lingüística que se materializa en los medios de comunicación, y más concretamente en la prensa diaria.

1. PRESENCIA CUANTITATIVA ASIMÉTRICA

Por lenguaje periodístico entenderemos no solo los meros enunciados proposicionales, sino todas las operaciones que se llevan a cabo para dotar de sentido la información: iconografía, espacio utilizado, posición, jerarquía informativa, tratamiento otorgado a los diferentes temas, etc. El sentido del lenguaje periodístico viene de la combinación de todos esos elementos que se utilizan para conseguir el efecto que se desea. Entender los mecanismos empleados implica pues atender al uso de todos los recursos icónicos y textuales que se utilizan a la hora de proponer una lectura de la realidad.

Porque eso es lo que debemos entender, que se trata de una «lectura posible de la realidad», que no la realidad misma. La realidad nos dice que las mujeres representan más o menos el 51% de la población. Sin embargo, si leemos la prensa diaria veremos que la presencia cuantitativa de las mujeres es mucho menor. De 30.794 menciones de personas que contabilizamos en un estudio realizado en 1997¹, correspondían a nombres masculinos el 88,1%, mientras que las menciones femeninas eran el 11,9%.

Según los datos de las previsiones informativas recogidas para una investigación realizada entre 1998 y el año 2000² hasta un 40,4% de los temas previstos para publicación se publicaban bajo fórmulas abstractas, sin ninguna referencia a personas concretas; un 50,4% de los temas se planteaba con presencia masculina (con genérico masculino, nombre común o con nombre propio) y un 4,6% de las noticias contenían presencia femenina (genérico, nombre común o propio). La presencia mixta se reducía a un 2,4% y el resto (un 2,2%) podríamos decir que se clasificaba dentro de lo que ha-

1 Véase Gallego *et al* (1997).

2 La investigación se desarrolló en cuatro diarios de información general y una agencia de noticias, y fue publicado por Gallego (coord.) (2002) con el título de *La prensa por dentro. Producción informativa y transmisión de estereotipos de género*.

bíamos definido como «componente de sexo/género o perspectiva de género». Estas cifras se repiten más o menos igual en otros medios, y en estudios más recientes. Por ejemplo, la presencia femenina en informativos de televisión está en un 21%, mientras que las menciones masculinas llegan al 79% (cifras del 2005)³ y, según un estudio del CAC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya), el uso de palabra en todas las cadenas se situaba en un 82,3% para los hombres, y en un 17,7 para las mujeres (cifras del 2004). La radio, a su vez, no se distancia mucho de las cifras anteriores. El 85% de las menciones se refieren a hombres y el 15% a mujeres, según el mismo estudio de Pilar López Díez.

Estos porcentajes es posible que hayan variado en estos últimos años, dada la mayor presencia de mujeres políticas (presidentas de diversos países, ministras, etc.) aunque seguro que aún los porcentajes no se acercan a la paridad en un nivel global.

Estos datos ya nos arrojan una primera conclusión sobre el lenguaje periodístico: la menor visibilidad cuantitativa de las mujeres y la sobrerrepresentación masculina. Una prueba: cojan un diario por las páginas de deportes y hagan una rápida ojeada a los titulares y a la fotografías: no les hará falta contar nada, bastará con observar que la presencia masculina es abrumadora y la femenina prácticamente inexistente.

2. HOMBRES Y MUJERES: NOSOTROS 1, ELLAS 0

Siguiendo con el tema deportivo, me gusta hacer una metáfora para comparar la representación que se hace de unos y de otras en los diarios. A semejanza de lo que ocurre en un partido de fútbol entre el equipo local (jaleado, apoyado por sus simpatizantes) y el equipo visitante (abucheado, con menos apoyo y simpatías) la representación de hombres y mujeres configura un **Nosotros** (el equipo local) frente a un **Ellas** (el equipo visitante). Las mujeres son las forasteras, las extrañas, las que no forman parte de nuestro equipo, las otras. Mientras que ni siquiera reparamos en los fallos de nuestro equipo, al contrario, lo escudriñamos con mucho interés, intentando poner de relieve hasta los menores defectos. Las mujeres son observadas, miradas, analizadas y representadas en tanto Objeto Observado, mientras que los hombres lo son en tanto que Sujeto que Actúa. Esa es una capital diferencia entre el lenguaje utilizado para representar a las mujeres y el lenguaje utilizado para referirse a los hombres. El mismo lenguaje se utiliza con diferente SENTIDO.

³ Véase López Díez (2005).

Es importante darse cuenta de que el lenguaje no es solo SIGNIFICADO, que es la simple utilización de unas palabras que se usan para formar una oración o enunciado, sino que lo verdaderamente importante es darse cuenta del SENTIDO con que esas palabras forman un enunciado y ese enunciado conforma una determinada visión del mundo.

Así, si decimos «Una mujer dirigirá de nuevo Israel» (*El País*, 18-09-2008) no solo estamos en presencia de un enunciado que afirma que una persona de sexo femenino estará al frente de un gobierno, sino que está preñado de connotaciones cargadas de sentido: para empezar, no sabemos qué mujer es. Por tanto, vemos que se le otorga una importancia capital a la palabra MUJER, que es un genérico femenino, y no al nombre propio de esta mujer, con lo cual adquiere más relieve el hecho de que sea una mujer surgida de un colectivo indeterminado de mujeres. Pero, además, encontramos que no es la primera mujer, sino la segunda, cosa que nos viene determinado por ese «de nuevo» que como una ampliación de contexto nos anuncia que ya ha habido una anterior. Y por último se utiliza un verbo un tanto extraño «dirigirá» al referirse al resultado de unas elecciones presidenciales. No es una empresa, sino un gobierno lo que esta mujer innominada «presidirá», que no es exactamente lo mismo que dirigir. Y en conjunto, más allá de cada uno de los componentes de este enunciado, tenemos un título cargado de SENTIDO: Pone de relieve que es un hecho excepcional que sea una mujer la que «de nuevo» dirigirá Israel, que bien puede connotar sorpresa o advertencia. «Un hombre dirigirá de nuevo Israel» tendría significado, pero no tendría SENTIDO, salvo que se quisiera poner el acento en que después de muchos mandatos femeninos, finalmente, una persona de sexo masculino accediera a la presidencia del país.

Como vemos, el lenguaje no es solo el uso de las palabras, sino con qué SENTIDO utilizamos esas palabras. Y en lo que se refiere a la representación de los hombres y las mujeres se produce con frecuencia lo que yo denomino SANCIONES DE GÉNERO.

Los medios de comunicación, al referirse de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres lo que hacen es sancionar negativamente a las mujeres, ya que se utiliza un doble rasero para representarlas. Un rasero especial para referirse a ELLAS, las que no somos NOSOTROS, y que por tanto observamos con mayor severidad. Observamos sus gestos, su apariencia, sus ademanes, su actitud, su aspecto, su edad, su vestuario.

Mientras de los hombres dicen lo que hacen, es decir, son representados en tanto *sujeto que actúa*, de las mujeres se dice *cómo son* (en tanto que son *objeto observado*).

Tenemos el mismo lenguaje utilizado de forma diferente para referirnos a ese mundo que nos recuerda que ha jerarquizado los sexos, que a uno (el masculino) le ha correspondido por derecho propio la administración de los asuntos públicos, y al otro se le ha adjudicado la administración de los asuntos privados. Esta manera diferenciada de representación pública lo que nos está recordando continuamente es que las mujeres ocupan un espacio que *en realidad* no les corresponde, que están como de prestado, invitadas, que se tolera su presencia, pero hace falta recordarles continuamente que no es ese su *espacio natural*. A pesar de los avances habidos en la equiparación social entre hombres y mujeres, ese es el SENTIDO con el que todavía, con frecuencia, se alude informativamente a las mujeres.

Y los mecanismos sancionadores son muchos y muy numerosos: vamos a deternos en dos. Cuando la representación es «elogiosa» o incluso *positiva*, en el mejor de los casos las mujeres son *reinas, sirenas, bellas, niñas, chicas, muñecas, jóvenes, atractivas, seductoras*, etc.

Cuando la representación es «negativa», las mujeres son *damas de hierro, viudas negras, boxeadoras, lesbianas, duras, ambiciosas, varoniles*, etc.

Tanto en un caso como en otro se está poniendo de relieve su inadecuación para ejercer por derecho propio el papel que está desempeñando en ese espacio público que constituye el escenario de la comunicación. En un caso porque se le señala las características y atributos con que tradicionalmente se adornaba a las mujeres, y por tanto se les escatima el esfuerzo realizado, el mérito, se está desviando la atención de la acción realizada y poniendo el énfasis en la *esencia* de quien lo realiza.

En el segundo caso porque se invierte el estereotipo y se las ridiculiza, poniendo de relieve todo aquello que contradice lo que las mujeres *tienen que ser según los cánones convencionales*. Por tanto actúa como una sanción directa al recordarles que están ocupando y ejerciendo un papel que no es el que les estaba reservado por su *naturaleza*, pues las mujeres tenían que ser dóciles, sumisas, hermosas, complacientes, colaboradoras, tiernas, y no problemáticas, etc. Pero no duras, inflexibles, intransigentes, aventureras, ambiciosas o rebeldes. Una mujer *ambiciosa* o *mandona* ya de por sí está llena de connotaciones negativas puesto que no tenía que tener ambiciones ni deseo de mando. Un hombre *ambicioso* es un hombre que desea superarse a sí mismo y que lucha por conseguir lo que quiere, y no existe *hombre mandón* porque en su naturaleza ya estaba el derecho de mandar. Recordemos que cuando se hablaba de «la alcaldesa» antes se hacía referencia a la mujer del alcalde, y «gobernadora» la mujer del gobernador. No existían esas palabras en femenino porque resultaba de todo pun-

to impensable que una mujer ocupase tales cargos. ¿Alguien ha pensado alguna vez que hubiera «obispas»?

Como vemos el lenguaje contiene una cosmovisión que resulta difícil de cambiar a pesar de que la realidad haya cambiado.

3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Para superar el uso sexista de la lengua y el tratamiento informativo asimétrico es necesaria una concienciación de los profesionales del periodismo de que no son meros reproductores de la realidad, sino creadores de la misma. Los medios pueden actuar de dos formas fundamentales: adelantándose a los cambios sociales y constituyéndose en motor de cambio, o, por contra, ir por detrás de los cambios sociales reproduciendo indefinidamente estereotipos caducos y proponiendo una lectura anacrónica como si la sociedad no hubiera cambiado. Creo que en la actualidad los medios actúan más como una rémora para el cambio que no como motor del mismo.

Muchas veces, por inercia, no se dan cuenta de lo ridículas que resultan algunas metáforas o el uso de algunos adjetivos al ser aplicados a las mujeres. Para evitar este uso discriminatorio del lenguaje informativo cuando representa a las mujeres propongo las siguientes recomendaciones:

a) Representar a las mujeres concretas en su acción individual y no como género

Las mujeres concretas que sean protagonistas de la información lo han de ser por su acción individual, y no en tanto en cuanto forman parte de un grupo o colectivo. Tienen nombre y apellidos, actúan en el escenario público y se dedican más o menos a las mismas actividades que los hombres. Por ello hay que juzgar su actuación, no su esencia. Las mujeres hacen cosas y estas cosas deben ser referidas con ese dinamismo propio del hacer, no con el estatismo propio del ser: el lenguaje metafórico puede resultar muy sugerente, pero oculta la acción concreta, el esfuerzo, la dedicación, el logro. Hay que enjuiciar a las mujeres por lo que hacen, y no por lo que son o por lo que parecen. Y siempre en singular: la acción de una mujer no es representativa de todas las mujeres. De esta manera cada persona es responsable de su hacer. Si su actuación nos parece positiva, elogiémosla; si nos parece negativa, critiquémosla, pero siempre en esa acción individual que puede cambiar; si se la representa en el estatismo propio del ser es imposible evolucionar: dejemos los títulos honoríficos de *La reina de...* para las princesas de verdad. Pero a las mujeres que destaquen en algo, reconozcámosles sus éxitos (o sus fracasos) gracias a su esfuerzo o a sus méritos (o deméritos), pero no

por prebendas o dones heredados. Convirtamos las *reinas, las princesas, las sirenas, las damas de hierro, las viudas negras, las chicas, las damas, las muñecas, las mujeres* en ciudadanas con nombre y apellidos que hacen cosas y participan activamente del quehacer común. Nada más. Y nada menos.

b) Dejar de representar los logros femeninos como hecho excepcional

Si la información continúa presentando los logros femeninos como algo excepcional, ello contribuye a crear la sensación de comienzo, de ausencia de progresión, de avance. Ya no es excepcional que una mujer dirija una empresa, un partido, una asociación profesional, un sindicato, un equipo deportivo o un país. Hay que representar estos logros con la cotidianidad con que se ofrece el acceso de un hombre a cualquier puesto de responsabilidad. Esta actitud representa centrar la información en la acción concreta desarrollada, sin poner el acento en el hecho de que sea una mujer la protagonista: «Una mujer preside por primera vez el tribunal constitucional»: dígase de entrada su nombre y apellidos y sabremos que es una mujer. Si hace tiempo ser pionera en algo tenía un valor excepcional, actualmente más que ayudar a la igualdad entre hombres y mujeres parece que señalar la condición femenina de una persona que accede a un cargo de responsabilidad significa estancarse en la sorpresa, incluso puede ser interpretado como advertencia o amenaza: «Una mujer llega al poder en África», o «Una mujer volverá a dirigir Israel». Señalemos qué mujer. Atribuyamos la responsabilidad, el éxito o el fracaso de una mujer concreta a ella, y solo a ella, y no a todas las mujeres, como género. Solo así se desmontará ver los logros femeninos como *hecho excepcional*.

c) Renunciar a sancionar a las mujeres mediante alusiones veladas o subterfugios

Representar a las mujeres protagonistas de la información en su acción individual, como se hace con los hombres, no significa que a las mujeres deban perdonárseles sus errores o sus desaciertos. Hay que alabar sus aciertos o criticar sus yerros de una manera directa, sin acudir a subterfugios o alusiones veladas. Si no es así, esos dobles sentidos se convierten en auténticas sanciones determinadas por la pertenencia al género femenino: si apelamos a su apariencia, a los zapatos o la vestimenta, a su atractivo o falta de él, a sus gestos, sus actitudes, en el fondo se constituyen como cuestionamiento de la legitimidad de esas mujeres (políticas, deportistas, intelectuales, empresarias o lo que sean) a ocupar el lugar que ocupan. Si las mujeres desean aparecer en público, vestidas de fantasía o con traje sastre, eso no es motivo para deducir ni insinuar veladas incompetencias. Tienen derecho a elegir cómo mostrarse en público sin que por ello tengan que ser permanentemente cuestionadas.

Son sanciones que no se aplican a los hombres porque se da por supuesto que ellos tienen derecho legítimo a ocupar ese lugar, sin cuestionarles por su aspecto, sus corbatas o incluso su temperamento. A nadie se le ocurrirá presentar a un político como «frío, duro, seductor e implacable» mientras que así fueron presentadas en sendos perfiles tanto Condolezza Rice como Hillary Clinton. En ellos esos adjetivos serían informativamente improcedentes, aunque fuesen ciertos. En ellas adquieren un sentido sancionador porque cuestionan las cualidades que tradicionalmente adornaban a las mujeres. A nadie se le ocurriría preguntar ¿Dónde dejará los niños Sarkozy? cuando era aspirante a la presidencia de Francia, mientras que fue una frase utilizada ampliamente al hablar de *Ségolène*.

d) Tratamiento equitativo de hombres y mujeres en entrevistas y perfiles

Y aquí enlazo con el punto anterior. A las mujeres hay que representarlas informativamente con el mismo respeto y deferencia con que se habla de los hombres. Nadie hablaba de *Nicolás* para referirse al candidato conservador, pero todo el mundo hablaba de *Ségolène* para referirse a la candidata socialista, igual que la actual presidenta de Argentina fue simplemente para la prensa *Cristina*. Las personas tienen un nombre y apellido, y es más respetuoso referirse a ellas por este último que por su nombre de pila, que introduce una familiaridad impertinente para personas desconocidas con las que no nos une ningún vínculo o intimidad.

También hay que introducir un tratamiento equitativo a la hora de presentar a las personas de las que se habla, de referirse a ellas, a su aspecto, edad o circunstancias. E incluir las mismas cuestiones tanto para los hombres cuanto para las mujeres. Así, en contra de lo que algunos defienden, creo oportuno que a los hombres se les pregunte, como a las mujeres, cómo hacen frente a sus *obligaciones familiares*, cómo compagina su profesión con la vida familiar o el precio que ha tenido que pagar personalmente por ocupar un puesto relevante en la sociedad, cuestiones todas ellas que se les formula a las mujeres como manera de poner de relieve en primer lugar que ha conseguido tal logro a pesar de sus *responsabilidades domésticas*. A los hombres no se les suele preguntar sobre tales cuestiones porque se da por supuesto que no las han tenido. Pues bien, poner de relieve cómo los hombres han resuelto estas *dificultades* es plantear de raíz el problema: indagar en las responsabilidades domésticas o familiares es suponer que ellos también las tienen. A fuerza de poner de relieve estas *responsabilidades*, es posible llegar a pensar que acaben teniéndolas, o al menos que tengan que dar explicaciones de por qué no las tienen. Esto es indagar en el *currículum oculto*, aquello que no se incluye en la trayectoria personal pero que tan relevante es para entender las dificultades o facilidades que cada uno ha tenido para construir

su *currículum profesional*: las horas incontables dedicadas a los hijos, a la casa, a la compra, al trabajo doméstico, a organizar las actividades de la familia, a la intendencia o a resolver los mil problemas cotidianos. Hasta ahora los hombres no han respondido de su falta de *responsabilidades domésticas*, como se decía antes. Sería conveniente que empezaran a responder sobre todas estas cuestiones para que todos nos diésemos cuenta del alcance que ha tenido para sus vidas este privilegio. No soy partidaria de eliminar estas preguntas de perfiles o entrevistas porque creo que todos tenemos una vida personal y familiar que incide poderosamente en el lugar que se ocupa en la sociedad o el que se puede, o no, llegar a ocupar. Despreciar las cuestiones *privadas* es una manera más de utilizar la perspectiva de género masculina, aquella que valora solo la dimensión pública de nuestra vida, y no otorga la importancia que tiene para nuestro desarrollo personal todo lo que hace referencia a nuestra privacidad. Soy de las que piensan que lo personal es político.

e) Introducción de la perspectiva de género en cuestiones colectivas o abstractas

Hasta aquí he propuesto algunos procedimientos, sumamente sencillos, que ayudarían a producir una imagen más equitativa e igualitaria de las actuaciones concretas de hombres y mujeres en la información. Pero como comentaba al principio, gran parte de la información se presenta de manera abstracta, con formulaciones o enunciados donde no participan las personas individualmente consideradas, sino como parte de grupos, colectivos o abstracciones. En este abordaje abstracto es donde puede incorporarse la que denomino, *estricto sensu*, perspectiva de género aplicada a la información.

Como ya he citado en apartados anteriores, hay un estadio intermedio entre la mera presencia femenina o masculina y la perspectiva de género, que en el trabajo que dirigí sobre los diarios denominamos temas con *componente de sexo y/o género*. Esta categoría es muy útil porque sirve para situar todos aquellos enunciados que sin estar formulados conscientemente desde la perspectiva de género, plantean cuestiones, individuales o colectivas, que afectan a los hombres o a las mujeres y que tienen unas claras connotaciones de género. Bordean, por así decirlo, la perspectiva, sin estar formulados totalmente desde esta. Para ser considerados textos formulados *desde la o con perspectiva de género* nos referiremos a aquellos enunciados en cuyo desarrollo como noticia se otorga significación informativa a las diferencias debidas al sexo y al género, haciéndose evidente la diferente posición social que ocupan unos y otras en la sociedad y otorgándole sentido. Se introduce una comparación entre los sexos y/o géneros, ya sea explícita o implícita, que trata de poner de relieve cómo afectan las diferentes cuestiones a los hombres o a las mujeres. Pero siempre en relación, que es,

creo yo, como debe ser entendido el concepto de *género*. Aunque en términos más ambiciosos y teóricos, la perspectiva de género supondría modificar los esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción (Bourdieu, 2000), la aplicación concreta en la información se materializaría dando significación al diferente proceso de socialización vivido por hombres y mujeres, y cómo esta realidad ha cristalizado y se manifiesta en diferencias de comportamiento y estilos de vida, actitudes, valores, creencias, opiniones o formas de estar en el mundo. Es hacer visible las dos constelaciones de valores –a veces contrapuestos, siempre jerarquizados– que se han erigido para caracterizar a los hombres y a las mujeres y ponerlos en relación. Esta disimilitud de formas de ser y estar en el mundo no se refiere a minucias, sino que es relevante por cuanto ha comportado una diferencia cuantitativa y cualitativamente muy significativa. Las noticias elaboradas con perspectiva de género introducen una reflexión sobre las diferentes posiciones que ocupan los hombres y las mujeres en la sociedad. Esta perspectiva no implica hacer un periodismo *feminista* ni *militante*, ni significa favorecer informativamente a las mujeres.

Significa mirar la realidad dando un lugar explícito a la experiencia femenina y ponerla en relación con la masculina (y a la inversa), dotar de significación las diferencias por razón de sexo y género. Por ejemplo, en un titular como «Un 28% de los españoles entre 35 y 39 años se ha esterilizado» (*El País*, 19-12-1998) al utilizar en el titular un genérico masculino (que incluye a hombres y mujeres), pierde la oportunidad de realzar que si bien entre las mujeres el aumento desde 1985 a 1995 ha sido del 7 al 15%, entre los hombres el porcentaje ha subido del 1% al 13%, lo que es un aumento muy significativo con todo lo que este tema ha representado para la identidad masculina, los prejuicios sobre la masculinidad, los cambios culturales entre los hombres, etc.

«La drogadieta fracasa en la terapia el doble que el varón» (*El País*, sin fecha) es un ejemplo perfecto de aplicación de la perspectiva de género, ya que hace un exhaustivo retrato de las causas por las que hombres y mujeres caen en la droga y las diferencias entre unos y otras para salir del problema.

En las noticias siempre se deberían poder incorporar los datos desagregados por sexos, porque son datos que por sí mismos tienen significación informativa. Esto es muy fácil de introducir: por ejemplo, cuando se habla de las cifras de paro, de ocupación, de salarios, de pensiones, de éxito o fracaso escolar, de todo aquello, en fin, que pueda ser cuantificable. «Las mujeres crean ya más empresas que los hombres» (*La Vanguardia*, sin fecha), «Las chicas se creen académicamente inferiores a los chicos de su edad» (*El País* 13-04-1999) «Los hombres obtienen empleos mejor pagados al salir de la universidad» (*El País* 17-02-2006) o «El cáncer castiga más a los hombres»

(*El Periódico de Catalunya*, sin fecha), son ejemplos de introducción de la perspectiva de género, es decir, dota de significación informativa las diferencias culturales entre los hombres y las mujeres, y las consecuencias de este aprendizaje de género en la vida de unos y otras.

En los ejemplos señalados anteriormente, se ha introducido esta perspectiva porque ya venía dada por la fuente originaria de la que se ha extraído la información, y no por iniciativa de los y las profesionales del periodismo para mirar la realidad desde otro punto de vista. Hasta ahora, en la cultura profesional periodística no ha existido una categoría, una herramienta, un lugar donde situar las cuestiones relativas al género. Y no se puede expresar lo que conceptualmente no existe. Por ello, proponemos un instrumento, una categoría que pueda ser permanente y que sirva a los profesionales para identificar cuándo un tema tiene perspectiva de género y cuándo no. Si el discurso informativo logra introducir un concepto útil, no contradictorio con los presupuestos en los que se basa la cultura profesional periodística (hechos verídicos, reales, comprobables, cuantificables, novedosos, con fuentes creíbles, etc.) las cuestiones de género podrían pasar a engrosar sistemáticamente el flujo de información cotidiano. Este principio que la cultura periodística debería acoger como propio es el de que *las diferencias en la posición social de hombres y mujeres –cualesquiera que sean sus razones– existen, y por cuanto existen, deberían ser consideradas y tenidas en cuenta en el discurso informativo; valorarlas, dotarlas de significación y darles una existencia objetiva más allá de las manifestaciones ideológicas concretas*. Solo así podrá ser asumido por las personas, hombres y mujeres, que producen la información. Cuando los y las profesionales de la información dispongan de una categoría intrínseca a todo acontecimiento, sea del ámbito que sea, donde puedan situar las cuestiones de género y otorgarles una existencia y una significación, como lo tiene lo que consideran *importante, interesante, novedoso, curioso, relevante* etc., quizá entonces cambie la representación de las mujeres en la información.

Más allá de si creemos o no que hombres o mujeres son iguales o desiguales, lo que parece difícilmente cuestionable es que hombres y mujeres ocupan posiciones diferentes en la sociedad. Poner de relieve esta diferencia de posición no es decir si es mejor o peor, si debe o no existir, si se puede o no modificar, si se debe perpetuar o si desaparecerá o evolucionará ni cómo se podría hacer. Creo que al discurso informativo no le corresponde llegar a resultados sobre cuestiones que son propias de otros ámbitos humanos –científico, filosófico, sociológico, psicológico, legal, etc.– sino dar cuenta de ello informativamente. Los profesionales del periodismo deben aceptar que hombres y mujeres, por las razones que el pensamiento social y científico se encargará

de discernir, ocupan posiciones sociales diferentes, y *ello es significativo informativamente* hablando.

Las relaciones entre los géneros son problemáticas, quieran los periodistas o no, les plazca o les disguste, y esa situación problemática es significativa en la información. No se trata de valorar si es bueno o malo. Puesto que a pesar de las críticas a la objetividad, esta se mantiene todavía como concepto aceptado por el colectivo de periodistas, hemos de ofrecer herramientas para que puedan aplicar nuevos enfoques a la interpretación de la realidad social. Por tanto, a las tradicionales operaciones que realizan para tipificar cada acontecimiento, podrían añadir una categoría nueva: con perspectiva de género-sin perspectiva de género. De esta manera se incrementaría el número, la variedad y el ámbito en donde esa información se produjera, y esta categoría sería considerada *legítima* por hombres o mujeres profesionales sin el supuesto de que, al hacerlo, están incurriendo en impericia profesional o introduciendo elementos ideológicos no aceptables por la cultura profesional.

CONCLUSIÓN

Los medios de comunicación son, hoy por hoy, y lo van a continuar siendo en el futuro, los grandes foros estratégicos donde se dirimen la mayor parte de los asuntos de interés social. Hoy sabemos, también, que no son un mero reflejo de la realidad, sino que son auténticos constructores de la misma. Por ello es tan importante lo que se dice y cómo se dice. Porque, además, son la fuente nutricia de nuestro imaginario colectivo. Aparecer o no aparecer, ser representado de un modo u otro, estar presente o ausente en el flujo informativo influye en las percepciones que de la realidad se construyen las personas. La representación informativa es una herramienta que sirve para construir una imagen del mundo, de nosotros y de los demás. Los medios proponen una lectura de la realidad. Pero la realidad nunca es simple, sino compleja. Cuanta mayor profundidad, rigor y pluralidad haya en ese esquema de representación, tanto más los seres humanos podrán sentirse partícipes de ese mundo representado. Lo contrario es sentirse excluidos, aniquilados, marginados, huérfanos de modelos de identificación. Los medios proponen una representación de hombres y mujeres claramente asimétrica y desigual. Mientras que abundan los modelos masculinos con los que poder identificarse (piénsese en Ronaldinho o Fernando Alonso como sujetos a imitar por millones de niños), las niñas carecen de modelos de referencia, ya que de ellas se ofrece una imagen incompleta, distorsionada, peyorativa o sencillamente insultante. Si las tenistas, por poner un ejemplo, son presentadas como *top models* (con el ocultamiento de

su esfuerzo y constancia) o como *boxeadoras* (lo que conlleva una censura implícita por su aspecto) ¿con quien se pueden identificar? En un perfil de Sari Badulf («*Lady Nokia* se va a casa» *El País*, 6-03-2005) se decía de esta mujer, ex vicepresidenta ejecutiva de esa empresa, de 49 años, que es «alguien que pasa el tiempo leyendo, yendo al gimnasio, esquiando *con los nietos...*». Ni siquiera se decía si tenía hijos, cuanto menos si tenía nietos. La única comparación para una profesional de 49 años, en la cima de su carrera era... con una abuela. Y a Aitana Sánchez Gijón se le recuerda varias veces que va a cumplir 40 años..., como una amenaza, un fantasma, una cima profunda por la que pareciera que una mujer deba caer al cumplir dicha edad. ¿Alguien le pondría tanto énfasis en una entrevista si fuese Javier Bardem, por ejemplo, el que fuese a cumplir 40 años? ¿Repararía siquiera el entrevistador en ese dato? A Bardem le han descrito como el mejor actor JOVEN actual. Mientras que a Aitana Sánchez Gijón se le recuerda con prevención que se acerca a una edad «bastante seria, 40 años». ¿Refleja el lenguaje una visión del mundo discriminatoria para las mujeres, o no?

Las mujeres se han incorporado ya a todos los ámbitos de la sociedad, de manera natural e irreversible, al menos en algunas zonas del planeta. Para combatir la desigualdad entre hombres y mujeres, que existe y que continuará existiendo por mucho tiempo, hay que dejar de representar a las mujeres en la información como *las otras*, *las diferentes*, las que no forman parte del grupo humano hegemónico. Porque no han venido como invitadas ni forman parte del equipo visitante al que se observa y juzga con mayor severidad. No son princesas venidas de reinos lejanos. Son ciudadanas corrientes, forman parte del equipo local y han venido para quedarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

GALLEGO, J. et al. (1997): *Gènere i informació: radiografia d'una absència*. (*Género e información: radiografía de una ausencia*), Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut Calalà de la Dona i Associació de Dones Periodistes de Catalunya.

GALLEGO, J. (coord.) (2002): *La prensa por dentro. Producción informativa y transmisión de estereotipos de género*, Barcelona, Los libros de la frontera.

LÓPEZ DíEZ, P. (2005): *Segundo informe sobre representación de género en los informativos de radio y televisión*, Madrid, Instituto de la Mujer.

Capítulo 11

SEXISMO SOCIAL Y SEXISMO LINGÜÍSTICO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN ESCRITOS

Aurora Marco López

(Universidade de Santiago de Compostela)

¿Qué hay en una palabra? – Una historia, un descubrimiento, una transformación, también una identidad, un combate, una victoria o una derrota. Una palabra puede expresar el ingenio de una persona política, la creatividad de un artista, el grito de alarma de un activista. Hay palabras que incitan a la violencia, otras a la paz. Hay palabras que expresan el poder de excluir, otras, la voluntad de incluir.

Agnes Callamard. Documento de Amnistía Internacional, publicado con motivo del 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a comunicar o recibir libremente información –una información *veraz*– está reconocido expresamente en nuestras leyes, derecho cuyo ejercicio no puede restringirse de ningún modo. En relación con los medios de comunicación, la prensa constituye un instrumento muy eficaz para la transmisión de información, por su capacidad de desarrollar, analizar y transmitir noticias, conocimientos e ideas. Que la información es un derecho fundamental de las personas es una evidencia que nadie niega. Como también lo es la capacidad de que dispone cualquier medio de comunicación para deformar la realidad, o dicho sin eufemismos, para manipular la información. En este sentido, la dominación, el control ejercido desde los medios, siguiendo criterios ideológicos o pautas culturales profundamente arraigadas en la sociedad –como el sexismo–, constituyen el principal enemigo de la libertad y la democracia. Si buscamos unos medios regidos por la tolerancia, el respeto, la libertad, la igualdad... el uso discriminatorio de estos principios puede convertir a los medios de comunicación en instrumento de dominación de unas personas sobre otras. Porque,

a fin de cuentas, este *mass media* por excelencia viene a ser una escuela paralela que conforma una auténtica educación permanente, generalizada para todas las personas.

En relación con el tratamiento y las imágenes de las mujeres en los medios de comunicación escritos, estamos ante lo que Blanca Muñoz (2000: 132) denomina la *institucionalización de la ideología*, que «se organiza a través de la creación planificada de técnicas de persuasión psicológica que proponen modelos de rol masculino-femenino».

Teniendo en cuenta el aspecto educativo y socializador que tiene la prensa, será preciso evitar el sexismo social y el sexismo lingüístico y no olvidar la necesidad de integrar en los mensajes que se transmiten una serie de valores para la convivencia humana. Entre ellos están, evidentemente, la no subordinación y discriminación de las mujeres en textos, imágenes y publicidad, y el uso de un lenguaje inclusivo, aspectos que deben impregnar información, opinión, publicidad e imagen gráfica.

2. FUNCIONES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Además de las funciones clásicas de los medios –informar, enseñar y divertir–, hay que añadir otros paradigmas de clasificación que, en este contexto, interesan especialmente. Conviene destacar la *función social*, que hace referencia a la información como interpretación de lo que nos rodea; la de *transmisión cultural*, porque a través de los medios escritos se van transmitiendo una serie de estereotipos de género, forjados por la tradición cultural; y la de *escala de valores*, porque en esta escala, en base al tratamiento informativo, el protagonismo de hombres y mujeres está sometido a una valoración jerárquica.

En la actualidad, aunque algo se ha avanzado, estas funciones distan mucho de cumplirse. Imágenes –con frecuencia con una carga negativa, frívola o degradante–, presencia cuantitativamente desequilibrada, tratamiento cualitativamente distinto de las mujeres en relación con los hombres no han variado sustancialmente con relación a las dos décadas pasadas en las que se publicaron numerosas investigaciones sobre el sexismo en los medios escritos. Pero la realidad social es diferente: la situación de las mujeres en los últimos años ha evolucionado considerablemente y la prensa, como reflejo de la sociedad que es, debe recoger estos cambios y dar cabida a otro modelo femenino, más acorde con los tiempos que vivimos: un ser humano creativo, que contribuye con su trabajo al proceso de desarrollo, que tiene unos estilos de vida que deben reflejarse en los medios impresos, que hace sus aportaciones a la sociedad en

este mundo cambiante en constante evolución, que puede –y debe– participar en la toma de decisiones de la empresa periodística en que trabaja, asumiendo puestos de dirección, de jefatura de redacción, de sección... La prensa debe ser, en definitiva, un vector de cambio que hace su contribución a la igualdad de mujeres y hombres. Es una petición justa, una demanda democratizadora formulada por numerosas organizaciones de mujeres y también por instancias oficiales. Conviene recordar que en 1984, hace ya 25 años, el Consejo de Europa, desde el Comité director sobre los medios de comunicación de masas, adoptó una Recomendación sobre los medios de comunicación y la igualdad, con propuestas concretas dirigidas a los Estados miembros en torno a tres puntos:

1. Informar a quienes ostentan la responsabilidad de los medios sobre la necesidad de promover la igualdad.
2. Favorecer la investigación sobre el impacto y la influencia de los programas, bajo el ángulo de los prejuicios ligados a los estereotipos culturales y sexistas.
3. Promocionar programas de acción positiva que permitan aumentar el número de mujeres en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones en los medios de comunicación (Urios Moliner 2000: 193).

Posteriormente, en la IV Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (1995), también se abordó esta problemática y, dato importante, se asumió la revisión de las medidas tomadas al cabo de cinco años. Estas medidas, bajo la fórmula de «recomendaciones», se centraron fundamentalmente en la necesidad de acceder al poder y a la toma de decisiones de las mujeres en los medios; en la introducción de la perspectiva de género en las políticas de comunicación; en la evitación de las imágenes estereotipadas que difunden y en la superación de obstáculos para acceder a las autopistas de la información.

Cinco años después (Nueva York), un nuevo informe destacaba los escasos avances logrados, a la vez que surgían otros problemas como la globalización de los medios y sus consecuencias para la vida de las mujeres y los desafíos y obstáculos que presentan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como señala Marta Ortiz (2001: 102).

3. LA NECESIDAD DE UN LENGUAJE INCLUSIVO

No es en absoluto ajeno a esta mudanza democratizadora el lenguaje utilizado. La lengua, no conviene olvidarlo, traduce pensamientos y realidades. La utilización en

los medios de un lenguaje sexista excluye a las mujeres, las invisibiliza porque no las nombra. Y lo que no se nombra, no existe. Algunos libros de estilo, como el de *El País*, recomiendan al personal de redacción que llame a las cosas por su nombre, como recordaba «La defensora del lector», cuya opinión sobre la no inocencia de las palabras es esclarecedora: «como las armas... las carga el diablo. El lenguaje las ha utilizado a lo largo de la historia para construir ideologías, discriminaciones, descalificaciones, privilegios y recompensas» (Aznárez 2004).

En este sentido, y en relación con la democratización de la comunicación puede ser ilustrativa la opinión vertida en un artículo sobre el lenguaje de la democracia por Virgilio Zapatero. Aunque no hace referencia expresa al sexismo en el lenguaje, las ideas manifestadas tienen mucho que ver con lo que estoy exponiendo (Zapatero 2003):

El tipo de palabras, de expresiones y formas que utilizamos para comunicarnos pone al descubierto, a veces inconscientemente, nuestros más profundos anhelos y temores, esperanzas y desilusiones, antipatías y simpatías. Por mucho que controlemos nuestras emociones, al final nuestro lenguaje termina por sacar a la luz todo lo que llevamos dentro. Por eso, una forma de conocer a una persona es observar cómo habla: *in lingua, veritas*; esto es, el lenguaje no miente.

Se refiere después a que el franquismo tuvo su lenguaje y la democracia tuvo que construir el suyo, no con términos nuevos porque formaban parte del lenguaje corriente de ciertas minorías, pero les faltaba «el contexto y el uso». Aquellas palabras se hicieron habituales, se socializaron y eso sirvió para interiorizar y afianzar los valores que designaban: «Es así como las palabras se pusieron a trabajar a favor de la democracia, y al generalizarse transformaron en cultura los valores proclamados en el texto constitucional». Y el artículo finaliza:

Pero no podemos consolarnos pensando que allá cada cual con su vida y su lengua, porque las palabras cobran valor político si penetran en el lenguaje habitual de los ciudadanos. Si, como ocurrió en la etapa constituyente, se usa el lenguaje de la democracia, las palabras mismas trabajan a favor del fortalecimiento de los valores constitucionales. Pero si son palabras que reflejan intolerancia o rencor, se corre el riesgo de que actúen como pequeñas dosis de arsénico que, tomadas a diario, nos intoxiquen sin que nos demos cuenta. Y entonces podríamos terminar todos viviendo como algunos hablan.

Hay una asignatura pendiente en este lenguaje de la democracia, también para los medios de comunicación escritos, que tienen que acuñar otras fórmulas para nombrar la realidad de las mujeres, sin discriminar ni reforzar los estereotipos sexistas. Y esta cuestión también forma parte, entiendo, de sus funciones.

Voy a comenzar por referirme al sexismo social y su reflejo en la prensa.

4. AUSENCIA/PRESENCIA DE MUJERES EN LA PRENSA

En los últimos años han sido muchas las investigaciones realizadas en este campo. Desde aquel primer trabajo, pionero, que es de justicia citar, *Umbral de presencia de las mujeres en la prensa española*, de Petra M.^a Secanella y Concha Fagoaga (1984) –cuyos resultados ofrecían un panorama muy poco alentador: la presencia de las mujeres en la prensa de información general oscilaba entre un 7% y un 9%–, fueron apareciendo otras investigaciones, realizadas desde distintos puntos de vista y con metodologías también diferentes –cuantitativas, cualitativas, centradas en determinadas secciones de prensa, en suplementos culturales, en periódicos dirigidos por mujeres– pero con muchos puntos en común en sus conclusiones.

Sobre la presencia y el tipo de información que suscriben las féminas en los medios escritos son ilustrativos los resultados de dos trabajos recogidos en *Gènere i informació* (1998). En el primero, «Radiografia d'una absència: presència d'homes i dones en la premsa d'informació general», coordinado por Joana Gallego y realizado por un grupo de mujeres de la Associació de Dones Periodistes de Catalunya, se verifica que, de un total de 30.793 nombres, la presencia femenina era de 3.659, mientras que la de hombres era de 27.134. Otros datos de interés extraídos de esta investigación: las periodistas escribían el 12,40% de las noticias y el 7% de la opinión. La subrepresentación numérica es evidente. Los datos fueron extraídos de los diarios *ABC*, *Avui*, *El Mundo*, *El Periódico*, *El País* y *La Vanguardia*.

Pero hay más: en el segundo trabajo, «Informació esportiva: només per a ells», de M.^a Eugenia Ibáñez y Manuela Lacosta, se destaca la ausencia casi total en esta sección de mujeres deportistas (alrededor de un 3%). Sobre el tratamiento que se les otorga, señalan las autoras que en algunos casos es despectivo; en otros, se alude a su belleza física y atractivo, como objetos de admiración sexual.

Una referencia más: en el libro *El sexo de la noticia* (2000), sus autoras –Marta Bach Arús, Elvira Altés Rufias, Joana Gallego Ayala, Marta Plujá Calderón y Montse-

rrat Puig Mollet– efectuaron un análisis cualitativo de seis diarios de ámbito estatal y de tres de ámbito local durante la semana del 5 al 11 de octubre de 1998. En los diferentes trabajos, que contienen abundante ejemplificación, se pone de manifiesto, una vez más, la enorme desigualdad que existe en el tratamiento del género y se incluyen además recomendaciones de estilo.

De la Agenda de Comunicación 2003, que edita la Secretaría de Estado de Comunicación del Ministerio de la Presidencia, con datos actualizados hasta el 20 de noviembre de 2002, extraigo los siguientes datos:

Diarios de información general:

- Registrados: 197
- Cargos desempeñados por hombres: 743
- Cargos desempeñados por mujeres: 110 que se distribuyen así: 19 ocupaban la dirección de los siguientes periódicos: *Diari de Terrassa*, *El Adelantado de Salamanca*, *El Faro de Cartagena*, *El Faro de Ceuta*, *El Faro de Melilla*, *El Faro de Guadalentín*, *Gara*, *Heraldo de Soria*, *La Gaceta de «El Vigía»*, *La Opinión de Murcia*, *La Opinión de Cartagena* (ambos tienen la misma directora), *La Tribuna de Castilla y León*, *La Tribuna de Ciudad Real*, *La Tribuna de Cuenca*, *La Tribuna de Guadalajara*, *La Tribuna de Talavera*, *La Voz-Diario de Lanzarote*, *Lanza-Ciudad Real*, *Melilla Hoy* y *Valencia World*. Los demás cargos, hasta completar el número de 110 mujeres, se repartían en subdirecciones (13), dirección adjunta/comercial/de edición (12) y el resto eran: redactoras jefas, jefas de área, de sección, editoras gráficas...

Diarios de información económica:

- Registrados: 5
- Cargos desempeñados por hombres: 25
- Cargos desempeñados por mujeres: 4
- 1 subdirectora en *Cinco Días*
- 1 subdirectora en *El Boletín de la Tarde*
- 2 redactoras jefas en *Expansión*

Diarios de información deportiva:

- Registrados: 9
- Cargos desempeñados por hombres: 63
- Cargos desempeñados por mujeres: 2
- 1 delegada en Galicia de As
- 1 redactora jefa en *Mundo Deportivo*

Asociaciones de prensa:

- Registradas: 57
- Ocupaban el cargo de presidente/decano/director/secretario general: 45
- Ocupaban el cargo de presidenta/decana: 9 (Albacete, Cáceres, Cantabria, Ciudad Real, Huelva, Melilla, Zamora, Col.legi de Periodistes de Catalunya, Unió de Periodistes Valencians). (Tres no incluyen este dato).

El «Colexio de Xornalistas de Galicia» denunció a finales de septiembre de 2008 en la Comisión parlamentaria sobre «Igualdade dos Dereitos das Mulleres» que, a pesar de que un 72% del alumnado de las facultades de Xornalismo e Ciencias da Comunicación de Galicia son mujeres, solo un 40% trabajan en las redacciones¹. Esta ausencia se hace más evidente en el organigrama directivo: no hay ninguna en los puestos de dirección y subdirección aunque hay un 25% de representación femenina en los puestos directivos de segundo nivel, es decir, redactoras jefas y coordinadoras². Además registran salarios más bajos.

A este respecto, es ilustrativa la opinión de Concita de Gregorio, hija de española e italiano, redactora de *La Repubblica*, que en 2008 fue nombrada directora del diario *L'Unità*, órgano de prensa del Partido Comunista italiano. En la entrevista realizada por Miguel Mora para un diario español, cuenta que, cuando un secretario pasa el teléfono a Concita de Gregorio y dice «le paso al director», no es que se haya equivocado

¹ «As mulleres só ocupan o 40% das redaccións», *Galicia hoxe*, 30 de septiembre de 2008.

² Los datos ofrecidos son los siguientes: el periódico deportivo *DxT Campión* registró la peor representación femenina con un 10% de mujeres; *Diario de Ferrol*, un 30%; *Diario de Bergantiños*, un 33%; *El País* y *Faro de Vigo* cuentan con un 30% aproximadamente; *La Voz de Galicia*, un 36,8%; el grupo *Correo Gallego* se sitúa en un 47%; *El Progreso* de Lugo, un 43%; alrededor del 25% lo registran *La Opinión* de A Coruña y *El Ideal Gallego*. El informe señala que los medios que contratan a más mujeres son, mayoritariamente, los que se nutren de nuevas generaciones de periodistas que acaban de salir de las facultades y tienen contratos más modestos y en condiciones más precarias.

con su antecesor, sino que en Italia no hay palabras femeninas para los oficios. La información reproduce las palabras de la nueva directora: «La ministra es “il ministro”, la directora es el director. Sí, da risa, pero es un tema peliagudo. No es solo una cuestión de lenguaje, sino de ideología» (Mora 2008).

En la década pasada, y en esta, hice diferentes análisis sobre el sexismo social y lingüístico en la prensa³: el de varios diarios de información general, uno de ellos dirigido en aquel momento (1994) por una mujer, *La Opinión* de Murcia, variable que no introducía ningún factor nuevo: de 70 personas en plantilla, 15 eran mujeres (el 21,4%); la directora, una jefa de área, tres redactoras, tres oficiales de 1ª administrativas, dos telefonistas-recepcionistas y cinco para teclas, corrección y maquetación. En otro de los trabajos me centré en el análisis cuantitativo y cualitativo sobre la presencia de las mujeres a tres niveles: como colaboradoras, como protagonistas de las noticias y como autoras de libros reseñados en el suplemento *Babelia* de *El País*, analizado durante cuatro meses de 1994: los resultados⁴ reafirmaban, de nuevo, un acusado *silencio de las mujeres*, metáfora dominante para referirse a su posición marginal en el espacio de la comunicación pública y de las industrias comunicativas, como recuerda Pilar Riaño (1996: 47).

Hace tres años tuve ocasión de participar en un curso de postgrado, por línea, *Tratamiento no sexista de la información: claves y fundamentos*, dirigido a profesionales de los medios y organizado por la Red Aldaba y el Proyecto Equal Massmediación de la Universidad de Castellón. Con este motivo volví a hacer un seguimiento bastante exhaustivo de la prensa durante un período prolongado. A algunas de las cuestiones analizadas y a las conclusiones finales me refiero en las páginas siguientes. Como se puede apreciar, los datos resultantes de todos estos análisis elaborados en la década anterior y en la actual, no han variado sustancialmente con relación a las primeras investigaciones ya señaladas. A pesar de las recomendaciones de las instituciones, a pesar de la reacción de muchas profesionales de las, ya numerosas, Asociaciones de Mujeres Periodistas, agrupadas en la Red de Mujeres Periodistas Europeas –que pretenden potenciar la presencia femenina en todos los ámbitos, para *ser ellas mismas* y para crear un código deontológico–, todavía necesitamos insistir en estos temas, una y otra vez, desde todo tipo de foros y desde publicaciones.

3 Entre otros, pueden verse los trabajos que se citan en la bibliografía: Marco 1995a, 1996 y 1998.

4 En el primer nivel de análisis, de un total de 323 colaboraciones, 269 son de hombres y 54 de mujeres. En ese sentido interesa reseñar que los asuntos escritos por las colaboradoras eran de temática mayoritariamente femenina: escritoras, diseñadoras, cantantes, actrices, entre otros. En el segundo nivel de un total de 182, 150 eran de autoría masculina y 32 femenina. En el tercero, de un total de 121 textos, 98 eran de protagonismo masculino y 23 los protagonizaban mujeres.

Es preciso feminizar la prensa de información general. Como afirmaba, hace ya 15 años, el director adjunto de *El País* en unas jornadas que organizó el *Diario Levante* con el patrocinio del Institut Valencià de la Dona:

Un número creciente de mujeres en las tareas de dirección puede desembocar en una muy positiva renovación de las formas y los contenidos de los diarios. Ello podría afectar desde la valoración de lo que es importante e interesante, hasta la manera de contar y titular las noticias⁵.

En un encuentro que tuvo lugar el 24 de noviembre de 2007 en Lugo, dedicado al análisis del papel de los medios en las informaciones de género⁶, auspiciada por el «Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia», el «Observatorio Galego dos Medios» con la participación de la Secretaría Xeral da Igualdade del gobierno gallego, las claves más repetidas fueron las de concienciarse y fomentar, dentro del discurso mediático, la necesidad de un cambio en las estructuras sociales para «educar» a la sociedad y la necesidad de un tratamiento adecuado –que prescinda de estereotipos– en los temas relativos a la igualdad de oportunidades y los derechos e imagen de las mujeres. Una de las ponentes, Cristina Caruncho, catedrática de Filosofía Moral de la Universidade de Vigo, manifestaba:

Non hai nin haberá democracia real sen a participación das mulleres, do mesmo xeito que tampouco pode falarse dunha verdadeira democratización da comunicación sen unha presenza igualitaria e non discriminatória tanto no acceso aos medios por parte das mulleres como nos contidos que estes aborden e o modo en que teñan de abordalos⁷.

5. SOBRE CONTENIDOS Y TRATAMIENTO DE LAS NOTICIAS

Cuestión importante a considerar es la presencia de mujeres como generadoras de noticias, como protagonistas de noticias, que afecta a la imagen que se ofrece en los medios. Como algunas empresas periodísticas están sometidas a intereses económicos y comerciales –unas más que otras–, en la elaboración de sus productos recurren a

5 Valenzuela (1994). En aquel momento, de un total de 64 mujeres que trabajaban en este periódico, 11 ocupaban cargos en la redacción.

6 El informe y conclusiones de «O papel dos medios na información de xénero» figura en <http://www.xornalistas.com/publicacions>. Consulta: 30-09-2008.

7 «A construción socio-moral dos roles de sexo-xénero e o seu reflexo nos medios de comunicación», *ibidem*.

tópicos, a realidades comúnmente aceptadas, establecidas por la sociedad, contribuyendo de esta manera a reforzar unos comportamientos tradicionales y discriminatorios para las mujeres. Ya se ha apuntado que la participación real de las féminas en la sociedad actual ha experimentado un cambio cualitativo y cuantitativo, pero lo cierto es que, al revisar la prensa, se puede constatar la visión androcéntrica del mundo y el mantenimiento de muchos estereotipos de género. Y ello a pesar de la presencia de muchas periodistas que, sin embargo, no tienen poder de decisión sobre contenidos y tratamiento de las noticias, a juzgar por los datos que se anotan en el párrafo anterior.

Muchas mujeres pedimos respuestas para estas preguntas: ¿Quién elige los contenidos que van a salir cada día en los periódicos de información general? ¿Quién decide las fotografías que van a acompañar un texto informativo, un reportaje? ¿Quién decide la persona o personas que van a ser entrevistadas? ¿Quién se preocupa por saber si las protagonistas de las noticias representan a la mayoría de mujeres? ¿Por qué cuando se entrevista a mujeres se pregunta con frecuencia si les resulta fácil compaginar su actividad laboral con su situación familiar?

Al analizar los diarios se constata cómo hay secciones en las que se manifiesta lo que las autoras de *El sexo de la noticia* denominan «el estereotipo de la ausencia» (2000: 46). Estereotipo que proyecta el sexismo social sobre el que versa parte de este trabajo.

¿Qué ocurre, por ejemplo, con la sección Opinión, Economía, Internacional, Marítima, Deportes? Ocurre que las mujeres son las grandes ausentes. La sección Deportes es muy ilustrativa de lo que estoy afirmando. Un ejemplo muy reciente: el 4 de octubre de 2008 se produjo el triunfo de la selección gallega de fútbol femenino que obtuvo la medalla de plata en el Campeonato del Mundo. Era la primera vez que la selección participaba y llegaba tan alto, pero busqué, en vano, la noticia los días siguientes hasta llegar a la conclusión de que el fútbol femenino gallego solo existe en el reino de lo invisible.

Por el contrario, las secciones dedicadas a Sucesos, Sociedad, Gente y TV acusan una mayor presencia de mujeres, porque existe la creencia de que tiene un público lector mayoritariamente femenino. Los meses en que realicé un análisis bastante exhaustivo de la prensa en 2004 coincidieron con la toma de posesión de las ministras en el gabinete de José Luis Rodríguez Zapatero. El tratamiento, sexista, de algunas informaciones fue desmesurado. Veamos algún ejemplo:

A propósito del nombramiento de la gallega Elena Espinosa, ministra de Agricultura y Pesca, que anteriormente había presidido la Autoridad Portuaria de Vigo, un periódico gallego decía lo siguiente:

Cuando Elena Espinosa entró en el viejo edificio de la Autoridad Portuaria de Vigo, para presidir la institución, su juventud (tenía 28 años) y su corta estatura hizo que no pocos altos cargos y la mayoría de los representantes sindicales pensasen que duraría poco en aquel tenso ambiente⁸.

Otra información sobre el nombramiento del segundo de a bordo del Ministerio apuntaba:

La llegada de la ministra Espinosa ha sido acogida con sorpresa y malestar en medios agrarios, así como en otros sectores socialistas relacionados con el sector por estimar que se ha confirmado aún más al Ministerio de Agricultura como un departamento de segunda; como un comodín para el ajuste de cuotas de mujeres en el Gobierno [...] Se espera de la nueva ministra, por los puestos que ha desempeñado, capacidad de gestión, eficacia y que se deje asesorar para construir un equipo de profesionales [...] Fernando Moraleda... no es un Agricultor en activo, sino un técnico que, tras una década al frente de la organización agraria, conoce perfectamente la realidad del sector desde la base y no los despachos⁹.

No se libran las ministras de comentarios de este tipo. Las peor paradas fueron la de Defensa, Carme Chacón –en los comentarios a propósito de su nombramiento había mucha misoginia–, y la de Igualdad, Bibiana Aído.

El cuestionar las capacidades de las mujeres para asumir cargos, para dar la *talla* en definitiva –por no hablar de la alusión a la juventud y a la corta estatura de la ministra Espinosa– se da con mucha frecuencia en la información, algo que no se plantea cuando quien protagoniza la noticia es un hombre. El sexismo social, ya se ve, está muy latente en todos estos comentarios.

Para finalizar con el primer apartado de este estudio, incluiré unas significativas definiciones y autopresentaciones de niños y niñas de 3 a 5 años que muestran cómo el sexismo social se manifiesta en las criaturas desde los primeros años. Una interesante experiencia realizada por profesorado de la Escuela Superior de Educación de Santa-

⁸ «Una técnica de pulsos duros», *La Voz de Galicia*, 31 de marzo de 2004.

⁹ *La Voz de Galicia*, 5 de abril de 2004.

rém con narrativas producidas por escolares de Educación Infantil revela que los roles masculino y femenino reflejan imágenes muy diferenciadas y estereotipadas (Da Silva *et al.* 1999: 29-32):

Ser padre es jugar con cochecitos con el hijo. Es quedarse con los hijos cuando las madres están fuera. Es ayudar a las madres a limpiar.

Soy Carolina. Tengo 4 años. Nací allí abajo. Soy una niña no sé porqué... Me gusta mucho jugar. Tengo dos hermanitos. Cuando sea mayor como mi madre no quiero ser nada.

Soy Felipe. Tengo 3 años. Mi madre es Rosa María y mi padre Antonio. Me gusta mucho el camión para cargar tierra. Cuando sea mayor voy a construir casas con un tractor.

Soy Patricia. Tengo 4 años. Mi madre está haciendo la comida para mi padre. Soy una niña porque soy Patricia.

Soy Ricardo Miguel. Tengo 5 años. Nací en Almeirim. Soy un niño porque no tengo el pelo largo.

6. SEXISMO LINGÜÍSTICO

Hace ya años que comenzaron a aparecer detractores de los usos no sexistas de la lengua. Del extenso repertorio de opiniones vertidas en artículos periodísticos sobre este tema, tan controvertido y polémico para muchas personas, anoto algunas: Ángel López García (1991: 56-57) dice que se trata de una cuestión puramente «epidérmica», «el colmo de la ingenuidad neoplatónica»; para Javier Marías (*El País*, 20-03-95) es «una mojigatería, una ridiculez, una cursilería»¹⁰; «lenguaje feminista coñazo» y «chorradiñas lingüísticas» son los calificativos que le merece el lenguaje inclusivo a Manuel-Luis Casalderrey (*La Voz de Galicia*, 15-11-95 y 3-08-04); Miguel García-Posada opina que con él se trata de «violentar la gramática e ir contra el sentido común» (*El País*, 20-03-95). Sin embargo, para un sector de la población cada vez más numeroso, mayoritariamente femenino, es *una cuestión ya resuelta*, para aquellas personas que sentimos la necesidad de poner en palabras lo

¹⁰ Javier Marías y Pérez Reverte son dos de los escritores que más han atacado el lenguaje inclusivo. En un artículo del primero, «Narices con poco olfato» (*El País*, 17-12-06), vuelve a la carga con argumentos nada convincentes. «Las narices con poco olfato» que dan título al artículo, son las de varias mujeres que cita en el artículo, defensoras del lenguaje no sexista.

femenino, que compartimos el interés común de nombrar el mundo tal como es, en femenino y en masculino.

Conviene recordar algunas evidencias: una de las cuestiones en que se viene insistiendo desde la lingüística, la psicolingüística y otras disciplinas es la teoría de que la lengua es un espejo, un reflejo de la realidad, producto de las relaciones sociales que configura una determinada forma de ver el mundo. Las costumbres de las y los hablantes de una comunidad, las transformaciones que se fueron produciendo a lo largo de la historia de los pueblos, se manifiestan en ese instrumento de comunicación por excelencia que es la lengua. Por eso, desde la investigación, se señala la íntima vinculación que existe entre lenguaje y realidad.

Patrizia Violi es muy esclarecedora a este respecto:

El lenguaje, como sistema que refleja la realidad social pero que al mismo tiempo la crea y la produce, se convierte en el ámbito en el que la subjetividad toma forma y consistencia, desde el momento en que el sujeto solamente se puede expresar dentro del lenguaje y el lenguaje no puede constituirse sin un sujeto que lo haga existir (Violi 1991: 12).

En un interesante artículo sobre «La construcción del mundo a través del lenguaje y la literatura»¹¹, Gloria Inostroza manifiesta que el rasgo que nos hace ser como somos y tener las experiencias que tenemos es la capacidad especial y única del lenguaje, un instrumento que lleva contenidos, que transmite, que comunica, que expresa; un instrumento que, además, es acción, que genera situaciones y transforma realidades.

De la misma manera que existen esos vínculos entre lenguaje y realidad, también existen entre pensamiento y lenguaje. Desde la psicolingüística (Luria, Vigotsky) se sostiene que la configuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje están en una relación de reciprocidad. A medida que una persona va adquiriéndolo, a través de las relaciones sociales, también va configurando la mente y adoptando a su vez una serie de procedimientos comunicativos que la ayudan a saber comportarse con las demás personas y le sirven, por otra parte, para regular la conducta y el pensamiento. En este proceso de socialización y de adquisición del lenguaje, la sociedad va asignando diferentes roles a niños y niñas, a mujeres y hombres, porque las sociedades no son neutras, como tampoco lo son el pensamiento y las palabras.

¹¹ Luengo González *et al.* (2005: 35-40).

Benveniste resume muy bien esta doble vinculación a que me acabo de referir:

La lengua re-produce la realidad [...] El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del acontecimiento. El que oye capta primero el discurso y a través de este discurso el acontecimiento reproducido [...] Por su parte, el lingüista estima que no podría existir pensamiento sin lenguaje, y que en consecuencia el conocimiento del mundo está determinado por la expresión que recibe. El lenguaje reproduce el mundo, pero sometiéndolo a su organización propia... (Benveniste 1987: 95).

7. DOS VALORES DOMINANTES EN EL MUNDO

En el proceso de socialización de la lengua, la sociedad asigna diferentes papeles a niñas y niños, a mujeres y hombres porque las sociedades no son neutras, como tampoco lo son el pensamiento y las palabras. Una sociedad patriarcal construye un lenguaje patriarcal que deriva de una cultura en que el hombre se considera la medida de todas las cosas. Esta visión del mundo lleva a los usos sexistas de la lengua, que se refleja en géneros, concordancias, orden expositivo (masculino-femenino), utilización de formas asimétricas, de un determinado vocabulario con discriminaciones para las mujeres, etc.

El *sexismo* y el *androcentrismo* son dos valores dominantes en el mundo que impregnan la sociedad de usos discriminatorios. Pero conviene esclarecer estos dos conceptos.

El término *sexismo*, de introducción relativamente reciente en los diccionarios, puede definirse como la supremacía de un sexo sobre otro. Históricamente, y apoyándose en la construcción social del género, esta supremacía la ejercieron de manera hegemónica los hombres sobre las mujeres. El *sexismo*, por lo tanto, es una actitud que se transmite en el lenguaje que utilizan muchas personas:

«No llores como una mujer»

«Todas las mujeres sois iguales»

«Compórtate como un hombre»

«Compórtate como una señorita»

El *androcentrismo* es un punto de vista que refleja una visión del mundo vista desde la óptica masculina, una visión parcial y limitada de lo que nos rodea: todo lo que hizo el ser humano, lo hicieron los hombres / Lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad.

Si aplicamos estas pautas de análisis, podemos concluir que la lengua no es sexista sino androcéntrica, pero son sexistas los usos que se hacen de ella porque el sexismo depende de la persona que habla. Si se escuchan frases como las citadas más arriba, si se diferencia en la expresión el adjetivo *público* cuando se aplica a hombres de su correspondiente femenino, *pública*, aplicado a mujeres (en el primer caso, referido a actividades públicas, en el segundo con connotaciones peyorativas, sexuales); si nos dirigimos a un auditorio con mujeres y hombres con la frase «Buenas tardes o buenos días a todos» (excluyendo a una parte de ese auditorio), estas formas de expresarse revelan, por parte de quien habla, un sexismo social que se traduce en palabras, en frases. Pero nadie obliga a utilizarlas. El androcentrismo, más que el sexismo, es la causa y origen de los usos sexistas de la lengua, de las asimetrías.

Si las asimetrías se muestran en el lenguaje y este contribuye a que esas relaciones se mantengan o transformen: ¿qué debe cambiar primero, la lengua, la sociedad?, ¿las dos paralelamente? La polémica, quizá innecesaria, está planteada en las investigaciones. Ángel López García, en la citada *Gramática femenina*, aborda el tema argumentando que primero debe cambiar la sociedad y después cambiará la lengua. Argumentación que no me convence porque pienso que los dos procesos pueden y deben ser simultáneos: todo cambio lingüístico tiene su origen en transformaciones sociales, ya quedó indicado, y estas, a su vez, se ven reforzadas y alentadas por los cambios lingüísticos. Si cuando hablamos no excluimos a las mujeres del discurso, si las hacemos presentes, si nombramos el mundo tal como es –en masculino y femenino–, estamos representando la diferencia sexual en el lenguaje, porque este no es neutro e, incluso, antes de ser un problema de palabras, tiene que ver con los valores y con sentidos en los contextos (Lazzerini 1997: 46). Además lengua y sociedad interaccionan y no hay que esperar a que los cambios se produzcan en la primera: el cambio cultural debe producirse en ambas a la vez.

Como apunta Francesca Graziani:

La lengua puede ser de todas y de todos: no es un sistema rígido, cerrado a cualquier mutación sino, al contrario, el cambio está previsto en sus mismas estructuras; es un sistema dinámico, un medio (medium) flexible, en continua transformación, potencialmente abierto a escribir en él infinitos significados y

por eso prevé también la expresión de la experiencia humana femenina (Graziani 1997: 35).

En un seminario sobre *La pervisión del lenguaje*, el filósofo Xavier Antich se centró en «el antes de las palabras», y recordando a Platón dijo que «la falsedad que se origina en las palabras se origina en la falsedad del pensamiento». Ante el problema de ¿qué hacer? ¿callar?, la respuesta fue la siguiente: «Seguir buscando las palabras que nos faltan»¹².

Si se niega la feminización en el lenguaje, también se están negando los cambios políticos, sociales y culturales. Feminizar los usos lingüísticos supone adaptar el idioma a esas realidades, pero también se inscribe en un contexto político: el de la igualdad. La lengua no puede permanecer ajena a las nuevas realidades, si no queremos que se convierta en algo anacrónico. Cada vez que se introducen nuevos elementos en la sociedad, se introducen nuevas palabras para explicarlos o se introducen cambios en la forma de nombrar: *ministra*, por ejemplo, desde que ya hace años algunas mujeres accedieron a este cargo.

8. LA LENGUA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En los medios de comunicación los usos sexistas campan por todas partes: en titulares, antetítulos, entradillas, en el redactado de las noticias, en pies de foto, en artículos de opinión. Unos ejemplos de titulares extraídos de periódicos permiten mostrar otras alternativas a la hora de elaborarlos:

«Los profesionales apoyan la creación de un consejo audiovisual». Mejor: «El sector profesional...».

«Los turistas españoles también serán fichados a su llegada a EE UU». Mejor: «El turismo español...».

«La fantasía sigue reinando en la literatura dirigida a niños y jóvenes». Mejor: «... a la infancia y juventud».

«Los hosteleros de Catoira hacen patrullas nocturnas contra lobos». Mejor: «El sector hostelero...».

¹² *El País*, 7-04-04.

«Fernández de la Vega reduce secretarios de Estado y asesores». Mejor: «... secretarías de Estado y asesorías».

En la redacción de las noticias el proceso sería semejante, como en cualquier otra sección del periódico. Y en los pies de foto, buscar la adecuación y precisión entre la imagen gráfica y el texto, parece uno de los objetivos importantes en el tema de la igualdad. Estos textos deben explicar el contenido de las imágenes que acompañan. Son un complemento imprescindible para las imágenes y, al parecer, una de las partes más leídas de los periódicos después de los titulares.

El titular de la foto (*LOS JÓVENES, ANTE LA UNIVERSIDAD*) y el pie (*Alumnos del instituto madrileño Felipe II que preparan en estos días la prueba de selectividad*) no reflejan lo que hay en la imagen. ¿No es mucho más preciso «La juventud, ante la Universidad» y el texto del pie de foto: «Alumnado del...»?



Alumnos del instituto madrileño Felipe II que preparan en estos días la prueba de selectividad.



Este texto es absolutamente incorrecto porque en la imagen solo hay niñas.

9. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE CAMBIO

El objetivo principal de la lengua es la comunicación, y su eficacia tiene que basarse en la funcionalidad y exactitud. Hay diferentes procedimientos para redactar textos, o para expresarse oralmente, sin connotaciones sexistas. Para cada caso concreto se procurará el recurso adecuado.

Tradicionalmente, al masculino, además del uso específico, se le concedió uno genérico y globalizador, con un predominio lingüístico que refleja el sexismo social. De tal manera que al lado de frases como «El Secretario presentó el informe» (término marcado), encontramos frases como «Los profesores de Primaria hicieron huelga el jueves», masculino que pretende englobar a hombres y mujeres. Frente a esto, el femenino es específico: «Las profesoras de los colegios de Noia celebraron el Día Internacional de las Mujeres».

El uso de este masculino genérico falso está tan enraizado que muchos y muchas hablantes no perciben que, con este uso, están excluyendo sistemáticamente a las mu-

jeros. Para evitar estos automatismos que provocan la ocultación de las mujeres (lo que no se nombra, no existe), hay recursos suficientes:

a) Cuando nos referimos a grupos humanos y queremos nombrar a mujeres y hombres, en lugar de acudir a estos masculinos (*los hombres, los niños, los alumnos, los médicos, los electores, los jóvenes*) se pueden utilizar:

- Genéricos colectivos reales (*los seres humanos, la infancia, el alumnado, el personal médico, el electorado, la juventud*).
- Se puede optar por el desdoblamiento, que no duplicación, del tipo: *los niños y las niñas, las niñas y los niños, las alumnas y los alumnos, los médicos y las médicas...*
- Para tratar de representar a mujeres y hombres en la lengua se pueden emplear los abstractos. Así, en lugar de *los directores, los asesores, los redactores, los jefes, los maestros/los alumnos/los padres, los electores, los adolescentes...*, podemos decir: *la dirección, la asesoría, la redacción, la jefatura, la comunidad escolar, el electorado, la adolescencia*.

Estas fórmulas ya comienzan a ser utilizadas en la prensa y es de justicia citar también estos ejemplos, aunque no sean frecuentes:

Zapatero cumple con la paridad... con la elección de los y las responsables de los dieciséis ministerios anunciados (*La Voz de Galicia*, 26-03-04).

En las elecciones generales del 14 de marzo, los ciudadanos y ciudadanas han expresado... (*La Voz de Galicia*, 2-04-04).

Fue una sesión más cariñosa que solemne, con el intercambio de besos y abrazos entre diputados y diputadas... (*La Vanguardia*, 3-04-04).

Dos fotógrafos vinculados al mundo casteller acaban de terminar un calendario ... con la particularidad de que los y las modelos son miembros de alguna colla... (*La Vanguardia*, 3-04-04).

Pues esa ministra o ese ministro tendrán que explicar por qué su nivel de gasto es tan reducido (Manuel Marín, *El País*, 4-04-04).

Puesto que estamos en un contexto relacionado con los medios de comunicación, ¿hay alguien o algo que nos impida utilizar las formas siguientes?: *presidencia; redacción/equipo redactor/personal de redacción; dirección/equipo directivo; subdirección, secretaría de redacción, gerencia de recursos, jefatura de redacción, de sección o de área, de producción, de promoción; dirección comercial, dirección técnica y de sistemas, regencia de talleres, de mantenimiento; colaboradoras y colaboradores/colaboradores y colaboradoras; personal/plantilla del periódico; el público lector/los y las lectoras/las y los lectores; lectorado infantil; lectorado adulto...*

b) Podemos echar mano de otros recursos –decir la frase de otro modo o utilizar la pasiva refleja– para evitar la utilización del sexo del referente:

- «Los gallegos tienen un salario inferior al de otras comunidades del Estado». Mejor sería: «El salario en Galicia es inferior...».
- «Los parlamentarios gallegos debatirán sobre la Ley de la Violencia contra las Mujeres». Mejor: «En el Parlamento gallego se debatirá...».

c) Se suele utilizar con sentido universal la palabra *hombre/s* que se puede substituir perfectamente por *ser humano, género humano, persona, el hombre y la mujer o la mujer y el hombre*. Otra forma de evitar este uso sexista es modificando el verbo a 1ª persona del plural o acudiendo a una forma impersonal sin hacer mención al sujeto:

- «Los derechos del hombre». Mejor: «Los derechos humanos/Los derechos de la humanidad».
- «En la prehistoria el hombre vivía en cuevas». Mejor: «En la prehistoria vivíamos en cuevas» o «En la prehistoria se vivía en cuevas».

d) Por lo que se refiere a las concordancias, se pueden evitar los masculinos marcados y las repeticiones, uno de los «caballos de batalla» de los detractores del lenguaje no sexista, haciendo concordar el adjetivo con el sustantivo más próximo, o utilizando un géneroico, si es el caso:

- «Los redactores y redactoras invitados a la recepción, deberán acudir a las 13 horas» / «Los redactores invitados y las redactoras invitadas a la recepción, deberán acudir a las 13 horas». Mejor: «Los redactores y redactoras invitadas...» / «Las redactoras y redactores invitados...», o simplemente, con el géneroico colectivo o un abstracto «el personal de redacción» / «la redacción».

e) Hay diferentes posibilidades para evitar el uso de los gentilicios en masculino marcado:

- «Los gallegos mantuvieron su lengua a pesar de los muchos obstáculos sufridos a lo largo de la historia». Mejor: «El pueblo gallego mantuvo su lengua...», o también: «Los gallegos y las gallegas mantuvieron su lengua...».

f) Se puede evitar el uso de *un* en sentido general al substituirlo por *alguien*, *cualquiera*, *una persona*, o al modificar el verbo:

- «Cuando uno va de viaje, procura planificarlo con antelación». Mejor: «Cuando alguien...», o también: «Cuando vamos de viaje, procuramos...».

g) El artículo o demostrativo masculino seguido de relativo para formar frases con sentido general o impersonal puede substituirse por *quien*, *la(s) persona(s) que*, *la gente que*, para evitar el sexismo en la expresión:

- «El que quiera asistir al concierto, puede recoger la entrada media hora antes de comenzar». Mejor: «Quien quiera...».
- «Aquellos que estén comprendidos entre los números 1 a 20, entregarán los bonos en la sala A». Mejor: «Las personas que estén comprendidas...».

h) El lenguaje administrativo no ofrece problemas. Cuando se trata de documentos cerrados, si los cargos están ocupados por una mujer la referencia al femenino resulta inexcusable: *la presidenta*, *la consejera*, *la jefa de servicio*, *la delegada de vicepresidencia*...

Cuando el documento es abierto y no se sabe quién es la persona de referencia, conviene reflejar las dos posibilidades: *la/el directora/director*, *el/la jefe/jefa de sección*, o bien *la dirección*, *la secretaría de redacción*.

Cuando hay que cubrir algún formulario o solicitud, en lugar de acudir al masculino o a las barras (que se utilizaron mucho en las décadas pasadas), es más fácil utilizar otras alternativas: *solicitante* (en lugar de *el/la solicitante*), *domicilio* (en lugar de *domiciliado/a en*), *firmante* (en lugar de *el/la abajo firmante*)...

La arroba (@), que se ve en muchos textos, es un símbolo, no un signo lingüístico y oralmente no solucionaría el problema. Hay otros muchos recursos de los que se puede echar mano.

i) En cuanto a los apellidos y tratamientos, Susan Kirpatricken, en su libro *Las románticas*, recuerda que ya en el siglo XIX las mujeres que comenzaban a reivindicar sus derechos se quejaban de que los hombres fuesen nombrados por sí mismos, por el lugar que ocupaban en la sociedad, independientemente de su estado civil. En el caso de las mujeres la situación era/es diferente: «Sra de...», «hija de...», «viuda de...», «mujer de...». Con relación a los tratamientos, existe una clara asimetría entre *señora/señorita*, basada en el estado civil, y *señor/señorito*, porque esta última fórmula no es utilizada en el contexto en que se suele utilizar su correspondiente femenino: tiene otra connotación que no tiene nada que ver con el estado civil. Hay un texto muy ilustrativo de Charlotte Perkins Gilman que relata el momento en que tres hombres descubren *El país de Ellas* (1915):

-¿No tienen nombre vuestras mujeres antes de casarse?, preguntó repentinamente Celis.

-Sí, contestó Jeff. Tienen su apellido de solteras, es decir, el apellido de su padre.

-¿Y qué pasa con esos apellidos?, preguntó Alima.

-Lo cambian por el de sus maridos, querida», le contestó Terry.

-¿Los cambian? ¿Y qué hacen los maridos? ¿Cambian sus apellidos por los de ellas?

-¡No!, contestó él riendo, el hombre mantiene el suyo y, al mismo tiempo, se lo da a la mujer.

-Entonces, lo único que hacen ellas es perder el suyo y asumir uno nuevo. ¡Qué desagradable! ¡Definitivamente, nosotras no lo haremos, contestó Alima¹³.

j) A propósito de las titulaciones, otra de las cuestiones a contemplar en los usos lingüísticos: una orden del 22 de marzo de 1995 (BOE, 28-3-95) adecuó la denominación de los títulos académicos a la condición masculina o femenina de las

13 Tomado de Pearson *et al.* (1993: 137).

personas, de tal manera que debemos utilizar los términos: *diplomada, licenciada, doctora, técnica, ingeniera, abogada, médica, arquitecta...*, igual que ocurre con los cargos: *embajadora, gobernadora, alcaldesa, concejala, diputada...*

Estas formas alternativas que se indican no violentan la gramática ni van contra el sentido común, ni son simplezas ni alteran el estilo literario. No hay reglas únicas porque de lo que se trata es de buscar discursos variados y de hacer el esfuerzo de modificar la forma de expresarnos, cuando somos conscientes de los estereotipos. Estamos en un momento de transformaciones, porque la realidad también es cambiante. No debería desconcertar la variedad de usos, que haya vacilaciones, incoherencias, innovaciones, neologismos, que coexistan dos formas, por ejemplo, en algunos términos (vgr. *la juez/la jueza*, esta última admitida por la Real Academia Española, *la canciller/la cancellera*, esta última no admitida por esta institución). El uso social y la frecuencia dirán si se trata de creaciones efímeras o si se afianzan al ser utilizadas en la sociedad.

10. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes me he aproximado a un tema que, infelizmente, sigue estando de actualidad. La perspectiva de género todavía no se ha incorporado a los medios de comunicación, en este caso escritos. De lo apuntado se desprenden una serie de conclusiones que, en síntesis, son las siguientes:

- Los medios de comunicación escritos no cumplen las funciones que reclama la sociedad en la actualidad, porque están impregnados de ideología sobre la realidad de las mujeres.
- La realidad social que transmiten –sesgada– influye en quienes leen los periódicos y no contribuye a hacer visibles los cambios operados en los últimos años.
- La presencia de mujeres en los medios debería transmitir «otra mirada informativa». Por lo tanto hay que sensibilizar a las periodistas sobre la importancia de modificar contenidos, imágenes y tratamiento.
- Es necesario un análisis crítico de los mensajes publicitarios y el diseño (contrapublicitario) de otros modelos femeninos contemplados bajo prismas diferentes, que deberán estar liberados del androcentrismo cultural.

- Los usos del lenguaje periodístico ponen de manifiesto un vacío del simbólico femenino. Hay que hacer patente la diferencia sexual en el lenguaje, porque existe y, en consecuencia, hay que nombrarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNÁREZ, M. (2004): «Ojo con las palabras», *El País*, 25 de abril.
- BACH ARÚS, M. *ET AL.* (2000): *El sexo de la noticia*, Barcelona, Icaria.
- BENVENISTE, E. (1987): *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo XXI, 8ª ed.
- CARUNCHO, C. (2007): «A construcción socio-moral dos roles de sexo-xénero e o seu reflexo nos medios de comunicación», en <http://www.xornalistas.com/publicacions> (consulta 30-09-08).
- DA SILVA, A. *ET AL.* (1999): *La narrativa en la igualdad de la promoción de género. Aportaciones para la educación pre-escolar*, Cadernos de Coeducação. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, págs. 29-32.
- FAGOAGA, C. y Secanella, P. M.^a (1984): *Umbral de presencia de las mujeres en la prensa española*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GALLEGO, J. (coord.) (1998): *Gènere i informació*, Barcelona, Institut Català de la Dona / Associació de Dones Periodistes de Catalunya.
- GALLEGO, J. (coord.) (1998): «Radiografia d'una absència: presència d'homes i dones en la premsa d'informació general», *Gènere i informació*, Barcelona, Institut Català de la Dona / Associació de Dones Periodistes de Catalunya.
- GARCÍA-POSADA, M. (1995): «El femenino políticamente correcto», *El País*, 20 de marzo.
- GRAZIANI, F. (1997): «Lengua y subjetividad femenina», en VV.AA., *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Barcelona, Icaria.
- IBÁÑEZ, M.^a y LACOSTA, M. (1998): «Informació esportiva: només per a ells», en J. Gallego (coord.), *Gènere i informació*, Barcelona, Institut Català de la Dona / Associació de Dones Periodistes de Catalunya.
- KIRPATRIKEN, S. (1991): *Las románticas*, Madrid, Cátedra.
- LAZZERINI, G. (1997): «Enseñar la lengua hoy», en VV.AA., *La educación lingüística*, Barcelona, Icaria, págs. 45-59.
- LLEDÓ, E. (1996): «Reflexiones sobre el sexismo y el androcentrismo. Sus repercusiones en la lengua», en A. Marco (ed.), *Estudios sobre Mujer, Lengua y Literatura*, Santiago, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/ Universidade de Santiago de Compostela, págs. 137-151.

- LÓPEZ GARCÍA, A. y MORANT MARCO, R. (1991): *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra.
- LUENGO GONZÁLEZ, M.^a R. *et al.* (ed.) (2005): *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Badajoz, Diputación de Badajoz.
- MARCO, A. (1995a): «La prensa: una experiencia para la igualdad», en P. Guerrero Ruiz. y A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Murcia, Universidad de Murcia/Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2, págs. 849-855.
- MARCO, A. (1995b): *Informe sobre el diario La Opinión de Murcia*, Documento nº 3, Grupo NOMBRA, Comisión Asesora sobre el Lenguaje del Instituto de la Mujer, Madrid.
- MARCO, A. (1996): «Las mujeres en la prensa», en A. M.^a Portugal y C. Torres (eds.), *Por todos los medios. Comunicación y género*, Santiago de Chile, Isis Internacional, págs. 79-89.
- MARCO, A. (1998): «Transversalidad y medios de comunicación social en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Secundaria», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, págs. 179-190.
- MORA, M., (2008): «Almuerzo con... C. de Gregorio», *El País*, 12 de septiembre.
- MUÑOZ, B. (2000): «Procesos ideológicos y simbólicos de la persuasión en los medios de comunicación masivos», en A. Gil Gómez y D. Sales (eds.), *Mediar para comunicarnos y encontrarnos desde/ en otros lugares*, colección año 2468, Castelló, Fondo Social Europeo, Universitat Jaume I, págs. 117-135.
- NOMBRA (1995): *En femenino y en masculino*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- PEARSON, J. C. *ET AL.* (1993): *Comunicación y género*, Barcelona, Paidós.
- RIAÑO, P. (1996): «Ni pasivas ni silentes», en A. M.^a Portugal y C. Torres (eds.), *Por todos los medios. Comunicación y género*, Santiago de Chile, Isis Internacional, págs. 36-52.
- URIOS MOLINER, S. (2000): «Las actividades del Consejo de Europa en materia de igualdad entre mujeres y hombres y medios de comunicación», en A. Gil Gómez y D. Sales (eds.), *Mediar para comunicarnos y encontrarnos desde/ en otros lugares*, colección año 2468, Castelló, Fondo Social Europeo, Universitat Jaume I, págs. 189-204.
- VALENZUELA, J. (1994): «La mujer y los medios», *El País*, 20 de mayo.
- VIOLI, P. (1991): *El infinito singular*, Madrid, Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.
- VV.AA. (1997): *La educación lingüística*, Barcelona, Icaria.
- VV.AA. (2007): «O papel dos medios na información de xénero» (informe y conclusiones), en <http://www.xornalistas.com/publicacions> (consulta 30-09-08).
- ZAPATERO, V. (2003): «El lenguaje de la democracia», *El País*, 26 de diciembre.

Capítulo 12

LA PUBLICIDAD ELECTORAL CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. ANÁLISIS DE TRES CAMPAÑAS ELECTORALES (2004, 2007, 2009)

Eva M.^a Gil Benítez

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2004, al cursar la Titulación Propia de la Universidad de Málaga «Experta/o Universitaria/o en Género e Igualdad de Oportunidades», presenté como trabajo final de investigación un estudio sobre la imagen de las mujeres en los anuncios de radio, que incluía un análisis de la documentación sonora recopilada (se trataba de anuncios grabados entre enero y marzo de 2004) y unas propuestas de mejora, meditadas al amparo de la bibliografía utilizada.

El tema surgió fundamentalmente de la sorpresa que me causaba la escasez de referencias a la radio en publicaciones sobre medios de comunicación, publicidad y género. Y más aún porque, como asidua oyente de radio, comprobaba casi a diario que no se trataba de una realidad superada, sino de un problema que todavía no se había tratado con el necesario detenimiento. Lo cierto es que, aunque el Informe 2007 del Observatorio de la Imagen de las Mujeres recoge que solo se han producido un 1,2% de denuncias contra la publicidad en la radio¹ –un 1,4% en el caso de Andalucía, según los datos del Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista en el mismo año²–, el análisis más detenido de la publicidad que emiten las emisoras en España plantea ciertos interrogantes sobre este bajo número de quejas³.

1 Observatorio de la Imagen de las Mujeres, Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, Informe 2007, pág. 53. En www.migualdad.es/mujer/medios/publicidad/informes/2007/Informe2007.pdf. Consulta: 30 de mayo de 2009.

2 Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social, Informe 2007, pág. 40. En www.iam-publicidad.org. Consulta: 2 de agosto de 2009. El porcentaje de 2007 sube levemente en 2008 hasta un 1,45%. Informe 2008, pág. 17.

3 Gil Benítez (2007a: 79-96) y Gil Benítez (2007b: 45-57).

En el año 2007 incidí en esta misma línea de investigación en mi trabajo de suficiencia investigadora, una vez concluido el bienio de doctorado de «Estudios de las mujeres y de género». Con un planteamiento similar, aunque esta vez bajo la dirección académica de la Dra. Susana Guerrero Salazar, la recopilación de los anuncios se llevó a cabo entre noviembre de 2006 y mayo de 2007.

En la actualidad, estoy llevando a cabo una nueva recogida de anuncios (desde el mes de abril de 2009), con la intención de que se conviertan en el instrumento principal de análisis para mi tesis doctoral sobre la imagen que se ofrece de las mujeres en la publicidad radiofónica.

Por ello, cuando se me planteó la posibilidad de participar en este homenaje a Emilio Alejandro Núñez Cabezas, no dudé ni un solo instante en el tema que quería tratar, siempre presente en la investigación que he estado llevando a cabo en los últimos cinco años, y en el que uno de sus libros ha sido mi guía más valiosa, no en vano en las tres tomas de datos ha coincidido alguna campaña electoral (2004: elecciones generales y autonómicas; 2007: elecciones locales y autonómicas; 2009: elecciones europeas). Se trata de *El lenguaje político español*, publicación de 2002 de la editorial Cátedra, en la que Emilio Núñez y Susana Guerrero desentrañan sus claves de una manera muy completa y rigurosa, al mismo tiempo que ágil y amena (Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002).

El objetivo del presente artículo es hacer un repaso de la publicidad electoral emitida por radio durante las tres últimas campañas antes de las elecciones locales, autonómicas, nacionales y europeas. Y todo ello lo haremos fundamentalmente desde la perspectiva de género, incidiendo no solo en el posible sexismo que pueda existir en el lenguaje que se utiliza en este tipo de publicidad, sino también en la imagen que se nos ofrece de las mujeres, su protagonismo como emisoras y como receptoras de los mensajes.

En la propuesta al pleno del Consejo Audiovisual de Andalucía de 7 de junio de 2006⁴, se hace una distinción clara entre publicidad política y publicidad electoral. En el primer caso se trata de espacios publicitarios contratados por un partido político, en los que aparece de manera directa la voz del presidente de la formación y su intencionalidad es incidir en la población ante un tema de naturaleza política, no electoral.

4 Asunto que originó la propuesta: Respuesta a IULV-CA en relación con su escrito de petición de análisis y valoración por parte del Consejo Audiovisual de Andalucía de la campaña publicitaria del Partido Popular de Andalucía. Se trata de 7 cuñas de radio financiadas por el PP en las que se hace referencia a las modificaciones estatutarias de Andalucía y Cataluña.

Además se emiten fuera del periodo electoral. Por este motivo, a la publicidad que va a aparecer de forma mayoritaria en este artículo se la ha denominado publicidad electoral, ya que la época en la que ha sido emitida –campañas electorales– le confiere este carácter⁵. Luego, nos encontramos también con una publicidad a la que hemos llamado «indirecta», que hace referencia al seguimiento de la campaña electoral en un determinado programa de radio o también aquella que informa sobre la importancia del voto y los pasos que hay que seguir para un normal discurrir de la jornada electoral. En este caso, se trata de una publicidad financiada por el Ministerio del Interior, garante de las elecciones en España⁶.

Los resultados de 2004 y 2007 proceden de los estudios anteriormente reseñados y son aspectos inéditos de una investigación de la que ya se han presentado algunas de las cuestiones más interesantes⁷. Adelantamos de forma expresa los resultados logrados en la recopilación de 2009, con la intención también de compararlos con el análisis realizado de la publicidad emitida en campañas electorales de los diferentes ámbitos posibles: desde el más cercano, el local, hasta el que podría parecernos más lejano, el europeo, pasando por el autonómico (en dos ocasiones) y el nacional.

2. LA PUBLICIDAD ELECTORAL EN 2004. COMICIOS DEL 14 DE MARZO

El 14 de marzo de 2004 el pueblo español estaba convocado a elecciones generales y, en el caso de Andalucía, también a autonómicas. De esta manera, la primera de las recopilaciones de datos, llevada a cabo entre el 31 de enero y el 14 de marzo, coincidió

5 En este grupo incluimos también cuatro cuñas: una corresponde a elecciones sindicales y tres a la campaña por el referéndum sobre el Estatuto de Autonomía de Andalucía.

6 Emitida en Canal Fiesta Radio (2009):

[Voz masculina]: *Elecciones al Parlamento Europeo. Europa abre sus puertas.*

[Voz femenina]: *El 7 de junio, los electores españoles y los de la Unión Europea [] de igual forma.*

[Voz masculina]: *Acude a tu colegio electoral, elige una papeleta e introdúcela en su sobre.*

[Voz femenina]: *Para votar lleva tu DNI, pasaporte o permiso de conducir.*

[Voz masculina]: *Recuerda que solo pueden ser documentos originales.*

[Voz femenina]: *Puedes usar las cabinas para asegurarte de que tu voto es secreto. Y ya puedes votar.*

[Voz masculina]: *Las puertas de los colegios permanecerán abiertas de 9 de la mañana a 8 de la tarde.*

[Voz femenina]: *7 de junio. Si quieres, puedes participar en las elecciones al Parlamento Europeo.*

[Voz masculina]: *Es un mensaje del Ministerio del Interior. Gobierno de España.*

7 Véase nota 3. También, la comunicación presentada al 2.º Congreso Internacional Estudios de Género y Políticas de Igualdad. *La imagen pública de la mujer*, organizado por el Instituto Andaluz de la Mujer y celebrado en Málaga, los días 26, 27 y 28 de marzo de 2008. El título de la comunicación es: «El lenguaje en los mensajes publicitarios. ¿Sexismo lingüístico o sexismo social?» y está publicada en la página web del Congreso [http://www.iam-congreso-politicasdegenero.es/descarga/jueves_27\(9_10\).pdf](http://www.iam-congreso-politicasdegenero.es/descarga/jueves_27(9_10).pdf). Consulta: 7 de agosto de 2009.

plenamente con el desarrollo de tan importante campaña electoral. Esta circunstancia me podía permitir la posibilidad de plantear algunas reflexiones sobre la presencia de las mujeres en la publicidad de los partidos políticos y también en la que llamo publicidad «indirecta»; en este caso, anuncios sobre programas de radio que hacen el seguimiento de la campaña electoral, en ningún caso financiadas por los propios partidos, sino que proceden de las emisoras correspondientes. En este análisis de 2004 lo cierto es que preferí incidir en el contenido de la publicidad electoral, más que en el posible uso sexista o no que pudiera hacerse del lenguaje que en ellos se utilizaba, ya que tampoco parecía el elemento más negativo.

Los datos de emisión de la publicidad electoral son los siguientes:

FRANJA HORARIA	Nº ANUNCIOS	PARTIDO POLÍTICO	TEMAS	VOCES
DEPORTIVA	7	PARTIDO POPULAR	Educación, justicia, empleo, impuestos	Masc.-Fem. (4) Fem.-Masc. (3)
	1	PARTIDO SOCIALISTA	Transparencia en el gobierno	Masc.-Fem. (1)
MATINAL	4	PARTIDO ANDALUCISTA	Beneficio Andalucía	Masc.-Fem. (4)
	5	PARTIDO POPULAR	Educación, salud, seguridad, vivienda, ayuda a las madres	Fem.-Masc. (3) Masc.-Fem. (2)
	5	PARTIDO SOCIALISTA	Comunicaciones, jóvenes, tecnologías, voto del cambio	Masculina (1) Fem.-Masc. (4)
	1	IZQUIERDA UNIDA	Cambio	Masc.-Fem.

TARDE	1	PARTIDO ANDALUCISTA	Beneficio Andalucía	Masc.-Fem.
	8	PARTIDO POPULAR	Impuestos, ayuda a las madres, mujer y empleo, seguridad, justicia, salud	Masc.-Fem. (3) Masculina (1) Fem.-Masc. (4)
	1	PARTIDO SOCIALISTA	Voto del cambio	Fem.-Masc.
NOCHE	2	PARTIDO POPULAR	Ayuda a las madres	Fem.-Masc. Masc.-Fem.
SÁBADO	2	PARTIDO POPULAR	Seguridad, pensiones	Masc.-Fem. Fem.-Masc.
	1	PARTIDO SOCIALISTA	Mayores	Masculina
DOMINGO	4	PARTIDO POPULAR	Pensiones, seguridad, empleo	Masc.-Fem. (2) Fem.-Masc. (2)
	5	PARTIDO SOCIALISTA	Salud, ecología, tecnología, juventud, comunicaciones	Masculina (1) Fem.-Masc. (4)

El Partido Popular es el que se ha procurado un mayor espacio publicitario, con más del 50% de los anuncios emitidos. La franja matinal, la vespertina y la deportiva se convierten en los ámbitos idóneos para dar a conocer las diferentes propuestas. Con esta elección, se cubren además todos los posibles destinatarios de la publicidad: amas de casa, por la mañana; hombres y mujeres que trabajan fuera del hogar, por la tarde; y aficionados al deporte –porque se prevé que mayoritariamente serán hombres– que no han podido escuchar la radio durante la semana, que lo harán durante las tardes del sábado y del domingo, coincidiendo con las retransmisiones deportivas.

El lenguaje político intenta ser especialmente cuidadoso en su formulación, ya que, en gran parte, el conocimiento que tenemos de este nos llega a través de los medios de comunicación (Guerrero Salazar 2001: 407-409). Por este motivo, el mensaje que se presenta en las cuñas tiende a ser claro en todo momento, recurriendo incluso en el caso de las políticas de género, que es el que aquí más nos interesa, a anuncios que especifican las medidas a tomar en los distintos programas de los partidos. En cuanto a la voz de estos anuncios, hay un ligero protagonismo femenino en casi todos los casos, aunque la excepción la encontramos en el Partido Andalucista, en el que la campaña publicitaria consiste en darle la voz a su candidato, mientras que la voz femenina se limita a acompañarle con el lema del Partido.

Pese al intento de potenciar un lenguaje no discriminatorio, el recurso al genérico masculino sigue presente en las propuestas («los jóvenes», «los mayores», «los discapacitados», «los andaluces»), en los llamamientos al voto de una determinada opción («Andaluz, vota por tu tierra») o en el propio lema de la campaña electoral de un determinado partido («Juntos vamos a más»).

Las mujeres continúan siendo las protagonistas de una serie de medidas dirigidas a alcanzar la igualdad de oportunidades. En algunos casos, de forma específica:

[Voz femenina]: El Partido Popular se compromete a facilitar el acceso de la mujer al mercado laboral con ayudas a la contratación a tiempo parcial e indefinida y con 40.000 nuevas plazas de guardería. El Partido Popular creará un plan de pensiones para las amas de casa.

En otros casos, las encontramos incluidas entre los colectivos más desfavorecidos de la sociedad:

[Voz masculina]: El Partido Popular se compromete a lograr el pleno empleo en Andalucía con programas específicos dirigidos a las mujeres, a los jóvenes, a los mayores de 45 años y a los discapacitados. Porque lograr el pleno empleo es posible.

Y es que la integración de las mujeres en el mercado laboral se convierte en un objetivo fundamental. Vinculado siempre a este objetivo está el tema de los hijos: algún partido político se compromete a ayudar a las mujeres con hijos que trabajan fuera del hogar:

[Voz masculina]: Promoveremos la creación de más plazas de guardería y aumentaremos las ayudas a las madres que trabajan

fuera del hogar. Juntos conciliaremos mejor la vida familiar y laboral.

Las madres que, por diversas circunstancias, no tienen la posibilidad de acceder a un trabajo fuera del hogar han de mantener la esperanza de la siempre prometida pensión para las amas de casa, sin que el compromiso sea demasiado fuerte en este sentido.

No me resisto a comentar dos anuncios de lo que anteriormente he llamado «publicidad indirecta», que, personalmente, me han parecido que hacen un uso intencionado y muy estereotipado de la figura de la mujer en relación con la política⁸. Así, para anunciar el seguimiento de la campaña electoral en un programa, la primera de las cuñas empieza con una voz de mujer, difícilmente reconocible (es que se llega incluso a dudar de si es un hombre o una mujer) ya que se encuentra en pleno fragor de un mitin. Lo cierto es que se trata de un sonido añejo que nos retrotrae a anteriores épocas, cuando la realidad es que la protagonista de estas palabras era la por entonces ministra Ana de Palacio, del Partido Popular.

En la segunda cuña, en cambio, oímos las explicaciones de una chica muy joven, que habla pausadamente ante el micrófono en el estudio:

... A mí de los partidos que hay, el que más me gusta es el PSOE porque es el que más mentiras dice pero el que a veces más las cumple...

La chica tiene hasta gracia en la manera de exponer su argumento, aunque en el fondo la cuestión sea mucho más seria. Ambos anuncios forman parte de la programación de la Cadena Ser, emisora con una reconocida tendencia política de izquierdas.

Aun así, creo que la simplificación ideológica a la que se recurre en estos anuncios, y más aún con el protagonismo de mujeres –por otra parte, de tan escasa presencia en política que, seguramente a los creadores o creadoras del anuncio le hubiera resultado más fácil encontrar a dos figuras masculinas igualmente estereotipadas–, resulta poco agraciada.

⁸ Aunque, como en muchos de los anuncios que se han ido recogiendo a lo largo de los años, siempre están sujetos a otras interpretaciones.

3. LA PRESENCIA FEMENINA EN LA PUBLICIDAD ELECTORAL. ELECCIONES LOCALES Y AUTONÓMICAS DE 27 DE MAYO DE 2007

De nuevo en esta recopilación de publicidad radiofónica coincide una campaña electoral, circunstancia que nos puede permitir comprobar cómo trata la publicidad de los partidos políticos no solo la imagen de las mujeres, sino también los problemas que más nos afectan. Aquí, la muestra recogida incluye treinta y un anuncios correspondientes a la campaña de las pasadas elecciones locales y autonómicas de mayo.

Hay que decir que en esta ocasión los anuncios se grabaron una vez finalizado el plazo previsto, independientemente de aquellos que conformaban el corpus principal del trabajo de suficiencia investigadora. Pero la proximidad de la campaña y el interés por comprobar la evolución de la publicidad política desde el año 2004 me llevaron a ampliar el tiempo de grabación.

El criterio utilizado para su recogida ha sido aleatorio; tan solo me parecía interesante incluir todas las cadenas generalistas y con el horario más variado posible. Además de las mencionadas treinta y una cuñas, contamos con otras cuatro, incluidas en el material grabado entre noviembre de 2006 y marzo de 2007: una de ellas corresponde a elecciones sindicales y las tres restantes a la campaña por el referéndum sobre el Estatuto de Autonomía de Andalucía.

A grandes rasgos, encontramos tres tipos de cuñas: aquellas en las que una voz de la calle expresa sus inquietudes y bien puede contestarle una voz masculina o femenina animándole a votar a un partido político, o bien puede ser el propio líder político el que cumpla esta misión (en este caso José Luis Rodríguez Zapatero e Idelfonso Dell’Olmo)⁹; en otras, los líderes políticos presentan diferentes aspectos

9 [Voz masculina]: *Me han robado dos veces en mi calle. ¿Quién me ayuda?*

[Voz femenina]: *Las competencias son del Ayuntamiento.*

[Voz masculina]: *Y del Gobierno central.*

[Voz femenina]: *Y del Ayuntamiento, la Policía Local.*

[Voz femenina 2]: *Idelfonso Dell’Olmo. Partido Andalucista.*

[Idelfonso Dell’Olmo]: *Para nosotros lo primero eres tú, tu vivienda, tu barrio, tu trabajo, tu integración y el modelo de ciudad que quieres. Por eso, todo nuestro tiempo es para ti y todo nuestro esfuerzo para Málaga. Vota Partido Andalucista. Primero los malagueños, después la política.*

de sus programas electorales (Francisco de la Torre y Javier Arenas)¹⁰ y, por último, aquellas en las que se recurre al esquema tradicional de voces de un solo sexo o de los dos, en las que no se personaliza ya tanto como en los casos anteriores, sino que expresan aspectos más generales de las políticas que van a realizar los partidos¹¹ o, simplemente, se recuerda la importancia del voto. En este caso, no provienen de los partidos políticos, sino del Ministerio del Interior, y fueron emitidas por Radio Nacional de España y Canal Sur Radio, cadenas públicas, en las que la publicidad es una mínima parte de su programación¹².

Por lo que respecta al lenguaje utilizado en las cuñas electorales, en líneas generales podemos decir que cumple con algunas de las características del lenguaje político definidas por Emilio A. Núñez Cabezas y Susana Guerrero Salazar en el libro *El lenguaje político español*. Entre ellas (Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002: 27-39):

- La repetición: especialmente en el caso de la campaña publicitaria socialista, en la que se insiste en un concepto fundamental, como es «votar»:

[Voz masculina]: Yo **voté** no a la guerra. Y **votaré** sí a la convivencia.

[Voz femenina]: Yo **voté** por un empleo estable. Y **votaré** por una vivienda que pueda pagar. [...]

[Voz femenina]: Yo **voté** por mis derechos. Y **votaré** para que nos respeten.

10 [Francisco de la Torre]: *Tenemos muchos proyectos que te van a ilusionar para reforzar la imagen de Málaga*.

[Voz masculina]: *Museo Thyssen en el palacio de Villalón, auditorio en San Andrés, creación de la concejalía de Nuevas Tecnologías, ampliación del palacio de deportes a más de 15.000 plazas, red inalámbrica de acceso a la web, ampliación del Centro de Arte Contemporáneo*.

[Francisco de la Torre]: *Es la razón por la que pido tu voto y mantener tu confianza*.

[Voz masculina]: *Vota a Francisco de la Torre. Partido Popular*.

11 [Voz masculina]: *Como ciudad turística, Torremolinos debe prestar especial atención al medio ambiente. Frente al proyecto del Partido Popular de urbanizar la sierra, el PSOE la declarará zona protegida. Pondrá en marcha planes de reforestación y construirá en ella un gran parque*.

[Voz femenina]: *Nuevos tiempos en Torremolinos con Juan Ortuño*.

12 Emitida por Canal Sur: [Voz masculina]: *El tiempo ha pasado y llega el momento de elegir de nuevo a tus representantes. Si el 27 de mayo quieres votar en las elecciones locales y autonómicas, recuerda: deberás llevar tu DNI, permiso de conducir o pasaporte. Tu voto es secreto. Para asegurarte, podrás hacer uso de las cabinas. Las papeletas y los sobres se diferencian por colores: blanco para municipales y sepia para autonómicas. Por último, se depositan los votos en sus urnas correspondientes, ininterrumpidamente desde las 9 de la mañana hasta las 8 de la tarde. 27 de mayo, elecciones locales en toda España y también autonómicas salvo en Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco. Todo tiene su tiempo y ahora es tiempo de votar*.

[Narrador]: *Ministerio del Interior*.

[Voz masculina]: Yo **voté** por la verdad. Y **votaré** contra la mentira.

[Voz femenina]: Yo **voté** para mejorar. Y **votaré** para que mi pueblo mejore. [...]

[Voz masculina]: Yo **voté** a los socialistas. Y **votaré** a los socialistas.

[...]

- El uso de un lenguaje autorreferencial:

[Javier Arenas]: Lo primero son las personas con necesidades. **Desde el Partido Popular** en los ayuntamientos **haremos** políticas de asistencia a las personas mayores, a las personas con discapacidad y a aquellos que tienen menos posibilidades en nuestra sociedad.

En este caso, incluso, se podía haber utilizado *quienes* en lugar de *aquellos* para continuar con un lenguaje perfectamente adecuado para ambos sexos.

- La deshumanización parcial del discurso, abundando el uso de una primera persona del plural que hace referencia al colectivo del partido, de ahí que tengamos que esperar incluso a la aclaración de la segunda voz para conocer el nombre de la persona candidata.

[Voz masculina]: **Los socialistas incrementaremos** el número de policías locales entre 200 y 400 agentes. Además, el 85% de la plantilla de la policía local prestará servicio en la calle. Con el PSOE, Málaga estará segura.

[Voz femenina]: Nuevos tiempos en Málaga con Marisa Bustinduy. Partido Socialista.

En otros casos, se combina la experiencia personal de la ciudadanía, narrada en primera persona, con la solución aportada desde el partido, que se presenta a su vez utilizando la primera persona del plural. Si se le añade a este discurso el posesivo *nuestro*, como en la presente cuña, el proceso de identificación entre partido político y votantes será más completo:

[Voz femenina]: No puedo comprarme una casa. ¿Quién me ayuda?

[Voz masculina]: Las competencias son de la Junta.

[Voz femenina]: Y del Ayuntamiento.

[Voz masculina]: Y de la Junta.

[Voz femenina]: Y del Ayuntamiento.

[Voz femenina 2]: Idelfonso Dell'Olmo. Partido Andalucista.

[Idelfonso Dell'Olmo]: Para **nosotros** lo primero eres tú, tu vivienda, tu barrio, tu trabajo, tu integración y el modelo de ciudad que quieres. Por eso, **todo nuestro tiempo** es para ti y **todo nuestro esfuerzo** para Málaga. Vota Partido Andalucista. Primero los malagueños, después la política.

En todas las cuñas se ha observado una búsqueda de cercanía y complicidad con la ciudadanía a través del uso del tuteo. No importa si el mensaje va dirigido a la juventud¹³ o a la tercera edad¹⁴. Tampoco importa quién nos habla; lo mismo puede ser el candidato¹⁵, que una voz desconocida¹⁶.

Ahora bien, en lo que hace referencia al lenguaje, pero analizado desde una perspectiva de género, hay que decir que en la mencionada campaña electoral la publicidad no ha sido especialmente cuidadosa con una representación más igualitaria de ambos sexos, aspecto que llama la atención en un lenguaje que trata de no parecer sexista para, de esta manera, ganarse al colectivo femenino (Guerrero Salazar y Núñez Cabezas 2001: 223-224).

Por ello, aunque no se pretende que los desdoblamientos sean la solución, comprobamos que en los treinta y cinco anuncios recopilados solo aparece dos veces este recurso: en voz de Javier Arenas, al referirse a «los mejores alcaldes y alcaldesas»; y en la cuña que solicita el voto sindical para UGT, un sindicato que se compromete

13 [Voz femenina]: *Tu juventud es tu fuerza. Tus derechos laborales, nuestro objetivo.*

[Voz masculina]: *Comprométete. Muévete con UGT.*

14 [Voz masculina]: *Yo voté para mejorar mi pensión. Y votaré para que alguien me cuide cuando lo necesite. [...]*

[Narradora]: *Haremos más. Tu voto puede. PSOE de Andalucía.*

15 [Francisco de la Torre]: *Tenemos muchos proyectos que te van a ilusionar para la Málaga sostenible. [...]* Es la razón por la que pido tu voto y mantener tu confianza.

16 [Voz femenina]: *27 de mayo, elecciones locales y autonómicas. Si ese día vas a estar lejos de tu ciudad.*

[Voz masculina]: *O algo te impide ir a votar.*

[Voz femenina]: *Nada te impide votar por correo.*

[Voz masculina]: *Si ya tienes la documentación electoral en tu domicilio.*

[Voz femenina]: *Puedes enviar tu voto hasta el 23 de mayo por correo certificado.*

«por los trabajadores y las trabajadoras».

En cambio, el uso del genérico masculino está muy extendido. Así, nos encontramos que se dice:

Para mí confianza es que **mis hijos** puedan disfrutar...

...Desde los Ayuntamientos lo haremos pensando en **los jóvenes...**

Hace tres años **los ciudadanos** confiaron...

Los socialistas estamos de tu lado... y **todos juntos** podremos hacer más...

O el mismo lema del Partido Andalucista: «Primero los malagueños, después la política».

Los efectos del genérico masculino solo quedan atenuados cuando, en algún caso, se acude a interpelar directamente al colectivo destinatario del mensaje, para de esta manera evitar dirigirse a un sexo nada más¹⁷. En este caso también puede recurrirse al epiceno «persona»:

Te proponemos personas honradas y eficaces...

...personas mayores... personas con discapacidad...

Aunque dentro de un mismo mensaje podemos encontrar estas dos situaciones contradictorias: el genérico y el intento de nombrar a los dos sexos:

Hola. Soy Javier Arenas. El próximo 27 de mayo **todos los andaluces** podemos elegir a los mejores **alcaldes y alcaldesas**.

Te proponemos personas honradas y eficaces. Queremos hacer una Andalucía de primera en la España de todos.

La voz en los anuncios electorales es fundamentalmente masculina. Así, de los treinta y cinco que presentamos, en ninguno de ellos se utiliza en exclusiva la voz femenina para animar al voto, algo que sí sucede en el 34,2% de anuncios en los que se recurre únicamente a la voz masculina. Idéntico porcentaje representan las cuñas en las que es la mujer la que inicia el diálogo. Algo inferior, el 31,4%, es el de aquellas en las que sucede lo contrario y es el hombre el primero en hablar.

17 «... Es la razón por la que pido tu voto y tu confianza...»

Son interesantes, de manera muy especial, los espacios en los que se supone que es una voz de la calle la que expresa su problema y recibe la respuesta de un narrador o narradora o del candidato (porque todos son hombres en estos casos a los que nos referimos), animando al voto para su partido como solución. El protagonismo está bastante igualado, con trece intervenciones por parte de las mujeres y catorce de los hombres. Las mujeres hablan sobre empleo, vivienda, progreso, sobre ecología, educación y eliminación de barreras arquitectónicas —pero en relación con sus hijos¹⁸—, y sobre la igualdad en el empleo, en derechos y la igualdad entre mujeres y hombres. Por lo que respecta a los hombres, sus preocupaciones se centran en la calidad de vida en la vejez, las pensiones, el no a la guerra, la verdad, el progreso, el medio ambiente, la seguridad y la educación y la salud de los hijos.

Las políticas relacionadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres solo tienen eco en los siguientes anuncios electorales:

[Voz femenina]: Yo voté por mis derechos. Y votaré para que nos respeten. [...]

[Voz femenina]: Yo voté por la igualdad. Y votaré para que haya aún más igualdad. [...]

[Voz femenina]: Confianza es saber que por mi trabajo voy a cobrar el mismo sueldo que un hombre.

Con una fecha anterior, y emitida por una cadena que escucha sobre todo la gente joven, encontramos la siguiente cuña que pertenece a la campaña para la aprobación del nuevo Estatuto de Autonomía de Andalucía. La primera referencia, como vemos, es relativa a la petición de igualdad plena para la mujer, una reivindicación que parece ya superada para las nuevas generaciones, pero que sigue estando, por desgracia, muy vigente.

[Voz femenina]: Igualdad plena para la mujer.

¹⁸ [Voz femenina]: *En silla de ruedas mi hijo no puede subir a la segunda planta del colegio. ¿Y quién me ayuda?*

[Voz masculina]: *Las competencias son de la Junta.*

[Voz femenina]: *Y del Ayuntamiento.*

[Voz masculina]: *Y de la Junta.*

[Voz femenina]: *Y del Ayuntamiento.*

[Voz femenina 2]: *Idelfonso Dell'Olmo. Partido Andalucista.*

[Idelfonso Dell'Olmo]: *Para nosotros lo primero eres tú, tu vivienda, tu barrio, tu trabajo, tu integración y el modelo de ciudad que quieres. Por eso, todo nuestro tiempo es para ti y todo nuestro esfuerzo para Málaga. Vota Partido Andalucista. Primero los malagueños, después la política.*

[Voz masculina]: Di que sí.

[Voz femenina]: Educación pública, laica y de calidad.

[Voz masculina]: Di que sí.

[Voz femenina]: Andalucía se pone al día con un Estatuto de diez.
Con más autogobierno, más avances sociales y más progreso.

[Voz masculina]: Di que sí.

[Voz femenina]: Con el nuevo Estatuto de Autonomía, ahora más
Andalucía.

[Voz masculina]: PSOE de Andalucía.

4. LA PUBLICIDAD DE LAS ELECCIONES EUROPEAS DE 2009 EN LA PROGRAMACIÓN RADIOFÓNICA. DATOS Y RESULTADOS

El primer aspecto que llama la atención en la recopilación llevada a cabo en el año 2009, en lo que se refiere a la publicidad electoral, es que parece que las elecciones al Parlamento Europeo no concitan el mismo interés que unas generales, autonómicas o locales. Aunque para el año 2004 no podemos hacer una proporción entre horas de emisión y anuncios electorales, sí podemos decir que se recogieron 47 cuñas publicitarias. En las elecciones de 2007, en 24 horas grabadas recogemos 31 anuncios, lo que supone que, aproximadamente, cada 47 minutos se emite una cuña electoral. En las elecciones europeas, en 29 horas de programación tan solo escuchamos 10 anuncios diferentes, aunque uno de ellos se repite una vez y otro tres veces (es decir, 14 emisiones), lo que supone que cada dos horas hay un anuncio con fines electorales. Además, hay que decir que el tiempo de emisión de las mencionas 14 cuñas apenas alcanza los cinco minutos.

El criterio seguido para la grabación de esta publicidad ha sido, de nuevo, aleatorio, eligiendo tres días de cada una de las dos semanas de campaña electoral e intentando cubrir las diferentes franjas horarias de mañana, tarde y noche. Las emisoras objeto de interés (Cadena Ser, Cadena COPE, Punto Radio, Canal Fiesta Radio y Europa FM) han sido elegidas con la idea de obtener una muestra de diferentes tipos de programación (generalista y radio fórmula) y porque gozan de una importante y heterogénea audiencia, representativa de todo el arco ideológico de nuestro país.

Lo cierto es que la Cadena Ser tan solo emite publicidad del Partido Socialista Obrero Español (en cinco ocasiones) y guarda un espacio de 52 segundos para acercar a sus oyentes algunos datos de interés general sobre el Parlamento Europeo:

[Voz masculina 1]: 7 de junio, elecciones al Parlamento Europeo en la SER. ¿Qué nos jugamos?

[Voz masculina 2]: El número de diputados en el Parlamento europeo ha ido creciendo a medida que se ampliaba la Unión. Ahora mismo hay 785, pero tras estas elecciones se van a quedar en 736.

[Voz femenina]: El reparto de parlamentarios se hace de manera proporcional a la población de cada estado miembro y en base a criterios económicos: el que más tiene es Alemania.

[Voz masculina 2]: Después, en un segundo grupo, están Reino Unido, Francia e Italia. España, como Polonia, aporta 50 diputados. Los que menos tienen son los malteses, con 5 escaños.

[Voz femenina]: Son en todo caso cifras provisionales porque cuando entre en vigor el Tratado de Lisboa, el número de europarlamentarios quedará definitivamente fijado en 751. España sumará otros 4 a los actuales 50.

[Voz masculina 1]: Cadena SER. Hablamos de Europa.

De la misma manera, la Cadena COPE se limita a la emisión de publicidad del Partido Popular (en dos ocasiones) y la otra opción es también un anuncio sobre la importancia de las decisiones que se toman en Europa, que no procede de ningún partido político ni parece que tampoco de la propia emisora:

[Voz masculina 1]: Europa ha levantado una muralla para protegerse de la inmigración ilegal.

[Voz femenina 1]: Para luchar contra el calentamiento global, los coches particulares solo se usarán los domingos.

[Voz masculina 2]: Para reactivar la economía, se ha suprimido el impuesto sobre la renta.

[Voz femenina 2]: Para proteger el empleo y las pensiones, solo se consumirán productos europeos.

[Voz masculina 3]: Estas no son noticias reales. Tú decides cómo serán las noticias del mañana. Elecciones europeas. 7 de junio de 2009.

En Punto Radio, en cambio, se opta por una publicidad mixta, en la que tienen cabida ambos grupos políticos: el PSOE con una cuña y el Partido Popular con otra (que se repite a lo largo de la programación grabada en esta emisora). Nótese además que en todas las emisoras solo aparecen anuncios de estos dos partidos, aunque no fueron ni mucho menos las únicas agrupaciones que se presentaron a las elecciones europeas del 7 de junio, síntoma que nos reafirma en la creencia del poco interés que concitan estos comicios.

El espacio dedicado a la publicidad electoral es nulo en las radio fórmulas elegidas. En Canal Fiesta Radio, la emisora de Canal Sur dedicada a la música, escuchamos un anuncio relacionado con el tema, pero se trata de una cuña del Ministerio de Interior destinada a recordar aspectos generales de la votación, como el horario de los colegios electorales o la documentación necesaria para ejercer el voto. Se trata de un tipo de publicidad que ya hemos visto en anteriores campañas, siempre relacionada con cadenas de radio de carácter público.

[Voz masculina]: Elecciones al Parlamento Europeo. Europa abre sus puertas.

[Voz femenina]: El 7 de junio, los electores españoles y los de la Unión Europea []¹⁹ de igual forma.

[Voz masculina]: Acude a tu colegio electoral, elige una papeleta e introdúcela en su sobre.

[Voz femenina]: Para votar lleva tu DNI, pasaporte o permiso de conducir.

[Voz masculina]: Recuerda que solo pueden ser documentos originales.

[Voz femenina]: Puedes usar las cabinas para asegurarte de que tu voto es secreto. Y ya puedes votar.

[Voz masculina]: Las puertas de los colegios permanecerán abiertas de 9 de la mañana a 8 de la tarde.

19 Un pequeño corte de luz impidió la grabación de una parte del anuncio.

[Voz femenina]: 7 de junio. Si quieres, puedes participar en las elecciones al Parlamento Europeo.

[Voz masculina]: Es un mensaje del Ministerio del Interior. Gobierno de España.

En la presente muestra de 2009 la voz en la publicidad de nuevo es fundamentalmente masculina. En todas las cuñas hay por lo menos una voz masculina, pero no sucede lo mismo con la femenina, que solo aparece en tres ocasiones. Son, además, tres cuñas que no proceden de los partidos políticos, sino que tratan diversos aspectos de la campaña electoral europea²⁰. Cuando hombres y mujeres ponen voz a la publicidad, es este el que inicia la conversación y el que interviene en más ocasiones.

En lo que hace referencia a los temas tratados en la publicidad recopilada, el trabajo se convierte en la preocupación primordial, ya que protagoniza el 50% de las cuñas. El resto se reparte entre las anteriormente mencionadas tres cuñas que no pertenecen a partidos políticos, una sobre política internacional y otra sobre política social (ambas del PSOE). Esta última, por cierto, es la única en la que se menciona la palabra *igualdad*. Las reivindicaciones en este sentido brillan por su ausencia, pese a la continua labor del Parlamento Europeo por erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres²¹.

[Voz masculina 1]: Con el uno estará la **igualdad**, con el dos la tolerancia, con el tres las preocupaciones sociales, con el cuatro la preocupación por el cambio climático y con el cinco, la educación para todos... En el campo contrario, en el lado de la derecha...

[Voz masculina 2]: Este partido se juega en Europa. Vota PSOE. Socialistas europeos.

Aunque esta vez tenemos un menor número de cuñas para realizar nuestro análisis, podemos observar algunos rasgos significativos del lenguaje que se ha utilizado en este tipo de publicidad. Así, lo primero que destaca es que no hemos encontrado ninguna clase de recurso lingüístico que atenúe el continuo uso del genérico masculino, pese a que el lenguaje político es, sin lugar a dudas, uno de los más cuidadosos en este sentido (Núñez Cabezas 2008: 94-96).

²⁰ Se trata de las tres que han sido transcritas justo en los anteriores párrafos.

²¹ Por ejemplo, el Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo aprobado por la decisión del Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad, de 13 de febrero de 2008.

De esta manera, en los diferentes anuncios se habla de «parlamentarios», «diputados», «ellos» (refiriéndose a votantes o militantes del Partido Popular), «autónomo», «todos» o «los electores españoles y los de la Unión Europea».

En el siguiente anuncio del Partido Popular, emitido el 29 de mayo en la Cadena COPE, se hace mención a «los intereses del sector agrícola y pesquero español». En este caso no podemos garantizar que sea una perífrasis de «los agricultores y pescadores españoles» o que simplemente se quiere englobar a otros oficios relacionados con estos sectores, pero de esta manera hay que decir que ambos sexos pueden sentirse identificados sin problemas en esta mención:

[Voz masculina]: ¿Tiene futuro el campo español? El gobierno socialista ha fracasado en todas las negociaciones agrícolas europeas, perdiendo un 40% de los fondos para el desarrollo rural. Vamos a defender los intereses del **sector agrícola y pesquero** español. Ahora soluciones. Ahora Partido Popular.

5. CONCLUSIÓN

En este artículo se ha querido hacer un repaso de la publicidad electoral emitida por radio durante las tres últimas campañas electorales de 2004, 2007 y 2009 para elecciones locales, autonómicas, nacionales y europeas, valorando los resultados con una perspectiva de género. La idea fundamental era denunciar el posible sexismo que pudiera existir en el lenguaje que se utiliza en este tipo de publicidad y comprobar la imagen que se nos ofrece de las mujeres, su protagonismo como emisoras y como receptoras de los mensajes.

Para ello, hemos considerado publicidad electoral aquella que procede de los partidos políticos y que ha sido emitida durante el periodo de campaña. También se ha incluido otro tipo de publicidad relacionada con esta, a la que denominamos «indirecta», que hace referencia al seguimiento de la campaña en la radio o la que informa sobre la jornada electoral.

La comparación de estos tres periodos nos ofrece como primer dato de interés el hecho de que los mecanismos publicitarios de los partidos políticos centran su atención sobre todo en las elecciones generales –en este caso, acompañada de las autonómicas–, ya que hay una importante diferencia en el número de cuñas emitidas: 47 (2004: elecciones generales y autonómicas), 35 (2007: locales y autonómicas) y 14 (2009: europeas).

Excepto en la primera recopilación de anuncios de 2004, en la que encontramos un significativo protagonismo de la voz femenina en los mensajes, en las otras dos campañas llama la atención su escasa presencia, nula si se trata de que sea únicamente esta la que anime al voto a la población.

El lenguaje utilizado en la publicidad electoral presenta algunas de las características generales del lenguaje político: la repetición, uso de un lenguaje autorreferencial y la deshumanización parcial del discurso. Donde todavía hay un serio trabajo de difusión es en el uso de un lenguaje no discriminatorio, ya que el recurso al genérico masculino sigue estando muy presente en las propuestas publicitarias de todos los partidos políticos, sin prestar demasiada atención a otras opciones que no sean los tradicionales desdoblamientos.

En la publicidad electoral encontramos, de vez en cuando, referencias a las políticas de género, con las medidas que a cada partido le interesa destacar. En estos casos se resalta sobre todo el concepto de igualdad entre mujeres y hombres y la total inserción de las mujeres en el mundo laboral, ayudándolas para ello en el cuidado de los hijos. En estas cuñas, la creación de plazas de guardería se pone en relación con el acceso de las mujeres al trabajo, como si debiera ser una preocupación exclusiva de ellas. Tampoco es casual que a las mujeres se las incluya dentro de las políticas para los grupos más desfavorecidos de la sociedad, junto con los jóvenes, mayores de 45 años y discapacitados.

Todo ello nos lleva a reflexionar que la igualdad entre hombres y mujeres todavía no es un logro alcanzado en nuestro país. La publicidad se hace eco de ello, pero tal vez en menor medida de lo deseable y sin conseguir llegar a la población de una manera clara y didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA (2006): *Propuesta al Pleno del Consejo Audiovisual de Andalucía de 7 de junio de 2006*. En: www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/. Consulta: 23 de junio de 2009.

GIL BENÍTEZ, E. M.^a (2007a): «Los estereotipos de la mujer en la publicidad radiofónica», en M.^a A. Durán (coord.), *Mujeres, simbolismo y vida*. Málaga, Universidad de Málaga, págs. 79-96.

GIL BENÍTEZ, E. M.^a (2007b): «El sexismo en la publicidad radiofónica. Lo dicho y lo sobreentendido», en S. Guerrero Salazar (coord.), *Avanzando hacia la igualdad en las Ciencias So-*

- ciales. Málaga, Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer y Diputación de Málaga, págs. 45-57.
- GIL BENÍTEZ, E. M.^a (2008): «El lenguaje en los mensajes publicitarios. ¿Sexismo lingüístico o sexismo social?». En: [http://www.iam-congreso-politicasdegenero.es/descarga/jueves_27\(9_10\).pdf](http://www.iam-congreso-politicasdegenero.es/descarga/jueves_27(9_10).pdf). Consulta: 7 de agosto de 2009.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2001): «Medios de comunicación y estrategias lingüísticas no sexistas», *Isla de Arriarán*, XVII, Málaga, págs. 405-417.
- GUERRERO SALAZAR, S. y NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2001): «El sexismo y lo «políticamente correcto»», en M. C Ayala Castro, E. Fernández Soriano y M.^a D. Fernández de la Torre (coords.), *Jornadas de comunicación y género*, Málaga, CEDMA, págs. 223-238.
- «Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo» (2009), En *Artículo 14. Una perspectiva de género. Boletín de Información y Análisis Jurídico*, nº 30, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, págs. 14-16.
- NÚÑEZ CABEZAS, E. A. y GUERRERO SALAZAR, S. (2002): *El lenguaje político español*, Madrid, Cátedra.
- NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2008): «Características lingüísticas del discurso político español», en S. Guerrero Salazar y E. A. Núñez Cabezas, (coords.), *Nuevas tendencias de la lengua española en los medios de comunicación*, Málaga, VG Ediciones, págs. 77-100.
- OBSERVATORIO ANDALUZ DE LA PUBLICIDAD NO SEXISTA (2007): *Informe*, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. En www.iam-publicidad.org. Consulta: 2 de agosto de 2009.
- OBSERVATORIO ANDALUZ DE LA PUBLICIDAD NO SEXISTA (2008): *Informe*, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. En www.iam-publicidad.org. Consulta: 2 de agosto de 2009.
- OBSERVATORIO DE LA IMAGEN DE LAS MUJERES (2007): *Informe*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad. En www.migualdad.es/mujer/medios/publicidad/informes/2007/Informe2007.pdf. Consulta: 30 de mayo de 2009.

Capítulo 13

LA TRASCENDENCIA DE ALGUNOS CAMBIOS NORMATIVOS EN LA PRENSA ACTUAL

Leonardo Gómez Torrego

(Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Hasta no hace mucho tiempo, los criterios académicos de fijación de la norma de corrección idiomática eran el de autoridad y el etimológico, y solo en un segundo plano se acudía al criterio de uso. En la actualidad, el criterio que las Academias de la lengua española (Real Academia Española, las academias hispanoamericanas, la de Estados Unidos y la de Filipinas) siguen es este último. Ya no cuentan la autoridad individual ni la etimología; solo cuenta el uso culto. Ahora bien, este uso se extrae, sobre todo, de la prensa escrita. Por eso, queramos o no, hoy los medios de comunicación señalan la senda de lo normativo. Las Academias lo que hacen es tratar de fijar como correcto lo que ya es normal en la prensa escrita (también en libros de ensayo, prosa narrativa, etc.), al margen de otros criterios más tradicionales. Tanto es así que la obra que hoy se ha erigido como la referencia normativa actual, el *Diccionario panhispánico de dudas* (en adelante DPD), se ha elaborado teniendo en cuenta el corpus académico CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), cuyos documentos, en un porcentaje muy elevado, pertenecen a la lengua de los medios tanto españoles como americanos. Pues bien, antes de entrar a hablar de la trascendencia de los cambios normativos académicos últimos, me parece oportuno hablar de las características de este diccionario, el primero en el que se explicita lo que es correcto o recomendable y lo que es incorrecto.

A finales de 2005 vio la luz el *Diccionario Panhispánico de dudas* (DPD), en el que han trabajado la RAE y el resto de las Academias de la lengua. Se trata de una obra fundamental en el terreno normativo por las razones siguientes:

a) Es la obra panhispánica por excelencia, pues aunque ya en la Ortografía académica de 1999 y, posteriormente, en el DRAE de 2001 se contó con la colaboración de las Academias americanas, es en el DPD donde las Academias americanas se han implicado de una forma mucho más directa y, sin duda, mucho más escrupulosa y comprometida.

b) El DPD viene a llenar un vacío académico en el ámbito normativo demasiado prolongado, pues desde 1931 la RAE no había publicado una gramática que aportara doctrina sobre normas gramaticales, ya que, como es sabido, la publicación del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de 1973 no se consideró obra normativa, sino descriptiva, tal y como se dice en la ADVERTENCIA preliminar: «Por su carácter, pues, de simple proyecto, el presente *Esbozo* carece de toda validez normativa». Por otra parte, en el terreno de la ortografía han tenido que pasar 40 años para que las Academias nos proporcionaran un nuevo texto, que vio la luz en 1999. Eran, pues, muchos años sin orientación ortográfica por parte de las Academias, cuando desde hacía tiempo se necesitaban y se pedían ciertos retoques, adiciones, supresiones, etc., referentes a distintos fenómenos ortográficos. Además, se echaban en falta algunas observaciones sobre cuestiones ortológicas o prosódicas y alguna advertencia sobre algunas (demasiadas, sin duda) impropiedades léxicas que pululaban por los periódicos sin ningún tipo de control. Afortunadamente, el espléndido *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco, cuya primera edición data de 1961 y del que se han hecho hasta la fecha 10 ediciones, además de muchas reimpressiones, así como los artículos de Fernando Lázaro Carreter en diversos periódicos durante décadas y que tituló como «El dardo en la palabra» (recogidos actualmente en dos libros) se convirtieron en la referencia normativa para los periodistas y el público en general. Precisamente, ese vacío académico institucional fue aprovechado por los periódicos de gran tirada y por algunas cadenas de televisión para publicar sus libros o manuales de estilo, entre los que destaca por ser pionero el *Manual del español urgente* de la Agencia Efe, hoy de la FUNDEÚ. Al mismo tiempo, otras personas, entre las que me encuentro, publicaron sus diccionarios de dudas o sus manuales de español correcto. De estas obras, se han venido valiendo en gran parte periodistas, profesores, estudiantes, etc. Pues bien, ante esta situación la RAE se percató de la necesidad de que fueran las Academias de la lengua española las que tomaran las riendas de lo normativo en el idioma español y se propuso llevar adelante la tarea de la publicación de una gran obra normativa que diera solución a la gran mayoría de las dudas idiomáticas que se venían planteando desde distintos ámbitos, y que abarcaban a todos los planos del idioma (ortográfico, ortológico, morfológico, sintáctico y léxico). Esta gran obra es el DPD.

c) El DPD es una obra en la que por primera vez se explican y justifican, bien por el uso culto estándar, bien por el funcionamiento del propio sistema de nuestra lengua, todos o casi todos los fenómenos normativos que en él se tratan. De esta manera, la siempre proclamada por muchos arbitrariedad de la norma idiomática y su ausencia de soporte científico se ve, en gran parte, rechazada en esta obra, pues ya se trate de

una tilde, de una coma, de una construcción sintáctica o de un fenómeno morfológico siempre hay una explicación. De esta forma, lo normativo y lo científico se aúnan en el DPD, por lo que el lector puede no solo enterarse de qué es lo que las Academias recomiendan normativamente sino también qué es lo que justifica esa recomendación.

Entre las muchas ventajas de este Diccionario, cabe mencionar las siguientes:

a) El hecho de ser una obra panhispánica hace que nos familiaricemos con las normas cultas que se dan en América o en algunas zonas de América, y que no son normales en el español peninsular. Incluso, cuando el fenómeno es propio de toda América y se da también en España, se da preferencia a la opción americana en reconocimiento del mayor número de hablantes que emplean la forma en cuestión: es lo que ocurre con *chofer* (al lado de *chófer*), con *coctel* (al lado de *cóctel*), *hidrósfera* (al lado de *hidrosfera*), etc. Incluso, se prefiere (o se pone en primer lugar) la transcripción seseante en las palabras escritas con c (ante e, i) o z a la transcripción con el sonido interdental. De la misma manera, observamos que se da validez normativa al empleo del verbo *escuchar* donde en España solemos emplear *oír*: *Escuché decir que...; Se escuchó una explosión*.

b) En el DPD hay entradas o lemas normales, pero hay también entradas en cursiva que son artículos temáticos, en los que se ofrece una doctrina gramatical amplia que sirve de soporte para explicar usos concretos de ciertas palabras, construcciones, etc. Así, hay artículos temáticos sobre el léismo, el láismo y el loísmo; sobre el dequeísmo, sobre el plural, sobre la acentuación, etc. Estos artículos temáticos son verdaderos capítulos de una gramática y de una ortografía.

c) Se percibe en el DPD un intento claro de regularizar el sistema, tratando de que las excepciones de cualquier regla sean las menos posibles. Así se explican las reglas dadas para formar los plurales de las palabras extranjeras adaptadas al castellano o de los latinismos: son las mismas que rigen para las palabras castellanas normales; así, si de *cáncer* hacemos *cánceres*, de *máster* haremos *másteres*; si de *canon* hacemos *cánones*, de *claxon* haremos *cláxones*; si de *zigzag* hacemos *zigzags*, de *airbag*, haremos *airbags*; si de *clic* hacemos *clics*, de *bistec* haremos *bistecs*; si de *mamut* hacemos *mamuts*, de *debut* haremos *debuts* o de *superávit* haremos *superávits*, etc. En esta línea está también la tendencia a juntar en una sola palabra ciertos compuestos que se escribían en dos a pesar de que el primero se pronunciara átono; por ello, en el DPD se prefieren ya formas como *arcoíris* (al lado de *arco iris*), de *puercoespín* (al lado de *puerco espín*), de *cielorraso* (al lado de *cielo raso*), de *librecambio* (al lado de *libre cambio*), de *altorrelieve* (al lado de *alto relieve*), de *guardiacivil* (al lado de *guardia*

civil) o de *bocarriba* (al lado de *boca arriba*), etc. En consecuencia, la formación del plural de estos compuestos estará en consonancia con cómo escribamos el singular: *guardiaciviles* (al lado de *guardias civiles*), etc. Todo ello se hace teniendo en cuenta la documentación en el CREA (también en Internet), reflejada de manera especial en los medios actuales de comunicación.

d) Los criterios con los que se ha tratado la norma quedan muy claros: por un lado manda el uso culto estándar, que es el que se encuentra de manera especial, como ya se ha dicho, en la prensa escrita (los datos que arroja el CREA son mayoritariamente de prensa, y este corpus se ha tenido muy en cuenta). Por otro lado, cuando las Academias tienen que adelantarse al uso o bien este es vacilante en los medios de comunicación, se ha tenido muy en cuenta el funcionamiento del sistema; de ahí, la formación de plurales en los extranjerismos y latinismos antes mencionados o la supresión de la tilde en el adverbio *solo* y en los pronombres masculinos y femeninos demostrativos (solo obligatoria en casos de ambigüedad) o en las palabras compuestas de forma verbal con tilde (*dé, sé, propón, dispón...*) y pronombres, como *deme, senos fiel, proponlo, dispoñte*, etc.

e) Otro acierto del DPD es el de haber acabado con la discriminación social que antes se daba en el tratamiento del género gramatical en palabras que designaban cargos, títulos o profesiones; en efecto, antes se diferenciaban profesiones cualificadas que podían hacer el femenino con desinencia masculina, como *la abogado, la arquitecto, la mandatario o la secretario* (de una institución u organismo), de otras no cualificadas, que no admitían para el femenino la desinencia masculina, como *la panadera, la lechera, la portera o la secretaria* (de un jefe). Ahora se dice categóricamente, y nos parece muy bien, que el femenino de *médico, abogado, arquitecto*, etc., es el de *médica, abogada, arquitecta*, etc., sin opción a las formas correspondientes en -o.

f) La avalancha de extranjerismos, especialmente anglicismos, obligaba a tomar decisiones de adaptación al castellano o bien a proponer sustitutos sinónimos, si no se quería que nuestra lengua se desfigurara en exceso. Las Academias han acometido esta tarea, en mi opinión, con gran valentía y con mucho acierto. Así, muchos extranjerismos se han adaptado teniendo en cuenta la pronunciación de la palabra: *cruasán, baipás, fuagrás, sexapil, zum, bum, mis [una], cáterin*, etc.; en otros casos, los menos, el criterio ha sido el de mantener la ortografía originaria, lo que obliga a pronunciaciones castellanas: *mánager, gay, júnior...* Es cierto que no queda claro por qué en unos casos se ha preferido la pronunciación y en otros la ortografía, pues parece razonable que también se podrían haber castellanizado las últimas palabras como *mánayer, guey, yúnior...* En cualquier caso, nos parece una apuesta valiente, y ahora

hay que esperar a que los medios se decidan a usar estas adaptaciones sin ningún tipo de rubor, pues de la prensa va a depender que tales adaptaciones se expandan, tal y como tantas veces ha ocurrido: pensemos en *mitin*, *fútbol*, *cóctel*, *jersey*, *géiser* o *vermú*, que, en los inicios de la adaptación, tuvieron que resultar chocantes y que ahora nos resultan tan normales. De los medios va a depender también que ciertos plurales de estas palabras se generalicen, pues algunos de ellos no dejan de presentar riesgos; es el caso de plurales como *fanés* (de *fan*; igual que *flan-flanes*, *pan-panes*, etc.; de hecho, se puede decir que ha triunfado en los medios el plural *pinés* (de *pin*)), *mises* (de *mis* < 'miss'), *bármanes* (como *exámenes*, *volúmenes*...) o *gais* (como *jerséis*, *guirigáis*...), entre otros. El español es una lengua que hablan muchos millones de personas y en lugares muy diversos, por lo que nos parece un acierto el intento de hacer que las palabras incorporadas de otras lenguas se adapten al comportamiento del sistema de nuestra lengua. Habrá críticas, sin duda, a algunas de las propuestas, pero es de suponer que las Academias muestren un talante abierto, de forma que, si pasado un tiempo prudencial, no prosperan en el uso periodístico y no periodístico, decidan retirarlas y emprender otro camino.

g) En cuanto a la pronunciación, son muchas las advertencias que se nos hacen (muchas de ellas relacionadas con la acentuación), pero destaca el hecho de que por primera vez se nos señale que la *h* puede no ser una letra muda en algunos casos, sino una letra representativa de un sonido aspirado. Ello ocurre en palabras como *hámster*, *hegeliano*, *hándicap*, *Sáhara*, *saharaui*, *sahariano*, *hachís*, *hitleriano*, etc. (*hippy* se ha castellanizado como *jipi*).

Existen todavía algunos vacíos en el DPD, como el de las dudas sobre el uso correcto de las formas verbales de las conjugaciones, el tratamiento de los diminutivos en España y en América, el olvido de algunas consideraciones referidas al género en palabras que designan mujeres en algunos deportes como el fútbol (*¿la portera o la portero?*; *¿la medio centro o la media centro?*; *¿una delantero o una delantera?*) o el plural de compuestos sintácticos como *visto bueno*, *alto el fuego* [*el*], *un don nadie* (*¿o un donnadie?*), *un fuera de juego*, *un fuera de banda*, *un-a fuera de serie*, *los sin techo* o *los sintechos*, *los sin papeles* o *los simpapeles*, etc.; pero es de suponer que en una próxima edición se abordarán estas y otras muchas cuestiones que vayan apareciendo en los medios o en el departamento de consultas de la propia RAE. Por otro lado, la labor normativa se nos antoja a veces muy complicada porque, entre otras cosas, no es fácil saber dónde está el límite entre lo culto y lo no culto, entre lo que se debe dar como válido porque es normal en los medios escritos y lo que no, aunque aparezca también en esos medios. En cualquier caso, echamos de menos en el DPD referencias a cuestiones de estilo que creemos necesarias para la prensa escrita. Habría que advertir

a los periodistas, por ejemplo, de los riesgos de ambigüedad de muchos de los titulares que aparecen en los medios, tales como: «La directora del Centro encuentra una persona muerta en su casa, a la que luego prendería fuego» (¿la encontró en la casa de la directora o de la persona muerta?; ¿la encontró en la casa o murió en la casa?; ¿prendió fuego a la casa o a la mujer muerta?); «Buscan a un hombre perdido por los alrededores de la urbanización» (¿lo buscan por los alrededores?; ¿se había perdido por los alrededores?).

En esta línea ‘estilística’ conviene que se eduque a los periodistas en la variedad léxica, pues es frecuente que se encaprichen de una palabra sin percatarse de que esa palabra tiene sinónimos. Así, hoy *decantar* está marginando a *inclinarse* (*Se decantó por apoyar...*); *asumir* se emplea constantemente, sin acudir a otros sinónimos, sin duda más acertados y menos pedantes, como *aceptar*, *sospechar*, *suponer...*; de la misma manera, se abusa del verbo *incidir* en casos en que lo más adecuado sería el uso de verbos como *afectar*, *influir*, entre otros; y no hablemos de las *especulaciones* cuando se pueden (¿se deben?) emplear otros sinónimos del tipo *cábalas*, *conjeturas*, etc. En esta línea de la ‘educación estilística’, se deben poner muchos ejemplos que inviten a escribir con sencillez (nunca reñida con la elegancia) y a huir de la afectación o la pedantería; emplear preposiciones normales en lugar de locuciones: *para*, en vez de *en aras a* (*de*); *presentarse* en vez de *hacer acto de presencia*; *problemas* en lugar de *problemática*; *tensar*, en vez de *tensionar*; *culpar* y no *culpabilizar*; *postura* mejor que *posicionamiento*, etc.; es decir, huir de la locución pedante, del esdrújulo inútil o de la palabra larga por creer que es más culta que otra más corta a pesar de que signifiquen lo mismo. A todo esto se puede añadir una atención especial, con ejemplos sobrados, de anacolutos, malas concordancias, discordancias y otros desvíos sintácticos.

Gracias a que pululan y pululaban por los medios de comunicación, hoy son normales y normativas formas que antes se consideraban incorrectas por no ser etimológicas. Pensemos en que hoy se admiten como correctas formas antietimológicas como *rubeola* (al lado de la etimológica *rubéola*), *élite* (al lado de la etimológica *elite*), *reúma* (junto a la forma etimológica *reuma*), *médula* (junto a la etimológica *medula*), y que ha desaparecido del Diccionario académico (año 2001) la forma etimológica *conclave* en pro de la antietimológica *cónclave*. Pensemos igualmente en formas morfológicas hoy correctas y que hasta hace poco estaban proscritas académicamente por no someterse a la etimología: no se admitían las palabras *extrovertido* y *extroversión* porque en latín no existía **extro* y sí *extra*, por lo que las únicas formas correctas eran respectivamente *extravertido* y *extraversión*; no se admitían *decimoprimer-a* (o *décimo-a primero-a*) ni *decimosegundo-a* (o *décimo-a segundo-a*) porque las formas originarias respectivas eran *undécimo-a* y *duodécimo-a*. De la misma manera, si la RAE se

esforzaba por transmitirnos que existían los masculinos *polígloto* y *autodidacto* (no consideraba correcto entender estas palabras como comunes en cuanto al género (*un/una políglota*; *un/una autodidacta*), por lo que en su uso del sustantivo-adjetivo referido a un varón siempre debían emplearse las formas *polígloto* (así todavía en el Diccionario académico de 1992) y *autodidacto* (así todavía en el Diccionario académico de 2001)) era porque se acudía a la etimología: *polígloto* procede del griego *políglottos*, y *autodidacto*, del griego *autodidaktos*. Hoy ya se prefieren normativamente las formas comunes en cuanto al género: *el políglota*, *el autodidacta*. En el terreno del léxico la Real Academia Española se resistía a reconocer la acepción de ‘intensamente pálido’ para la palabra *lívido* (la acepción latina era la de ‘rojo amoratado’), la de ‘culminante’ para la voz *álvido* (el significado originario era el de ‘muy frío’), la de ‘inadvertido’ para la voz *desapercibido* (el significado era el de ‘desprevenido’) o la de ‘irritarse’ para la voz *enervar*, pues etimológicamente este vocablo siempre significó ‘relajar los nervios’. Hoy las acepciones mencionadas, proscritas hasta hace unos años, ya figuran en el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) al lado de las originarias. Y eran muchos los significados de algunas voces procedentes del inglés que se rechazaban por no corresponder a los significados que tales voces tenían en castellano desde el latín; así, una palabra como *honesto* solo podía significar ‘púdico’ o ‘pudoroso’ y no ‘honrado’; y *nominar* significaba ‘nombrar’, acepción etimológica, y no ‘proponer’ o ‘seleccionar’, etc. Los significados anglicados de estas palabras y las nuevas acepciones de las antes mencionadas ya se legitiman académicamente, porque una vez más abundaban en los medios de comunicación.

Por otra parte, aunque una autoridad literaria o de otro ámbito culto haya empleado una palabra o una expresión que no es frecuente en la prensa escrita, no adquirirá el reconocimiento normativo. Así, Vargas Llosa usa una expresión, normal en alguna zona del Perú, como *en mi delante*, explicable desde la gramática (pensemos en una construcción paralela en todo el ámbito hispánico como *a mi alrededor*) pero no integrada aún en la norma culta porque no se usa en los medios de comunicación de prácticamente todo el ámbito hispánico. De la misma manera, un femenino como *miembra*, empleado por una ministra del Gobierno español actual, tampoco se legitima normativamente a pesar del intento de la ministra por que la RAE admitiera ese femenino. Y si no encuentra legitimación normativa no es, como a veces se cree, porque ese femenino sea ajeno a la gramática del español, pues esta admite desdoblamientos en -a de masculinos referidos a personas acabados en -o (tenemos en el DRAE formas como *tipa* o *petarda*, formas ambas aplicadas a la mujer; y hoy ya son preceptivos los femeninos del tipo *médica*, *arquitecta*, *ingeniera*, *mandataria*, *ministra*, *perita* y muchos más). Ni siquiera los miembros de las Academias de la lengua

española son nadie para forzar un reconocimiento normativo si no hay documentación suficiente. Así se explica que en el Diccionario de 2001 la RAE registrara el femenino *gerenta* (de *gerente*) y que lo haya eliminado en el DPD. En efecto, de *gerenta* apenas había documentación en los corpus académicos CREA y CORDE (Corpus Diacrónico del Español): 10 casos documentados en el CREA antes de 2001, todos de Hispanoamérica, y ninguno en el CORDE. Por tanto, no parece que con esa documentación los académicos tuvieran que forzar el femenino en -a de ese sustantivo, especialmente si observamos que en el CREA hay nada menos que 55 documentos de *la gerente* (sin contar otros muchos posibles casos con otro determinante que no sea el artículo, o bien sin determinante en la función de atributo: *Marta es gerente*). Precisamente porque los académicos tampoco deben por sí mismos forzar ningún fenómeno que no tenga detrás una documentación sólida, sobre todo periodística, es por lo que han desaparecido del DPD formas con una *e* paragógica que se registraban en ediciones del DRAE como *clube* (por *club*), *clipe* (por *clip*) (todavía se mantiene *clube* en la edición de 2001, pero ya no aparece *clipe*). Sí se justifican formas del mismo tenor como *filme*, *vivaque* o *fraque* porque de ellas había documentación sobrada.

Cabe también hacer algunas precisiones en relación con la lengua de los medios: cuando en ellos se producen claras vacilaciones entre posibles variantes de un mismo fenómeno, las Academias deben actuar tratando de fijar aquella que resulte más acorde con el sistema; es lo que podríamos llamar el criterio de la regularización. Así, por ejemplo, en unos medios de comunicación españoles aparecen el plural *los talibán* (respetando el plural del dialecto persa del que procede esta palabra) y en otros aparece *los talibanes*. Parece razonable que las Academias en estos casos tomen la decisión de fijar como normativa esta segunda forma, que es la que corresponde al castellano. Si en singular la palabra en cuestión entró como *talibán* (*un talibán*), el plural castellano debe ser el de *talibanes*, como de *musulmán* (también procedente de un plural árabe) obtenemos *musulmanes* (sería extraño hoy decir o escribir **los musulmán*). Este mismo criterio es el que han seguido las Academias para los plurales *muyaidines* (de *muyaidín*) o *fedayines* (de *fedayín*), que es lo que siempre ocurrió con las voces *querubines* y *serafines*, cuyas formas en singular proceden también de un plural hebreo. Es decir, que una palabra castellanizada, plural en su lengua de origen pero que entra como singular en castellano, debe seguir las reglas morfológicas del español. Esto mismo es extensible a los plurales italianos, que han entrado como singulares en castellano, del tipo *espagueti* (*un*), *paparazi* (*un*) (así castellanizada en el DPD), *confeti* (*un*), *grafiti* (*un*) (se admite también la forma *grafito*), etc. Sus plurales han de formarse en español con la -s de nuestro sistema morfológico. De la misma manera, si hay documentación de *arco iris* (en dos palabras; plural, *los arcos iris*) y de *arcoí-*

ris (plural, *los arcoíris*) (hay bastante documentación de esta forma, aunque mucha de ella sin tilde en la *i*, sin duda por desconocimiento de la regla de acentuación del hiato que en ella aparece), está bien que las Academias acepten la forma en una sola palabra e, incluso, la prefieran, pues esa es la tendencia general del sistema del español en compuestos sintácticos cuyo primer componente se pronuncia átono (pensemos en *camposanto*, *padrenuestro*, *baloncesto*, *balonmano*, *mediodondo* (no registrada en el DRAE pero sí en otros diccionarios), *tiovivo*, *caradura*, *decimotercero*, *avemaría*...); hay también documentación suficiente para el reconocimiento de formas como *puercoespín* (plural *puercoespines*), *guardiacivil* (plural, *guardiaciviles*), *bocarrriba*, *bocabajo*, etc., si bien se siguen considerando normativos los compuestos de este tipo que por tradición vienen escribiéndose en dos palabras. No dicen nada las Academias, ni deben decirlo, sobre la posibilidad de escribir **panzarriba* o **cuestarriba*, formas que responderían al mismo patrón de *bocarrriba* y *bocabajo*, pero de las que no hay documentación suficiente. La intervención de las Academias en estos casos no solo es necesaria sino también obligada: hay que fijar una norma acorde con nuestro sistema. Pero obsérvese que las Academias actúan en estos casos sobre palabras ampliamente documentadas en el uso culto.

La segunda precisión que quiero hacer se refiere a las nuevas normas ortográficas; en este campo, no se sigue el criterio de uso en los medios, pues lo normal es que las nuevas normas se den para simplificar el sistema o bien para acercar, en la medida de lo posible, la escritura a la pronunciación. Esto último se hizo patente en el reconocimiento de formas como *yerba*, *yerbezuela*, *yerbabuena*..., *yedra*, *setiembre* o *sétimo* (se trata de acometer estos acercamientos escritura-pronunciación con la mayor cautela posible); por su parte, la simplificación la vemos, como ya se dijo más arriba, en la supresión de la tilde en palabras como el adverbio *solo* (de momento solamente se acentúa en casos de ambigüedad), en los pronombres demostrativos (con tilde solo en casos de ambigüedad), en los compuestos de verbo más clítico que dan como resultado una palabra llana acabada en vocal o en -s (*deme*, *dele*, *seme*, *senos*, *denos*, *proponlo*, *detente*, *estate*...) o en las palabras del tipo *guion*, *truhan*, *Sion*, *crio*, *crie*, *fio*, *fie*, *pío*, *pie*, *guío*, *guíe*..., etc., en las que se sigue, de momento, admitiendo la tilde, aunque no es preferencia académica. La misma regla se ha extendido a las formas verbales con tres vocales, de las que la del centro es una vocal abierta y las otras dos son cerradas; por tanto, hoy las Academias prefieren las formas sin tilde del tipo *criais*, *crieis*, *fiais*, *fieis*, *piais*, *pieis*, *guiais*, *guieis*, *riais*, *friais*, si bien sigue siendo normativa, pero no preferida, su escritura tradicional con la tilde. En resumen, aunque el criterio de uso culto es hoy el que más en cuenta se tiene a la hora de fijar

normas, otros criterios como el de la regularización del sistema o el de su simplificación también cuentan en casos o en campos concretos.

De la importancia del criterio de uso en los medios de comunicación actuales pueden dar cuenta los fenómenos que comentaré a continuación, los cuales se consideraban incorrectos hasta la aparición del DPD:

a) La agrupación preposicional *a por*: esta agrupación, considerada siempre incorrecta por la RAE, hoy goza ya de legitimidad normativa: *Voy a por el periódico; Salgo a por el pan; A por todas; A por ellos...* Se trata de una agrupación usada exclusivamente en España en cualquier nivel de cultura; de hecho, aparece en muchos titulares periodísticos: «El Madrid a por su undécima victoria consecutiva». En los países hispanoamericanos no se usa. Como su empleo se da en ámbitos cultos como los medios, las Academias han procedido a reconocerla como correcta, aunque, como acabo de señalar, su uso se restrinja al área española. Conviene recordar que su rechazo normativo se basaba en el argumento de que dos preposiciones no pueden combinarse, lo que no parece acertado, pues hay combinaciones del tipo *para con*, *de entre*, *por entre*, *de por* (*Viene de por ahí; Es tonto de por sí*), *por sobre* (en zonas de América: *por sobre todas las cosas*), *tras de* (*Iba tras de sus pasos*). Por otra parte, la agrupación *a por* tiene la ventaja de evitar ambigüedades; así, un enunciado como *Subo a por la escalera* solo significa ‘subo a buscar la escalera’, mientras que *Subo por la escalera* se entiende en España como ‘subo de peldaño en peldaño’.

b) Las perífrasis *deber + infinitivo* y *deber de + infinitivo* significaban respectivamente obligación y conjetura. Pero como esta diferencia normativa académica no se respetaba en el uso, incluido el de los medios de comunicación, hoy en el DPD se dice por primera vez que la perífrasis *deber + infinitivo* (sin la preposición *de*) puede usarse tanto para denotar obligación como para denotar conjetura. De esta manera, un enunciado como *Tu hijo debe estar en casa* puede significar que ‘tu hijo tiene la obligación de estar en casa’ o que ‘es probable que tu hijo esté en casa’; la ambigüedad la deshará el contexto. Y si no se ha dado el paso en sentido contrario, es decir, poder usar la perífrasis *deber + de + infinitivo* con el significado de obligación es porque la documentación escrita de este uso es muy escasa, comparada con la del caso anterior (hay que decir, no obstante, que en la lengua hablada más o menos culta de políticos, de tertulianos en debates y de otras muchas personas que en principio se presumen cultivadas, también se oye la perífrasis con *de* para la obligación; habrá que estar atentos, pues, a si el fenómeno se instala en la lengua escrita culta).

c) Los verbos *agredir*, *transgredir* y *abolir* siempre se consideraban defectivos: solo podían usarse las formas verbales que mantenían la vocal temática *-i-* del infinitivo (*agredió*, *agredía*, etc.) y nunca aquellas que eliminaban esa vocal temática como *agredo*, *agredes*, *transgreda*, *abole*, etc. Pero como las formas antes consideradas incorrectas aparecían en niveles cultos continuamente (en los titulares periodísticos era normal escribir *Un espectador agrede al árbitro en el Bernabeu*), estos verbos ya pueden conjugarse de forma completa. Una concesión académica más al uso culto. No obstante, es cierto que la documentación escrita de formas como *agrede* o *transgrede* es mucho mayor que la de formas como *abole*, *abola*... Eso quiere decir que, aunque para estas últimas formas, la documentación es escasa, las Academias han considerado que este verbo debe seguir las mismas pautas morfológicas que los otros dos; o sea, nada hay en el verbo *abolir* que impida que pueda conjugarse en todas sus formas. En este sentido, el criterio de regularización del sistema ha primado sobre el del uso culto, si bien hay alguna documentación de formas como *abole* o *abola*.

d) Los verbos *debatir* y *atravesar* se consideraban siempre transitivos, por lo que estaban obligados a llevar un complemento directo y no otro que lo sustituyera: *debatir un asunto*; *atravesar una crisis*. Esta ha sido la postura académica hasta la aparición del DPD. En este, como en el uso culto, sobre todo el de los medios, era normal el empleo de estos verbos como intransitivos con un complemento de régimen (*debatir sobre un asunto*; *atravesar por una crisis*), ya se dan como normativos los usos intransitivos.

e) En cuanto a los verbos acabados en *-cuar*, como *adecuar*, *evacuar*, *licuar*, la RAE establecía que debían conjugarse como los verbos acabados en *-guar*, es decir, con diptongo en toda la conjugación: *averigua*, *atestigua*, *adecua*, *evacua*, *licua*. Pero en el uso culto eran también normales las formas con hiato de los verbos en *-cuar*, sin duda por analogía con todos los demás verbos acabados en *-uar*, salvo, como se ha dicho, los que acaban en *-guar*. Por tanto, era frecuente ver en los periódicos y oír en la lengua oral de locutores de televisión y radio las formas *adecúa*, *adecúe*, *evacúo*, *evacúan*, *licúo*, *licúas*, etc., igual que se dice *consensúa*, *puntúa* o *atenúa*. Una vez más, el uso culto de estas formas hiáticas ha sido ya reconocido en el DPD.

f) Otros verbos, como *urgir* y *repercutir* figuraban únicamente como intransitivos en los diccionarios académicos: *Urge la retirada de los estatutos*; *La subida de los precios repercutirá en un menor consumo*. Sin embargo, desde hace unos años pululan por los medios titulares como *Los sindicatos urgen al Gobierno a que retire el proyecto*; *Los sindicatos urgen la retirada urgente del proyecto del Gobierno*; *El Gobierno repercutirá la subida de la gasolina en obras públicas*. Es decir, estos verbos

usados como transitivos. Como ello está siendo normal, en el DPD ya se legitiman los usos transitivos de tales verbos.

g) Hoy se dan como correctas en el DPD formas superlativas con diptongo del tipo *fuertísimo*, *valientísimo*, *recientísimo*, *ciertísimo*, etc., donde antes lo normativo o correcto era respectivamente *fortísimo*, *valentísimo*, *recentísimo*, *certísimo*, etc. (la forma *buenísimo* era ya la más frecuente, frente a la muy culta *bonísimo*, que era y es minoritaria), por el hecho de que están muy documentadas en la lengua escrita culta (mucho más en la hablada). De la misma forma, se admiten también hoy superlativos como *pobrísimos*, *pulcrísimos*, *asperísimos*..., cuando antes lo correcto era únicamente escribir *paupérrimo*, *pulquérrimo* o *aspérrimo*. Se reconocen tales formas porque están ampliamente documentadas, aunque se siguen considerando más cultas las formas del tipo *fortísimo* y las del tipo *pulquérrimo*.

h) Otros verbos como *desmembrar*, *engrosar*, *cimentar*, *emparentar* o *soterrar*, que siempre se conjugaban con diptongación en los casos en que la vocal de la raíz es tónica (*desmiembra* (como *miembro*), *engruesa* (como *grueso*), *cimenta* (como *cimiento*), *emparienta* (como *pariente*), *sotierra* (como *tierra*), hoy pueden también conjugarse sin diptongo por estar ampliamente documentadas en la lengua escrita culta: *desmembra*, *engrosa*, *cimenta*, *emparenta*, *soterra*. Lo mismo ha ocurrido con el verbo *asolar* que procede de *suelo*: al lado de las formas *asuela*, *asuele*... se consideran correctas hoy las formas *asola*, *asole* (estas formas son las que en paridad corresponden al verbo *asolar* proveniente de *sol*). Así pues, hoy es tan correcto escribir *El huracán lo asuela todo* como *El huracán lo asola todo*. Sin embargo, siempre se dirá *Agosto asola los campos*, pues en este caso empleamos el verbo procedente de *sol*, es decir, sin diptongo. Obsérvese que no se reconocen, sin embargo, formas como **apreta*, **frega* o **descolla* porque, aunque se oyen, no han pasado aún a la lengua culta estándar.

Ahora bien, si el criterio seguido hoy por las Academias para fijar las normas de corrección es el del uso culto, de forma especial el que aparece frecuentemente (no esporádicamente) en los medios de comunicación, tal y como estamos viendo, tendrán que estar alerta ante fenómenos que hoy pululan por los medios con mucha frecuencia pero a los que las Academias no les dan aún legitimidad normativa. Veamos algunos de esos fenómenos:

a) La expresión latina *alma máter*, presente en el Diccionario académico, está compuesta por el adjetivo femenino *alma* (del latín *almus-a-um*, ‘nutricio’) y el sustantivo *máter*. Por tanto, esta expresión significa ‘madre nutricia’ y se aplica propiamente a la universidad, aunque por extensión semántica, también se aplica o se puede

aplicar a otras instituciones. El problema se plantea cuando hay que encabezarla con el determinante artículo. Según el DPD debemos decir *la alma máter*, pues se trata de una expresión femenina cuyo primer componente es un adjetivo que empieza por *a* tónica, pero no es un sustantivo; de modo que igual que decimos y escribimos *la áspera corteza*, *la ácida naranja*, *la alta montaña*, debemos decir y escribir *la alma máter*. Ahora bien, la documentación que hay de *el alma máter* (con el artículo *el*) es muy amplia; mucho más que la forma considerada normativa. Si las Academias son coherentes con sus criterios, deberán admitir el uso de la expresión con el artículo *el*, pues es normal en el uso culto estándar. No importa que en sus principios el uso de *el* por *la* se haya debido (y se deba) a la confusión del adjetivo *alma* con el sustantivo homónimo. Si lo que importa es de verdad el uso culto, ya se debería legitimar la expresión *el alma máter* al lado de la más culta *la alma máter* (no hay que olvidar que en el español antiguo, además, la forma femenina *el* podía emplearse también delante de adjetivos que empezaban por *a* tónica: *el alta montaña*, por ejemplo).

b) Otro fenómeno cada vez más frecuente en la lengua escrita culta, pero aún más en la lengua hablada de personas consideradas cultas, es el de la no concordancia del pronombre *le* catafórico con su consecuente en plural; es decir, dicho pronombre permanece invariable en número. Así, es frecuente ver escritos y oír enunciados como *Quiero decirle a todos los españoles*; *Las cosas que ahora mismo le preocupa a los españoles...* ¿Las Academias acabarán aceptando esta discordancia, muy frecuente, como digo, en la actualidad?; ya hay documentos de este fenómeno en el español clásico.

c) ¿Y qué decir de la concordancia del verbo *haber* usado como núcleo de predicado concordando con lo que lo sigue? ¿Se admitirán pronto concordancias como las de *Han habido demasiados asuntos graves*, *Hubieron varios detenidos en la operación*, *Siguen habiendo aficionados descontentos con el club...*? Esta concordancia del verbo con su complemento directo es anómala; no obstante, quienes establecen esa concordancia sienten dicho complemento como un sujeto, dado el carácter semántico existencial del verbo. Este fenómeno está muy extendido por el español de América, por Canarias y por el Levante español, pero ya se oye en hablantes que no pertenecen a esas zonas y se ve escrito en algunos periódicos. ¿Cuándo se entenderá que hay documentación suficiente para su reconocimiento?

d) También se detectan en los medios de comunicación y entre locutores de programas de informativos de radio y televisión concordancias anómalas del tipo *Esta madrugada se han detenido a varios terroristas en un piso de Madrid*; *Se están buscando a los autores del atentado*. Se trata de una anomalía sintáctica, por cuanto

el verbo no puede concordar con su complemento directo; en estos casos tenemos oraciones impersonales, o sea, sin sujeto y con un complemento directo de persona encabezado por la preposición *a*. Pero si hacemos una busca detenida del fenómeno, observamos que cada vez encontramos más casos de este tipo. ¿Se atreverán las Academias a reconocer este fenómeno, aunque sea una violencia gramatical, solo porque se documenta en la lengua escrita culta y en la hablada de personas igualmente cultas? Incluso el fenómeno se extiende a verbos intransitivos con complementos circunstanciales con los que aquellos concuerdan: *Se llegaron ayer a los 40º de temperatura*.

e) ¿Y no son muchas más las personas, incluso las consideradas cultas, que emplean los imperativos en su segunda persona de plural con la *r* en los verbos pronominales o en uso pronominal que, según la normativa actual, no deben llevarla? Son muchos los que dicen (se escribe poco este fenómeno porque el imperativo es más propio del diálogo que de la lengua escrita) enunciados como *Imaginaros que alguien...; Fijaros en lo que dijo...; Poneros de rodillas; Dirigiros al jefe*, etc. El fenómeno es mucho más general con el verbo *ir*, donde la normativa sigue prescribiendo la forma *idos*: *Idos de este país*; sin embargo, lo normal es oír y, cuando se da el caso, ver la forma *iros*. ¿No habrá llegado el momento de aceptar la forma *iros* del imperativo si las Academias son coherentes con el criterio de uso culto o estándar?

f) Y no olvidemos el empleo en España de léismos de *les* por *los*, que las Academias no admiten aún. Como es sabido, se reconoce el léismo de *le* por *lo* cuando el referente es un varón pero solo en singular, no en plural. Sin embargo, la prensa escrita está llena de léismos de este tipo en plural, sin duda analógicos del singular: quien dice *Al atracador le detuvieron* (en lugar del uso etimológico *...lo detuvieron*), por analogía es posible que diga *A los atracadores les detuvieron*. ¿No sería lógico aceptar ya en estos momentos el léismo de *le* por *lo* también en plural? Desde luego, si nos fijamos en la documentación, no habrá más remedio que admitirlo.

g) Habrá que seguir la pista de los sintagmas *delante mío, detrás tuyo, encima suyo*, etc. Se trata de formas hoy proscritas académicamente; sin embargo, se oyen cada vez más, aunque se documentan poco en la lengua escrita de los medios, tanto en España como en América. Si a eso añadimos que no es ninguna aberración gramatical, pues se trata de adverbios nominales (*delante, detrás, encima, enfrente, debajo, cerca*) que, como los nombres, podrían dejarse acompañar de un posesivo, de la misma manera que lo hace el adverbio *alrededor*, si bien en este caso no se comete error: *alrededor mío (tuyo, suyo...)*, entenderemos mejor el porqué de su uso y extensión. Por otro lado, este uso con tales adverbios no está muy lejos de locuciones del tipo *al lado de, a través de, de parte de, en torno a, en contra de...*, que llevan complementos

nominales (*al lado del profesor, a través del secretario, de parte de mi hermano, en torno a su familia*) y que permiten sustituir el complemento por un posesivo: *al lado suyo (a su lado), a través suyo (a su través), de parte suya (de su parte) en torno suyo (en su torno), en contra suya (en su contra)*, etc. También son normales estas formas con los posesivos de primera y segunda persona: *al lado mío, de parte tuya...*

h) ¿No habrá llegado la hora de que las Academias reconozcan ya como normativo el uso de la preposición *en* con el valor de ‘dentro de’ por más que presente un valor anglicado?: *En unos minutos estará con ustedes el presidente*. Tanto en la lengua escrita de los medios como en la hablada culta hoy es totalmente normal este uso. ¿Por qué no se acepta en el DPD?

i) Habrá que seguirle la pista al infinitivo que se emplea con valor fático para iniciar un discurso, reanudarlo o terminarlo: *Señoras y señores, DECIRLES que hemos recibido...; AÑADIR que estamos muy agradecidos...*, etc. Se trata de un fenómeno hoy muy frecuente en la lengua hablada (por su carácter fático (se dirige a un interlocutor), este fenómeno es más propio de la lengua hablada que de la escrita, aunque en esta ya se documenta en mensajes de correo electrónico y en otros tipos de mensaje). Sobre este uso del infinitivo no se han pronunciado aún las Academias, aunque gramaticalmente es, en principio, extraño: no es normal usar una forma no personal como núcleo principal del predicado de un enunciado.

j) Aunque en la lengua hablada de personas poco cultas el dequeísmo (**Pienso de que me van a multar; *Es seguro de que me van a multar; *Me alegra de que estéis aquí*) es frecuente (entre las personas consideradas cultas y en la lengua escrita estándar esta incorrección es esporádica), no ocurre lo mismo con algunos tipos de queísmos (supresión de la preposición que corresponda, en especial *de*, delante de la conjunción *que* cuando aquella es necesaria: **Me acuerdo que aún no habíamos ingresado en la universidad; * Me alegro que estéis aquí...*), como los que se dan en las construcciones *no haber duda (de) que, no haber duda (de) que, estar seguro (de) que, estar convencido (de) que*. Los documentos que aparecen en el CREA sin la preposición son muchos como para empezar a considerar la conveniencia de su aceptación normativa (es cierto que los documentos con *de* son más o menos el doble). En los medios de comunicación americanos, la ausencia de la preposición en estos casos es mucho más frecuente que en los de España. Algo hay en dichas construcciones, en las que la supresión de la preposición es menos chocante que en las ejemplificadas más arriba.

k) Está hoy muy documentado en la lengua oral culta y en la lengua escrita de los medios el uso del verbo *cesar* como transitivo; es decir, se usa en enunciados del tipo *El director de televisión ha sido cesado por el Presidente* (el uso pasivo presupone la transitividad del verbo *cesar*); *Se rumorea que van a cesar al director de Televisión Española*. Lo correcto sigue siendo hoy emplear en estos casos el verbo *destituir* o la construcción causativa *hacer cesar* (*hacer que cese*). Pero en la lengua española hay unos cuantos verbos, entre los que habría que incluir *cesar*, de carácter causativo que admiten el uso intransitivo y el transitivo (en este caso, haciendo que el sujeto del verbo como intransitivo pase a complemento directo del mismo verbo como transitivo: *El agua hierve/Alguien hierve el agua; Las campanas tocan/Alguien toca las campanas*, etc.; de ahí los usos del tipo *Cesó el director/Alguien cesó al director*). Si se ha reconocido ya el uso transitivo de verbos como *repercutir* y *urgir*, ¿por qué no reconocer el uso transitivo de *cesar*?

l) Hay que hacer alusión también al uso de los determinantes (también a veces de los adjetivos) que acompañan a sustantivos que empiezan por *a-* tónica, como *hambre, área, hacha, agua...* Son ya muchos los documentos, al menos en España, donde se escribe *este agua, ese área, el propio área, el mismo agua, todo el área...* En la lengua hablada, incluida la de personas presuntamente cultas, este fenómeno es mucho más abundante. ¿Se atreverán las Academias a reconocer estas concordancias, aún proscritas, por el mero hecho de que la documentación es cada vez más abundante? Parece que muy poca gente conoce las normas del uso de determinantes y adjetivos que se combinan con sustantivos que comienzan con una *a-* tónica. ¿Debemos seguir luchando para ganar la guerra, si ya es evidente que se han perdido varias batallas en este terreno?

m) Es cada vez más frecuente tanto en la lengua hablada culta como en la escrita, especialmente la de los medios, el uso de la secuencia *que su* (también *que el, que la, que los, que las*) por *cuyo-a-os-as*. De hecho, este relativo se usa cada vez menos. Se escriben enunciados como: *Aquella mujer que se le murió su (el) marido en la guerra era española* (por: *Aquella mujer, cuyo marido murió en la guerra...*). ¿Podremos todavía recuperar el relativo *cuyo-a-os-as*? ¿Se le dará legitimidad normativa a este fenómeno sintáctico, que algunos llaman *quesuismo*?

El criterio del uso culto abarca también el reconocimiento normativo de ciertos fenómenos que son frecuentes en los medios de comunicación americanos, aunque en España nos resulten extraños. En el DPD ya se legitiman fenómenos como el voseo, la pronunciación aguda de las palabras *futbol, coctel, frijol, chofer, beisbol*, la pronun-

ciación llana de *video* y la esdrújula de *vóleibol* y de las palabras acabadas en *-sfera*: *estratósfera*, *hidrósfera*, *ionósfera*... También se recogen ya en dicho diccionario formas morfológicas como las de *el radio* (acortamiento de *radiorreceptor*), *la manito* (en España y México: *la manita*), *el sartén*, *el sauna*, *la bikini* (o *la biquini*). Se da cabida también a formas sintácticas como *qué tanto* (por *cuánto*) (*Qué tanto ha cambiado la sociedad en unos años*), *qué tan* (por *qué* o *cuán*) (*Qué tan amigo es de sus silencios*), *La vi a tu hermana* (por *Vi a tu hermana*), *La pasamos muy bien anoche* (por *Lo pasamos muy bien...*) así como a los usos de *no más*, *recién* (con verbos en forma personal: *Llegó recién a casa el domingo*) o *jugar fútbol* (*tenis...*). De igual manera, se admiten usos de verbos pronominales distintos de los de España: *enfermarse*, *regresarse*, *tardarse*... En zonas rioplatenses se usa *adherir* sin pronombre (*Yo adherí a la causa*). Se admiten dos variantes de régimen del verbo *contactar*: *contactar con alguien* (normal en España) y *contactar a alguien* (normal en América). Incluso, aunque con reservas, se reconoce como normativo el uso de la preposición *hasta* para indicar ‘principio’, cuando en España y en otros lugares de Hispanoamérica lo normal es que esta preposición indique ‘final’: *La editorial abre hasta las tres* significa en algunos lugares de América que la editorial abre a partir de las tres. Bienvenidos sean estos reconocimientos, pues los fenómenos correspondientes están instalados en el uso culto de distintos países de Hispanoamérica (algunos, en toda Hispanoamérica). Bienvenido sea, pues, el panhispanismo. Habrá que preguntarse, no obstante, por qué las Academias no recogen en el DPD todavía como formas correctas los usos del llamado «*que* galicado», o sea, el que tenemos en enunciados como *Es por eso que no lo llamé*; *Fue por Juan que me enteré*; *¿Cuándo fue que viniste?*, etc. Se trata de un fenómeno muy arraigado en el español de América, incluso en ámbitos cultos, si nos atenemos a la documentación escrita de los medios y a la lengua hablada de hispanoamericanos considerados cultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- FUNDÉU (2008¹⁸): *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra.

GÓMEZ TORREGO, L. (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco/Libros.

LÁZARO CARRETER (1997): *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.

LÁZARO CARRETER (2003): *El nuevo dardo en la palabra*, Madrid, Aguilar.

SECO, M. (1998¹⁰): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Capítulo 14

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA. SU REFLEJO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y AULA

Jerónimo de las Heras Borrero

(Universidad de Huelva)

1. INTRODUCCIÓN

El tema que aquí nos ocupa –diversidad lingüística en Andalucía, y su reflejo en los medios de comunicación y aula– es una cuestión que, personalmente, me entusiasma, y por qué no, en los momentos actuales, me preocupa, aunque esta preocupación la viva con sosiego, pero no sin gran inquietud, ya que, tras la aprobación del nuevo Estatuto de Autonomía donde se reconoce, de una parte, «la defensa, promoción, estudio y prestigio de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades» (Estatuto de Autonomía para Andalucía 2007: artículo 10, apartado 3, punto 4), y, de otra, que «los medios audiovisuales públicos promoverán el reconocimiento y uso de la modalidad lingüística andaluza, en sus diferentes hablas» (Estatuto de Autonomía para Andalucía 2007: artículo 213) su reflejo en las aulas es prácticamente inexistente, al no estar siquiera recogida en los libros de texto de Lengua/Lenguaje, en tanto que en los medios de comunicación social andaluces su presencia es escasa e imprecisa, y fruto, más bien, de loables esfuerzos personales –casos, por ejemplo, de Manuel Pedraz y Alicia Bonachera, de RNE y/o Antonio García Barbeito, en Onda Cero y Paco Gamero, en Canal Sur TV–, que de una marcada política lingüística en los medios andaluces, sobre todo autonómicos.

Nuestra exposición no pretende sentar cátedra, sino más bien reflexionar sobre un tema –la diversidad lingüística en Andalucía–, que –es evidente, aunque no seamos conscientes de ello– forma parte de nuestra vida: cómo se habla en los medios andaluces, qué se enseña en las aulas andaluzas; esto es, cómo se presenta el aspecto más representativo de nuestra más inequívoca seña de identidad como pueblo: nuestra manera de expresarnos, nuestra forma de hablar en los diferentes medios de comunicación social y aulas andaluces. En definitiva, el patrimonio lingüístico andaluz, con el fin de producir en los andaluces y andaluzas «el afianzamiento de la conciencia de

identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico» (Estatuto de Autonomía para Andalucía 2007: artículo 10, apartado 3, punto 3).

2. PLANTEAMIENTO

El tema de la diversidad lingüística, tanto intradialectal –en relación con el andaluz– como respecto de la realidad lingüística –conglomerado de lenguas y/o dialectos– que configura el mapa lingüístico español, cobra especial relevancia y significación, no solo en la clase política sino también entre los estudiosos de la lengua en general, en estos últimos años; pero, sobre todo, desde 1978, año en que, con la aprobación de la Constitución española, se inaugura la España autonómica, el Estado de las autonomías.

Ante tal fenómeno, y con el fin de que *los árboles nos dejen ver el monte*, quisiera poner de manifiesto, desde el primer momento, que el Estado español, España, siempre ha sido una realidad plurilingüe y multicultural, «un mosaico, un crisol, de distintas lenguas (gallego, vasco, catalán y español) y dialectos (andaluz, canario, murciano...) configuran su territorio» (Heras Borrero 2001: 75); en efecto, un conjunto de lenguas y dialectos y/o modalidades lingüísticas conviven, tanto en la España peninsular como insular.

Esta diversidad lingüística, referida ya solo a la lengua española *versus* modalidad lingüística andaluza, la argumentamos basándonos en tres tipos de documentos:

1. Históricos:

• Testimonios del siglo XV:

–«E bien asy como oy día en un singular reyno la lengua en los omnes equal non es, conviene saber, por las letras o por modos (syllabas) de órganos. Bervigracia en Castilla sean cognoscidos leoneses e sevillanos e gallegos» (Mosé de Guadalajara 1920: 614b).

–«Hay allende esso en la misma Castilla algunas tan groseras e ásperas lenguas como es Galicia, Vizcaya, Asturias y Tierra de Campos, que ni aquéllas ni lo muy andaluz es hovido por lenguaje esmerado. Ca lo uno, de muy grueso e rudo se pierde; e lo otro de muy morisco en muchos vocablos apenas entre los

mismos castellanos se entiende» (Gonzalo García de Santa María (+1521) (Asensio 1960: 106).

- Testimonios de los siglos XVI y XVII:

—«¿Vos no veis que aunque Librixa era muy docto en la lengua latina, que esto nadie se lo puede quitar, al fin no se puede negar que era andaluz, y no castellano y que scrivió aquel su vocabulario con tan poco cuidado que parece averlo escrito por burla? [...]. En la declaración que haze de los vocablos castellanos en los latinos se engaña tantas vezes, que sois forçado a creer una de dos cosas, o que no entendía la verdadera significación del latín, y ésta es la que yo menos creo, o que no alcançava la del castellano, y ésta podría ser, porque él era de Andalucía, donde la lengua no stá muy pura» (Valdés 1969: 62).

—«Ya tornáis a vuestro Librixa. ¿No os tengo dicho que, como aquel hombre no era castellano, sino andaluz, hablava y scrivía como en el Andalucía y no como en Castilla» (Valdés 1969: 114).

—«En la Andalucía, pues, no deja de haber sus pronunciaciones, en algunas partes extrañas, y muy diversas de las castellanas, como en Jaén, Andújar y, en general, todos los andaluces lo son [diversos] mucho de nosotros, en el silbo de la s» (Damasio de Frías, *Diálogo de las lenguas* (1579) (Mondéjar 1991: 137).

—«¿Pensáis que es tan estrecha el Andalucía como el condado de Burgos, o que no podemos usar vocablos en toda la grandeza de esta provincia, sin estar admitidos al lenguaje de los Condes de Carrión o de los siete Infantes de Lara?»¹ (Herrera, 1870: 92).

2. Lingüísticos:

—«Las especiales características de la fonética andaluza [...] han llamado la atención de gramáticos, literatos y hasta de los más ajenos a las preocupaciones lingüísticas y eruditas desde finales del siglo XVI; teniendo conciencia de sus rasgos diferenciales respecto al castellano del Norte, los observadores del fenómeno fonético andaluz destacaron en seguida lo que en la pronuncia-

1 «Fíjense ustedes la cantidad de cosas que, al menos yo, confieso mi ignorancia, no sabía: que el andaluz es un dialecto. ...» (García Wiedemann 1997: 176).

ción meridional se apartaba más de la norma oficial representada por la lengua literaria» (Llorente 1964: 227).

–«De un sistema del español común, que todavía ejerce –a través de su lengua escrita, por ejemplo– una coordinación comunicativa entre los hablantes de esa lengua se han desgajado una serie de normas regionales (andaluzas, canaria, rioplatense, etc.) que coexisten en un momento dado» (Alvar 1972: 199).

3. Pedagógicos: Diversidad versus enseñanza.

–«Haber andado todo Castilla y Andalucía, y asistido tiempo en los mejores lugares dellas, especialmente en Madrid, Toledo, Sevilla, estudiando en aduertir los modos de hablar y pronunciar de todos ellos, y las diferencias del pueblo común y de los políticos y doctos, son los requisitos necesarios, según declaraba, hacia 1612, Juan de Robles, para ser *catedrático de ortografía*» (Robles 1883: 290).

Ahora bien, esta diversidad lingüística, como señalábamos antes, puede ser también intradialectal, esto es, que se dé dentro del propio dialecto.

No quisiera terminar este apartado, este punto, sin fijar mi posición acerca de cómo denominar a la forma de hablar de los andaluces y andaluzas, aunque, tal vez, lo realmente importante no es el nombre que le demos a la forma de expresarnos, de comunicarnos con los demás, sino el concepto que cada hablante tenga de su propio instrumento lingüístico, cualquiera que sea la denominación que adoptemos, porque las modalidades lingüísticas no solo son un indicador social, sino también uno de los componentes más importantes –como veíamos anteriormente– para la identificación de una cultura; en otras palabras, para definir la identidad cultural de un pueblo.

Pero, como «en lengua todo es cuestión de enfoque, manera de ver las cosas» (Lamiquiz 1981: 254), y, sobre todo, por lo que, detrás de ella, se pudiera esconder en materia de política lingüística, puesto que «la significación de una palabra no consiste exclusivamente en la designación del objeto significado, sino que también incluye la perspectiva interesada con que el objeto es considerado y vivido» (Alonso 1979: 142), voy a exponer, a continuación, las razones en las que me he basado para optar por el sintagma «modalidad lingüística andaluza» –entendiendo por modalidad lingüística la «variedad de uso de una lengua» (Heras Borrero 2001: 110)– frente a otras denominaciones posibles, tales como «dialecto andaluz» –en opinión del profesor Alvar, el andaluz es un dialecto, ya que «cumple con una serie de requisitos» (Alvar 1982:

62); por ello, «nadie² suele discutir que el andaluz sea un dialecto» (Alvar 1962: 57), «hablas andaluzas» (Mondéjar 1989: 3) [...]. Helas aquí:

1^a. Porque se trata de una denominación reciente no marcada en exceso, pero suficientemente clarificadora para designar las «formas de hablar de los usuarios, de los hablantes de un dialecto tradicional» (Alvar 1982: 62): el andaluz.

2^a. Es el término que recoge tanto la Constitución Española como el Estatuto de Autonomía para Andalucía (2007) –referente legal, y, al mismo tiempo, apoyo de la denominación elegida–.

3. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN Y EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL ANDALUCES

Como ya he señalado (Heras Borrero 2004: 47):

El habla andaluza, instrumento de comunicación verbal de todos los andaluces y andaluzas que, adquirida tras el nacimiento –a este respecto, conviene no olvidar que para la consideración de hablante nativo hay que tener en cuenta las variantes lingüísticas sociolectales del individuo, de la persona–, perfeccionada en su entorno, por la experiencia y el estudio, es algo que «lleva puesto» toda persona, y que se instala como el rasgo definitorio del hombre del sur, de la mujer andaluza, en su actividad social comunitaria.

En nuestra Comunidad Autónoma, por diversas causas y/o razones socioculturales y sociohistóricas –invasiones de pueblos de distinta procedencia, sobre todo–, se da una rica variedad de realizaciones y/o formas lingüísticas, aunque se mantenga el mismo sistema definidor. De aquí surge la diversidad lingüística intradialectal, que se pone de manifiesto en las diferentes hablas locales, variantes regionales, que ofrecen numerosos matices enriquecedores, pero que, sin embargo, no impiden una vertebración lingüística de Andalucía: sobre la base, evidentemente, de la norma culta del andaluz, y en cuya elaboración y difusión, en cuya consecución, el papel de los profesores, pero sobre todo, el de los profesionales de los medios de comunicación social, fundamentalmente de los audiovisuales, es vital, es tremendamente decisivo para

2 Véase García Wiedeman (1997: 177).

reforzar la identidad y lealtad lingüísticas de los andaluces y andaluzas del siglo XXI, a través de una adecuada educación lingüística.

Ello es posible, en estos momentos, porque, como he escrito en otra ocasión (Heras Borrero 2005: 13):

La búsqueda de la propia identidad regional ha suscitado, en los últimos tiempos, una notable preocupación no solo por el conocimiento de nuestros peculiares rasgos lingüísticos, sino también por cómo se reflejan, se manifiestan en la sociedad a través de sus principales referentes culturales: aula –transmisión reglada de la cultura– y medios de comunicación, transmisores también –y, tal vez, más influyentes incluso– de esa cultura.

3.1. Diversidad lingüística en la enseñanza reglada: aula

Hasta la promulgación de la LOGSE (1990), los dialectos estaban al margen del quehacer docente, permaneciendo fuera de las aulas; no se consideraban, en efecto, en el contexto educativo. Más aún, cuando entraban en ellas, sobre todo a través del libro de texto (con todo el peso que este tenía en la enseñanza tradicional), lo hacían de forma negativa, como «vicios» –así llamaban a los rasgos lingüísticos– normalmente de la modalidad castellana del español, v. gr.: el sonido consonántico de «y» tiende a confundirse con el de «ll», lo que constituye el vicio llamado «yeísmo» (Prima Luce 1982:89). Por eso, no es de extrañar que «la corrección de dialectalismos en el aula haya sido, hasta hace bien poco por cierto, moneda de uso común entre el profesorado» (Heras Borrero 1991: 107); de un profesorado, por otra parte –y no por culpa del mismo ciertamente– carente de la capacidad socio-psico-pedagógico-lingüística adecuada, segundo y tercer niveles de concreción en la planificación de lenguas y dialectos (Corder 1993).

Como es sabido, la LOGSE –Ley que emana dentro de un Estado autonómico–, frente al planteamiento uniformante de la enseñanza de la Lengua anterior, consideraba la diversidad lingüística existente en la lengua española, haciendo un planteamiento diversificado, a partir de los dialectos, de las distintas modalidades; diversidad lingüística que, asimismo, sigue manteniéndose en la LOE (2006), así como en los Decretos de enseñanza que la desarrollan en nuestra Comunidad Autónoma donde se recoge que «en la Comunidad Autónoma de Andalucía deberemos abordar particularmente los siguientes contenidos:

[...] –Expresarse de forma natural mediante la modalidad lingüística andaluza, aceptándola y reconociéndola. » [...] (CE 2007: 16).

Seguimos, en efecto, en el tema que nos ocupa –la consideración de la diversidad lingüística en el aula–, en la legislación educativa, con el mismo enfoque; y es que, con los textos legales vigentes en España –v. gr.: legislación general: Constitución Española (1978), Estatuto de Autonomía para Andalucía (2007) y legislación educativa: Ley del Derecho a la Educación (1985), LOE (2006), Decretos de enseñanza de Andalucía (2007, 2008)–, referente obligado –quíerase o no³, guste más o menos–, no cabe más planteamiento que el enfoque funcional, a partir de la consideración de la realidad plurilingüe –presencia de lenguas y dialectos, de la diversidad lingüística– en el aula; enfoque didáctico, además, expresamente recogido, por ejemplo, en el nuevo Decreto de Educación Primaria (2007), donde se refiere una concepción comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua; en otras palabras, una enseñanza que considere una didáctica comunicativa.

Las críticas, pues, que, legítimamente, puedan realizarse, desde otros enfoques y/o perspectivas, no pueden hacerse nunca sin tener en cuenta los criterios epistemológicos y/o psicopedagógicos vigentes en el área de conocimiento –Didáctica de la Lengua y la Literatura, en nuestro caso– en cada época. Y ellos provienen (conviene no olvidarlo) de la propia comunidad científica; en ningún caso, del legislador, que plasma en el texto legal lo que, actualmente, se viene afirmando, fruto de las investigaciones *ad hoc* llevadas a cabo.

3.1.1. Perspectiva sociolingüística y enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua

Hoy día, según se recoge en el informe sobre la enseñanza de lenguas en el siglo XXI⁴, hay que, en el aula, de una parte, fomentar el cuidado de la lengua atendiendo a situaciones locales, y, de otra, lograr en la enseñanza un conocimiento explícito y sistemático de la lengua y de sus variedades regionales y sociales. Por eso, las nuevas metodologías, basadas en un enfoque comunicativo y perspectiva sociolingüística de la enseñanza de la lengua, deberán tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los alumnos y alumnas, adaptando los materiales –v. gr.: el libro de texto– y el cu-

3 Solicitado por la UNESCO, en 1989, a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, y publicado en el volumen de 1992 de la *AILA-Review* por J. F. Matter con el título de *Language teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects*.

4 Contextualizada para la lengua española *versus* modalidad lingüística andaluza.

rrículo –como ya hacen los nuevos decretos de nuestra Comunidad, donde se recoge un «enfoque funcional de la enseñanza de la lengua en el aula» (CE 2007: 15)– a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales; o como se dice en el propio decreto, «la comunicación lingüística considerará a la familia y la sociedad, en nuestro caso la andaluza, como contextos fundamentales en el inicio y desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y las niñas» (CE 2007: 15).

Pues hablar una lengua –la española, en nuestro caso– supone poseer, tener, la competencia comunicativa en dicha lengua. Consiste, a grandes pinceladas, en un conjunto de conocimientos y capacidades que subyacen en el uso de la lengua:

- a. Lingüística: dominio de los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico de la lengua española.
- b. Sociolingüística: posesión de las referencias socioculturales y rasgos lingüísticos en el contexto andaluz.
- c. Discursiva o textual: manejo de los recursos y estrategias de coherencia y cohesión.
- d. Estratégica: encaminada a compensar posibles fallos y/o carencias en las otras subcompetencias.

Para ello, los métodos de enseñanza –según se recoge en el referido informe– han de dar prioridad a la lengua oral sobre la escrita, por lo que la existencia de variedades sociales y/o dialectales –como en el caso de Andalucía– no puede ser soslayada en la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, ni la formación –inicial y continua– del profesorado, ni los materiales didácticos (especialmente los libros de texto, como ya se ha señalado) han ido acordes con dichos planteamientos. A todo esto hay que unir, también, la ausencia de investigaciones rigurosas en nuestra Comunidad sobre enseñanza de la Lengua a partir de métodos comunicativos.

3.2. Diversidad lingüística en la enseñanza no reglada: MCS

Los medios de comunicación social –especialmente, radio y televisión, y, en menor medida, la publicidad– podrían ser un excelente espejo de la diversidad de usos lingüísticos que utilizan las personas en sus intercambios comunicativos, reflejando

las diversas modalidades lingüísticas que conviven en nuestras comunidades de habla. Para ello, cuando usemos la palabra en la radio, en la televisión o en los anuncios, se emplearán:

–*Variedades geográficas* o dialectos, con lo que manifestaremos verbalmente el origen geográfico (andaluz, castellano, canario...).

–*Variedades sociales* o sociolectos, con lo que se reflejará la pertenencia a determinados grupos sociales (clase, edad, grupo étnico...).

–*Variedades funcionales* o situacionales, es decir, se usarán diversos registros en función de las diversas características de la situación comunicativa (tema, intención, interlocutores, contexto...).

–*Estilos* o idiolectos donde denotaremos las características individuales.

Pero, al comunicarnos, estas variedades lingüísticas no aparecen de forma aislada sino combinada. Por eso, cuando una persona habla en la radio, en la televisión o en un anuncio, manifiesta, al mismo tiempo, al hacer uso de la palabra en una situación comunicativa concreta, sus características geográficas, sociales e individuales. Consecuentemente, un adecuado, y contextualizado, uso oral en la radio, en la televisión o en la publicidad, podría ser un magnífico escaparate de la diversidad lingüística existente no solo en la sociedad española, sino también andaluza.

3. 2.1. Identidad andaluza y medios de comunicación

Ante esta realidad, los poderes públicos juegan un papel muy importante a la hora de marcar objetivos y prioridades, a la hora de diseñar la política lingüística a seguir, ya que la radio y la televisión públicas andaluzas son instrumentos imprescindibles para profundizar en la identidad –lingüística, en este caso– del pueblo al que sirve: el pueblo andaluz.

Mas, «la apuesta debe ser decidida y sin titubeo» (Álvarez Secades 2002: 13). Si convenimos todos que el habla es la principal señal de identidad del pueblo andaluz –algo, por cierto, que, hoy día, parece no discutible– hemos de ser coherentes con ello, y llevarlo a la práctica. ¿Cómo? Siendo la «lengua vehicular»–nuestra principal señal de identidad– en los distintos medios de comunicación andaluces, porque, como ha señalado la propia Cristina Álvarez (2003: 13):

No podemos estar reconociendo eso y después dando cursos de dicción en los que se exige vocalizar y ello signifique hablar en castellano, tendríamos que ser más exigentes a la hora de contratar presentadores que, hablando perfectamente andaluz, a la hora de ponerse delante de las cámaras hablan castellano por si gustan y los llaman de otras televisiones.

Parece oportuno, con el fin de evitar equívocos y/o falsas interpretaciones de cuanto aquí estamos diciendo, precisar, matizar, el sintagma «lengua vehicular», para que a todos nos quede claro de qué estamos hablando cuando lo usemos, cuando nos estemos refiriendo a él.

Entendemos por «lengua vehicular» la variedad de la lengua española –en nuestro caso, obvio es, la modalidad andaluza– usada, por un lado, en la escuela como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos, y, por otro, en los diferentes MCS andaluces, en la interrelación oyente y/o telespectador-comunicador; esto es, los usos lingüísticos, los modos y maneras de expresión empleados en los MCS y/o foros, en función de los destinatarios, con el objetivo de conseguir, de una parte, una mayor intercomunicación entre ellos, y, por otra, una mejor comprensión de lo que se está diciendo, de lo que estamos escuchando, evitando de esta forma un posible distanciamiento entre el emisor de la información –el profesor y/o el comunicador o periodista– y a quien se dirige esta –los alumnos y/u oyentes y/o telespectadores–.

Viene, pues, a constituir un puente de unión, un vaso comunicante, entre ambos; rota esta vía, como, a veces, ocurre, se produce la incompreensión entre ambos, al no sentirse identificado el oyente con el comunicador, con la persona que le está hablando.

Por nuestra propia experiencia, sabemos que esta «lengua vehicular», cuando nos estamos refiriendo a temas más o menos banales toma como referente en nuestro entorno, en nuestro contexto, o mejor aún, en los MCS andaluces, la modalidad lingüística andaluza, el habla andaluza. Sin embargo, cuando tratamos, cuando estamos considerando temas de mayor relevancia –científicos, por ejemplo–, ahora, la modalidad elegida por los profesionales de los MCS de nuestra Comunidad suele ser, salvo honrosas y, por desgracia, escasas excepciones –casos de los ya citados Manuel Pedraz, Alicia Bonachera, Antonio García Barbeito y/o Paco Gamero– el español norteño, el castellano.

Así se nos antoja muy difícil, cuando no imposible, que la identidad lingüística de los andaluces pueda ser, algún día, no solo asumida sino también valorada por los propios andaluces y andaluzas.

3.2.2. Cómo se debe hablar en los medios de comunicación

En relación a los MCS audiovisuales andaluces de nuestra Comunidad es evidente, palpable y notorio que, pese a que en el libro de estilo de Canal Sur se dice –en relación con el habla andaluza– que «Canal Sur Televisión y Canal 2 Andalucía asumen la responsabilidad de fomentar y practicar un estilo de andaluz culto, correcto y formal que sea referencia de buen uso idiomático para los andaluces» (Libro de Estilo de Canal Sur Televisión y Canal 2 Andalucía 2004: 31), el habla andaluza solo aparece en programas de bajo nivel cultural, pero, rara vez, lo hace en los informativos. Podríamos poner cientos –o miles– de ejemplos, pero ¿para qué? De todos es conocido qué y cómo se habla en Canal Sur, nuestro canal autonómico.

La televisión pública en Andalucía –sobre todo, Canal Sur y Canal 2 Andalucía; RTVA, RNE y TVE en Andalucía– deberían ser un referente lingüístico –en el caso de Canal Sur y Canal 2 Andalucía además, recogido expresamente en su Libro de Estilo– para todos los andaluces y andaluzas, con la manera de comunicarse, de hablar, los presentadores y presentadoras; o sea, el modelo lingüístico en el que fijarse, de acuerdo con la norma lingüística⁵:

- Norma local: extraída del uso de la localidad donde está ubicado el medio de comunicación (emisora de radio, canal de televisión..., cuyo ámbito de influencia se circunscribe, normalmente, a un pueblo y/o comarca).
- Norma regional⁶: uso/s prestigiado/s de la Comunidad Autónoma Andaluza.
- Norma nacional/hispánica⁷: uso/s prestigiado/s del español de nuestro País.
- Norma supranacional/panhispánica⁸: uso/s prestigiado/s del español general.

5 «Conjunto de reglas/reglamentaciones/prescripciones/modelos supraindividuales que organizan de forma obligatoria el uso lingüístico individual» (Heras Borrero 2000: 102).

6 De acuerdo con su ámbito de influencia: zona oriental u occidental de Andalucía.

7 Cuando se dirija a oyentes y/o telespectadores no andaluces.

8 Canal internacional.

Ahora bien, el conocimiento de las distintas normas: locales, regionales y, en su caso, nacional, requiere una planificación lingüística adecuada. Y es evidente que ello necesita el diseño de la correspondiente política lingüística a llevar a cabo.

En consecuencia con ello, ¿cómo debería ser la norma lingüística en los MCS andaluces?, ¿cuál debería ser la *norma mediática*?

El modelo de pronunciación, de acuerdo con la *norma mediática*, debe cumplir tres funciones:

- a. Comunicativa: comunicador {*intercomprensión*} oyentes y/o telespectadores.
- b. Comunitaria: comunicador {*identificación*} oyentes y/o telespectadores.
- c. Individual: *integración* en la comunidad lingüística del individuo.

En la sociedad actual, los MCS –especialmente, los audiovisuales y publicitarios– constituyen un elemento fundamental, muy influyente, en cualquier proceso de normalización lingüística, ya se refiera este a una lengua o a una modalidad lingüística.

El cambio producido en la sociedad andaluza, en cuanto a su nivel de concienciación lingüística, con el restablecimiento de la democracia, debe repercutir en los niveles de uso de la modalidad andaluza en los MCS, sobre todo en los de titularidad pública –estatal o autonómica–.

La decisión de la administración autonómica de dotarse de unos MCS propios –RTVA–, andaluces y en andaluz, debería ser determinante para garantizar la presencia en este ámbito comunicacional de nuestra modalidad lingüística, favoreciendo asimismo su incorporación a las emisoras privadas. Y todo ello, en sintonía con lo que el artículo 213 de nuestro Estatuto establece.

De gran valor, para la adecuada educación lingüística de los niños y niñas andaluces, sería la incorporación en los dibujos animados de personajes hablando en andaluz. La misma consideración podría extraerse de la incorporación de nuestra forma de hablar, de nuestros modos y maneras de expresión, en los mensajes publicitarios.

El prestigio lingüístico del andaluz debe concretarse, pues, en la formación de una norma culta, divergente de la norma castellana o septentrional de la lengua española.

Sin embargo, ¿cómo se habla, hoy, en RNE-Andalucía y/o en Canal Sur? Una breve audición nos deja ver la inexistencia de una política lingüística acerca de cómo debe hablarse, pues, junto a locutores que usan la modalidad andaluza, existen otros –la

inmensa mayoría— que lo hacen en la modalidad castellana, septentrional, de la lengua española.

3.2.3. Perfil del locutor andaluz. Modelos de comportamiento

El locutor, el comunicador andaluz, no presenta, por lo general, un perfil homogéneo y definido, sino que varía su manera de expresarse, en función de la audiencia y/o tipo de programa.

De acuerdo con su actitud ante el micrófono, y en función de su forma de comunicarse, podemos establecer los siguientes modelos:

- Comunicador *conformista*. El periodista que está siempre de acuerdo, conforme, con su forma de actuar, sin plantearse el porqué de su actuación.
- Comunicador *indiferente*. Aquel que le da igual usar, como «lengua vehicular», una u otra modalidad, ya sea la andaluza o el español septentrional.
- Comunicador *inconsciente*. Es el que no sabe cómo habla realmente, mezclando usos andaluces con rasgos del español castellano.
- Comunicador *oportunista*. Constituyen legión. Son los que, estando en un canal autonómico, en cuya Comunidad se habla una modalidad distinta de la castellana, tienen los ojos puestos, sus aspiraciones, en los canales nacionales, y «castigan» a sus telespectadores con el castellano más puro que es capaz de pronunciar.
- Comunicador *comprometido*. El periodista que, consciente de su papel y de a quienes se dirige, aproxima lo más posible su forma de expresión a sus oyentes o telespectadores.

3.2.4. Diseño de una política lingüística en/para Andalucía: ¿mimetismo y/o necesidad?

Si, en verdad, se quieren cumplir los objetivos básicos establecidos en el artículo 10, apartado 3, puntos 3º y 4º, así como lo recogido en el artículo 213, respecto del reconocimiento y uso de la modalidad lingüística andaluza en los medios de comunicación social —citados ya anteriormente— del vigente Estatuto de Autonomía para Andalucía, el primer eslabón, el primer paso, ha de ser definir, diseñar, una política

lingüística desde la Administración autonómica, desde la Junta de Andalucía; algo, por cierto, que todavía no se ha hecho, no se ha llevado a cabo, pues «en Andalucía se carece de una planificación lingüística entendida en sus justos términos» (López Morales y García Marcos 1995: 70).

Entiendo por *política lingüística* «el conjunto de planteamientos, leyes/regulaciones, con el fin de producir bien una toma de conciencia de los usos lingüísticos de una comunidad de habla o lingüística –tanto monta, en este caso–, ya un cambio de algún/os modo/s de expresión» (Heras Borrero 2000: 103).

Con una política lingüística así entendida serían posibles no solo la explicitación de los usos lingüísticos normativos andaluces, sino también, y sobre todo, actuaciones concretas encaminadas a la vertebración lingüística de Andalucía.

3.2.4.1. El porqué de una política lingüística en Andalucía

Es urgente y vital para nuestro pueblo una política lingüística que afronte de manera decisiva el uso del habla andaluza en los medios andaluces, sacándola de los programas de tipo folklórico y empleándola en programas de carácter científico, cultural e/o informativos; una política lingüística que aborde, en el contexto de la diversidad lingüística existente en la lengua española y realidad plurilingüe y pluricultural de España, el uso del habla andaluza en los medios de comunicación de nuestra Comunidad, puesto que seguir dejando las cosas al criterio personal del periodista, no es querer asumir la responsabilidad política que emana del mandato estatutario. «Hace falta, en efecto, una decisión de política lingüística autonómica, sin mimetismos, pero comprometida con los usos habituales de los andaluces y andaluzas de este siglo XXI, recién estrenado, porque la lengua debe tomarse atendiendo al factor espacio, teniendo presente las particularidades regionales de sus hablantes» (Heras Borrero 2004: 53).

Tal vez sea en los medios de comunicación social, sobre todo audiovisuales, donde más en falta se eche, donde más se deje notar la ausencia de una política lingüística en Andalucía. Porque, ¿qué política lingüística llevaba, y lleva, Canal Sur? Al ser un canal solo autonómico, bien podría exigírsele un mayor compromiso en el grado de cumplimiento del artículo 213 de nuestro Estatuto, porque el mundo de la información, los profesionales de prensa y radio, han de ser el fermento y el motor, la voz y la palabra que, con su ejemplo, lleven a la concienciación del hablante andaluz sobre sus propios

usos lingüísticos, puesto que «son los periodistas de la prensa, de la radio o de la televisión, quienes proyectan más sus modalidades» (Alvar 1991: 9).

Además de estas razones *mediáticas*, existen otras, tales como:

–*Educativas*. De acuerdo con los planteamientos comunicativos, todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ha de partir de la modalidad de habla del educando, del uso que de la lengua hace el escolar andaluz; en otras palabras, del lenguaje de su entorno, del medio en el que crece y se desarrolla. A partir de ahí, encaminará sus pasos hacia el mayor dominio posible de destrezas en la lengua ejemplar. Pues bien, «en este camino... será siempre más eficaz encauzar las tareas didácticas pasando por las normas locales y la norma regional hacia la norma general del español» (Carbonero Cano 1996:54).

–*Culturales*. Si se llega a comprender que nuestro dialecto –el habla andaluza– es una parte importante de nuestra propia cultura, de la Cultura Andaluza, el resultado puede ser una nueva valoración del dialecto en la sociedad, ya que es a partir de la comunicación lingüística como se forman las actitudes, creencias y modelos culturales de las comunidades y de los individuos. A ello, ciertamente, no contribuyen determinados programas pseudoculturales, que, con demasiada frecuencia, se emiten en los medios de comunicación social andaluces; programas que, además, sirven para afianzar los estereotipos y prejuicios lingüísticos entre los propios andaluces y andaluzas.

Porque, ¿cuál es la política cultural, en relación con nuestras costumbres y tradiciones, con nuestro folclore –en el sentido propio de nuestros grandes folcloristas (Machado y Álvarez, Guichot y Sierra...)– que se lleva a cabo en nuestro canal autonómico?, ¿cuáles son los patrones culturales que la escuela refleja y enseña a nuestros niños y muchachos andaluces? Se olvida, seguramente, que esta cultura ha de formar parte de la educación adquirida por el hablante.

–*Políticas*. En el terreno político se producen una serie de situaciones formales estandarizadas, tales como Parlamento Autonómico, Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos que «requieren en los usuarios de la lengua unos rasgos que sean de uso culto sin que ello suponga una pérdida o alejamiento de su identidad cultural, ni obligue a una falsa artificiosidad» (Carbonero Cano 1996: 54). Sin embargo, a pesar de lo atractivo del tema, el lenguaje de la clase política andaluza no ha sido aún objeto de estudio.

Esta puede ser la razón definitiva –al afectar a los responsables directos– para que el Parlamento inste al Gobierno Andaluz a presentar una Proposición de Ley acerca del

uso de la modalidad andaluza en los distintos foros de intervención social: instituciones políticas, medios de comunicación social autonómicos, universidades..., donde, de modo explícito, se recoja la política lingüística a seguir durante las próximas décadas.

4. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA VERSUS ACTITUD Y APTITUD DEL DOCENTE Y/O COMUNICADOR

Urge, en consecuencia, que los profesores en el aula, pero, sobre todo, los profesionales de la comunicación, cualquier hombre o mujer que diariamente coge un micrófono en nuestra tierra, en este País, en nuestra Comunidad Autónoma, tomen conciencia de que el andaluz es una variedad regional de la lengua española, tan digna como la primera, de ser empleada, de ser utilizada, y que el docente y/o periodista que habla andaluz puede comunicarse con sus alumnos y/u oyentes con total y absoluta propiedad lingüística.

Quien así obre –y ojalá fueran muchos docentes y/o comunicadores– tendrá la satisfacción de haber contribuido a forjar el nuevo hombre andaluz, en su aspecto más representativo, como *homo loquens*: su forma de expresarse, su manera de comunicarse con sus semejantes.

Con sus actos lingüísticos, con sus actos de creación inédita, por corresponder a intuiciones inéditas, con sus actos de recreación, estos profesionales tienen mucho que decir, tienen mucho que aportar en/para la adecuada educación lingüística del pueblo andaluz.

Ahora bien, la entrada de la diversidad lingüística, tanto en las aulas como en los medios de comunicación, solo la garantiza un cambio en las propias actitudes –aunque de ello pueda derivarse cierta inquietud y/o desasosiego– de los profesores y profesoras en el aula, en relación con las estrategias didácticas a llevar a cabo con los alumnos y alumnas; y de los profesionales de los medios de comunicación ante el micrófono y/o la cámara de televisión, respecto a cómo deben dirigirse a sus oyentes y/o telespectadores.

Esperamos y deseamos –y, ahora, me refiero solo a los periodistas– que, tanto la radio como la televisión, lejos de sus comportamientos de antaño, potencien nuestra modalidad lingüística, su rico vocabulario, y dejen de erosionar con tanto léxico castellanizante a sus oyentes y telespectadores.

Respecto de la capacitación profesional, de la aptitud, de profesores y comunicadores para llevar a buen puerto la tarea encomendada, debemos decir que esta no pue-

de seguir por el camino que va actualmente. Tanto la formación inicial de los docentes como la de los periodistas o comunicadores deben tomar un nuevo rumbo; o mejor aún, dar un giro copernicano. La entrada en vigor de los nuevos planes de estudio, en 2010, puede ser una buena oportunidad; no la dejemos escapar, una vez más, pues es mucho lo que está en juego: nada menos que la educación lingüística de los andaluces y andaluzas de este milenio recién comenzado.

5. CONCLUSIONES

El habla andaluza –aunque durante siglos, se ha visto sometida a grandes presiones culturales, incluso se ha infravalorado; fiel reflejo de todo lo constituyen la abundancia y éxito de tópicos lingüísticos– es el instrumento –diverso y plural– que hemos creado para comunicarnos; y, en consecuencia con ello, no puede ser obviada –como hasta ahora, por lo general, ha venido ocurriendo, en las aulas y medios de comunicación andaluces (salvo en los programas pseudoculturales y/o folklóricos, en el peor sentido del término, como ya hemos apuntado)–, puesto que, a través de ella, expresamos nuestros viejos y nuevos sentimientos, nos relacionamos con nuestros semejantes, charlamos y cantamos.

Eso es el logos, la palabra, nuestra querida habla andaluza, resultado actual de un proceso de milenios. Y a través de ella, pese a la incompreensión de algunos y la sonrisa sostenida –hija de su propia ignorancia– de otros, Andalucía se siente pueblo; pueblo que sueña con que sus hijos vuelvan sus ojos a ella para encontrarla, comprenderla y amarla.

La defensa de la utilización, del uso, del habla andaluza –desde su diversidad– en las aulas y/o medios de comunicación debe ser llevada a cabo con un espíritu de concordia y equilibrio que no llegue a enrarecer el clima social, que no llegue a establecer nuevas fronteras infranqueables entre los propios andaluces. Para ello, Andalucía necesita profesionales en los medios de comunicación y profesores en las aulas que, con su ejemplo, al hablar, al expresarse, ayuden a crear conciencia colectiva de pueblo; pueblo que tiene su propia idiosincrasia y singularidad, sus peculiaridades, pues «es necesario conservar los acentos, puesto que forman parte de las raíces del hombre... Puedo entender mejor a un campesino andaluz que a otro castellano, porque comparto su mismo origen, esas mismas raíces» (Aleixandre 1979: 10).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAS LORENTE, J. Y DÍAZ SALGADO, L. C. (coords.) (2004): *Libro de Estilo de Canal Sur Televisión y Canal 2 Andalucía*, Sevilla, Canal Sur Televisión.
- ALONSO, A. (1979): *Castellano, español, idioma nacional*, Buenos Aires, Losada.
- ALVAR, M. (1961): «Hacia los conceptos de Lengua, Dialecto y Hablas», *NRFH*, XV, 1-2, págs. 51-60.
- ALVAR, M. (1972): *Niveles socio-culturales en el habla de las Palmas de Gran Canaria*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular.
- ALVAR, M. (1991): «Prólogo», en *Libro de estilo*, Sevilla, Canal Sur Televisión.
- ÁLVAREZ SECADES, C. (2002): «Andalucía en Canal 2 Andalucía», en J. Heras et al. (eds.), *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva, Carrasco, págs. 11-16.
- ASENSIO, E. (1960): «Juan de Valdés contra Delicado. Fondo de una polémica», *Homenaje a Dámaso Alonso*, Madrid, Gredos, págs. 101-113.
- CARBONERO CANO, P. (1995): «El concepto de norma: su adecuación al contexto didáctico», en J. Heras et al. (eds.), *Actas del III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, págs. 51-58.
- CORDER, P.S. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- CE (2007): *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, en *BOJA*, 171.
- ESTATUTO DE AUTONOMÍA PARA ANDALUCÍA (2007), en *BOE*, 68.
- GARCÍA WIEDEMANN, E. (1997): «La lengua española en la formación del profesorado de Educación Primaria», en E. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez y J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender lengua española. Actas de las II^{as} Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, págs. 165-187.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS (1991): «Diversidad lingüística y variedad dialectal de la lengua oral en Educación Secundaria», *Lenguaje y Textos*, 9, págs. 107-114.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS (1998): «El libro de texto de lengua para escolares andaluces: Reflexiones lingüísticas y didácticas», en J. Heras et al. (eds.), *Actas II Jornadas sobre la Modalidad Lingüística Andaluza en el aula*, Huelva, Carrasco, págs. 11-22.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS (2000): *La modalidad lingüística andaluza en Educación Primaria. Guía didáctica para profesores*, Huelva, Carrasco.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS (2004): «El porqué de una política lingüística en Andalucía. Su concreción en los M.C.S. y aulas andaluces», en J. Heras y M.^a V. Galloso (eds.), *Habla Andaluza y Medios de Comunicación*, Huelva, Carrasco, págs. 47-53.

- HERAS BORRERO, J. DE LAS (2005): «El habla andaluza en los medios de comunicación social andaluces», en J. Prado y J. Heras (eds.), *Aspectos de Lengua y Literatura y su enseñanza en Andalucía*, Granada, Grupo Editorial Universitario, págs. 11-20.
- HERRERA, F. DE (1870): *Controversias sobre sus anotaciones a las obras de Garcilaso*, Soc. de Bibliófilos Andaluces.
- LAMQUIZ IBÁÑEZ, V. (1981⁶): *Lingüística Española*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LLORENTE, A. (1962): «Fonética y Fonología Andaluza», *Revista de Filología Española*, XLV, Madrid, págs. 227-240.
- LÓPEZ MORALES, H. Y GARCÍA MARCOS, F. (1995): «Disponibilidad léxica en Andalucía», *REALE*, 3, págs. 67-76.
- MARTÍNEZ DEL ÁLAMO, J. (1979): «Vicente Aleixandre: dos años después del Nobel», en *Los dominicos de ABC* (9-12-1979).
- MONDÉJAR, J. (1989): *Bibliografía cronológica y sistemática de las hablas andaluzas*, Granada, Don Quijote.
- MONDÉJAR, J. (1991): *Dialectología Española. Estudios*, Granada, Don Quijote.
- MOSÉ DE GUADALAJARA (1920): *Biblia de la Casa de Alba (Biblia-Antiguo Testamento)*, publicada por el Duque de Berwick y de Alba, Madrid.
- ROBLES, J. DE (1883): *El culto sevillano*, Sevilla.
- VALDÉS, J. DE (1969): *Diálogo de la lengua*, Lope Blanch, J. M (ed.), Madrid.
- VV. AA. (1982): *Lenguaje*, Madrid, Prima Luce.

Capítulo 15

LA PRENSA COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR EN LA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

José Jiménez Ruiz

(Universidad de Málaga)

1. PRENSA Y ESCUELA, O LA HISTORIA DE UNA RELACIÓN SUSTENTADA EN LOS CONTENIDOS Y RESTRINGIDA A LA INFORMACIÓN

La diversidad de los valores que aporta la lectura de la prensa en la escuela fueron pormenorizados, desarrollados y ponderados largamente en múltiples y dispares reflexiones pedagógicas desde finales de los años setenta del pasado siglo. Sin salir de las líneas de una de nuestras revistas especializadas, quedaría sobradamente probada la validez didáctica de los medios de comunicación: su uso en las aulas ayuda a mostrar «la complejidad de un hecho concreto de comunicación», «agudiza la capacidad de observación y de crítica», «proporciona un modelo lingüístico radicalmente distinto al de clase», se convierte en una «tarea interdisciplinar» y «potencia el trabajo en grupos»¹; y es que, por otro lado, estimula activamente hasta siete actividades «claves» en el proceso general de conocimiento: «ritmo, curiosidad, autocontrol, vida, grupo, creatividad y expresión»².

La eficacia de este instrumento que conecta la realidad con el aula a través del proceso de aprendizaje fomentó incluso la sustitución del objeto mismo por el método, y así nacieron (casi como necesidad) los «periódicos escolares», desde los que el niño «hacía leer» sus propias preocupaciones. Hasta tres tipos de revistas con ámbito propio en el medio escolar se llegaron a proponer: «de clase, de etapa y de escuela»³. Es de más conocido que esta actividad (diletante y sin otro sustento teórico que el entusiasmo en sus orígenes) ha proporcionado logros como ninguna otra en la escuela más reciente –y seguirá ofreciéndolos si sabemos adaptarla a los tiempos y necesida-

1 Estas son las «ventajas» que subrayaba Fernández (1977: 13-15).

2 «Siete señales de estilo activo» (págs. 25-30, pág. 25: sin firma, redactado por el colectivo editorial), en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º. 144 (Enero de 1987), número monográfico bajo el título «Prensa en clase».

3 Noguerol (1984: 10).

des nuevos—, como prueba la continuidad del periódico escolar *100*, elaborado por seis escuelas europeas (de Holanda, Reino Unido, Bélgica, España, Portugal e Italia), que inició su andadura en 1996, y que en 2002 aún seguía editándose⁴. Aunque no se valore tanto como debiera (pero aquí interesa resaltarlo), es claro que una de las destrezas que se mejora, o refuerza, con la edición de un periódico de clase es la del control de lo escrito (vestirlo de limpio), quizá la fase más tortuosa (junto a la preescritura) para el alumnado a la hora de componer cualquier texto, y es que «los niños que preparan un diario se ven fuertemente impelidos a la autocorrección»⁵.

Nadie duda hoy del valor pedagógico general, e instrumental en particular, de la prensa. Es más, su sitio se ha visto ampliado con otros múltiples recursos que se generan también en la necesidad del hombre moderno de recibir completa información. La heterogeneidad de estos medios, la variabilidad de sus formas y la continua renovación a las que se ven sometidos obliga a la escuela de hoy a adoptar posturas de vigilancia y control. Pues de lo que no cabe duda es de que nuestros alumnos acuden a ellos como fuente de conocimiento, «definitivamente, la iconosfera actual educa. Esta es una de las principales asignaturas de nuestros alumnos y alumnas, acuden a ella fuera de las aulas, a menudo sin el control de sus mayores, no existe programa curricular que dirija los contenidos y los docentes que imparten la materia no han de responder ante la dirección de ninguna escuela, ni ante ningún plan de formación. Y lo que es más importante, no pretenden educar personalidades, pero lo hacen»⁶.

Resulta alentador comprobar que esta labor de vigilancia ya se ha hecho lugar común en la relación de la escuela con Internet, y es de sobra conocido el peligro a que nos exponemos al usar esta red informática como vía de encuentro con la información: «el acceso de los alumnos y alumnas a los documentos disponibles a través de las tecnologías de la información y de la comunicación tiene algunos riesgos. Vale la pena destacar dos de los más significativos: la poca fiabilidad de las informaciones disponibles y la tendencia por parte de los alumnos y alumnas a apropiarse de ellas sin integrarlas o asimilarlas»⁷. Y lo que es más esperanzador: aquellos docentes que quieran integrar estas nuevas tecnologías de la información en su proceso educativo cuentan con modelos escolares probados, que tienden a someter la búsqueda personal del alumno en Internet a procesos guiados y previamente experimentados; recor-

4 Véase *Aula de Innovación Educativa*, 110 (2002: 8-48), donde se le dedica un monográfico.

5 Tonucci (1982: 4).

6 La advertencia la efectúa Hurtado (2008: 39).

7 La llamada a la alerta es de Ferrés Prats (2005: 22), pero a ella podrían sumarse otras muchas que durante los últimos años han reiterado la necesidad del control sobre un medio que, por desconocido, el educante suele dejar de lado.

demos, como ejemplo, dos actividades de aprendizaje sencillas pero precautorias: la «webquest, consistente en una búsqueda guiada de información a través de la web, enfocada a que el alumnado ejercite las competencias de análisis, síntesis y evaluación de la información», y la «treasure hunt», basada en el descubrimiento de páginas «de respuesta a preguntas formuladas por el profesor, teniendo en cuenta que solo una de las páginas web contendrá la respuesta correcta»⁸.

De manera oficial, desde el año 2002, a través del llamado «Programa Internet en la Escuela», los centros educativos de todas nuestras comunidades se han ido dotando de esta herramienta hoy casi indispensable. Pero más allá de las reflexiones que acentúan la necesidad de vigilar el uso que el alumno hace de la red informática, será necesario que nos dotemos de trabajos que llenen de contenido didáctico esta nueva realidad. El proceso, aunque con las matizaciones que luego introduciremos, puede ser muy parecido al que siguió a la implantación del Programa «Prensa-Escuela, acordado en Julio de 1985 entre el MEC y la Asociación de Editores de Diarios Españoles. En este se fijaba como objetivos prioritarios «la adquisición de hábitos de lectura» y «el desarrollo de valores tan esenciales como el espíritu crítico, el espíritu de tolerancia y el compromiso cívico a favor de la libertad y el pluralismo que nos hace ser mejores ciudadanos»; también se especificaban dos formas de utilización de la prensa, «como objeto de estudio específico» en sí misma, y como «auxiliar en el aprendizaje de las distintas áreas o asignaturas»⁹. Diferentes encuentros, congresos, grupos de trabajo y aportaciones individuales fueron señalando las posibilidades didácticas que el uso de la prensa en el aula permitía. Lo primero fue delimitar exhaustivamente el lugar de esta dentro de los currícula de cada etapa: educación primaria, secundaria y bachillerato (también se extendió a la formación profesional y al ámbito de la educación permanente de adultos). Aparecieron, así, textos que llegaron incluso a anotar meticulosamente las unidades didácticas de cada asignatura en que era factible introducir contenidos provenientes del ámbito periodístico¹⁰, y no tardaron en sucederse repertorios bibliográficos con espíritu de orientación¹¹, que cristalizaron en verdaderos

8 Ecofet Roig y Rodríguez Illera (2005: 18).

9 Martínez (1987: 40), donde se analizan las líneas generales de este programa de reforma, iniciado durante el curso escolar 1985/86.

10 Véase Sevillano García y Bartolomé Crespo (1992: 67-79). Este tipo de trabajos (bienintencionados y necesarios en su momento, como este) han continuado apareciendo de forma regular desde entonces, aunque con desigual suerte, fortuna e intención; valga como ejemplo López Algorta (2003), donde se recogen quince propuestas para quince áreas distintas: inglés, matemáticas, Educación Física..., y sobre la que luego volveremos.

11 Como el listado que reúne en su monográfico «Prensa en clase», el ya citado *Cuadernos de Pedagogía*, nº 144 (1987: 9-10).

trabajos de recopilación exhaustiva, como los de Bartolomé Martínez¹². De modo general, el vastísimo conjunto de aportaciones críticas que suscitó la incorporación de la prensa al día a día de las aulas puede resumirse en cuatro invariantes: los modos, los usos, los valores y las actividades; a ellas añadiremos nosotros, por lo que nos importa, una más: los empleos específicos que de la información periodística puede hacerse en la clase de Lengua Española (o Castellana). Vamos delimitando así nuestra finalidad última, que no es otra que la de aportar actividades precisas para dinamizar la enseñanza de la composición escrita: un valor que no ha sido suficientemente explotado por los acercamientos que la crítica didáctica y pedagógica ha efectuado sobre el tema, según iremos subrayando.

Los modos. Pocas líneas vamos a dedicar para proclamar el peso que la incorporación de los medios de comunicación¹³ ha tenido en la renovación metodológica e incluso curricular de la escuela. Obras de largo recorrido didáctico han subrayado la novedad del vínculo. Según A. Martínez Sánchez, es elemento integrador de la comunicación, posibilita la enseñanza activa, hace posible un proceso didáctico interdisciplinario, facilita el aprendizaje de procesos de trabajo, tienen cabida todos los elementos del currículum, supone algo más que una actividad de clase, permite lograr objetivos difíciles, informa sobre resultados del trabajo en clase, integra las enseñanzas, motiva hacia el aprendizaje, orienta hacia la investigación y sirve como instrumento de evaluación¹⁴. Aunque más cercana al plano de las emociones y de la formación de la propia personalidad (y por tanto, de los valores), la reflexión de Rafael López Cubino proclamaba que el uso de la prensa acerca al alumno a la realidad inmediata; permite que contraste su visión con otras; permite incidir en el campo de las emociones; puede originar una nueva forma de construir la enseñanza; es manejable; es cercano e inmediato; permite seccionar, seleccionar y guardar la información, y aporta pluralismo ideológico¹⁵. En fin, bien podría admitirse como común, por aceptada, esta descripción enumerativa de las claves didácticas de esta fusión: «la metodología que vertebra

12 Véase, por ejemplo, su artículo «Primer avance de una bibliografía fundamental sobre prensa en las aulas», Martínez (1996: 177-203).

13 Y no queremos limitarnos aquí a la prensa (en sentido general, la escrita), sino también a la radio, importantísimo medio para el aprendizaje (especialmente en clase de lengua: la palabra sin soporte visual, medio único y hermoso de transferencia informativa), entre otras cosas porque «la labor de preparar un texto para ser dicho ante un auditorio no conocido, por un medio de comunicación habitual pero desconocido, provoca una gran motivación e interés entre todo el alumnado en el conjunto de tareas de planificación, escritura y revisión textual. Asimismo, la oralidad implícita del medio también supone un esfuerzo significativo» (Pérez i Sorlí 2008: 27); y por supuesto, a la televisión, que puede llegar a ser educativa desde la primera edad escolar, pues enseña a los niños a «hacer usos sociales complejos», y especialmente faculta el que estos «entren en el juego de la ficción»: permite que entiendan lo que es ficticio, «pero no les impide tratarlo como experiencia de vida», como escribe Morduchowicz (2002: 32); véase también Morduchowicz (2001).

14 Así puede verse en Martínez Sánchez (1994).

15 Véase López Cubino (1997).

las técnicas de trabajo en el aula con documentos de prensa se ajusta a las siguientes notas distintivas: activa, en cuanto que facilita el trabajo conjunto; dialogante, en la medida en que se utiliza en la interacción comunicativa como medio para asociar a los alumnos y alumnas en la gestión de su propio proceso de aprendizaje; grupal, en cuanto que se potencia el trabajo cooperativo; flexible y abierta, porque es susceptible de modificaciones; e investigadora, ya que se utiliza el trabajo y el descubrimiento para que el grupo de aprendizaje analice problemas. Consideramos que esta metodología actúa cubriendo un amplio abanico de influencias cuyos efectos se producen en el ámbito cognitivo, en el ámbito afectivo-social, en el recreativo-dinámico y en el ámbito relacional»¹⁶. Estas notas distintivas, expuestas de forma tan hermosa como clara, se mantienen también en las tareas que aquí propondremos más abajo, y que casi nunca se fijarán solo en el contenido, en el mero significado: el alumno va a recibir todos estos estímulos pasivamente, con la novedad de que ahí no se halla el objeto último, que tiene que ver con la forma, de algún modo, el dulce azúcar que se añade a la acritud de la medicina. Valga la traslación: en la primitiva didáctica de don Juan Manuel la novedad era el contenido, que variaba en cada cuento, mientras que siempre se mantenía idéntica la estructura, la cual, pasivamente, se fijaba en la inconsciencia del lector oyente. Hoy día es todo al revés: el alumno está ahito de recibir contenidos –por mucho que varíen los procesos cognitivos–, se aburre si se le dice que ese es el objeto; sin embargo, acepta bien la variación formal, que es novedosa y le permite la originalidad, no sabiendo que en el fondo, al leer y reflexionar, esas cuestiones afectivas, ideológicas, o cognitivas puras, se van a instalar en su mente ocultas tras el dulzor. Valoremos pues estos recursos.

Los usos. Así se expresaba Araceli Bravo Yuste en un artículo que reflexionaba sobre el empleo de «la prensa, uno de los medios más trabajados actualmente en las aulas»: «encontramos que se hacen los siguientes usos: 1.- Se utiliza la prensa como recurso de apoyo para enseñar y aprender distintas áreas: lengua, sociales, matemáticas [...]. 2.- Utilización del periódico por sí mismo, para informarse de la actualidad, como contenido fundamental [...]. 3.- Utilización del periódico como un contenido más del área de lengua, como ejemplo de práctica comunicativa cotidiana, que debe ser objeto de estudio al igual que lo es (o debería serlo) la comunicación oral o la escrita literaria. 4.- Utilización del periódico para llegar a producir periódicos, como acicate de la creatividad de los alumnos, para estimular el trabajo en equipo» (Bravo Yuste 1994: 96). O sea (y será lugar común), la prensa es material de apoyo (en los contenidos), fuente

16 Puede leerse en Cabero Almenara, Loscertales Abril y Núñez Domínguez (1999: 56-57). De nuevo, al considerar los ámbitos de interferencia se bordea el plano de los valores, sobre el que luego trataremos.

de información, objeto de estudio (modalidad periodística) o un modo más de expresión (periódico escolar). Fácilmente se observa que solo en el último caso (y a modo de imitación de su propio formato) se piensa en la noticia como recurso didáctico para mejorar la expresión escrita.

En las mismas lindes se inicia la reflexión de José A. León, para quien han sido tres las tendencias más habituales en las «experiencias didácticas en las que se ha introducido la prensa en el aula»: «realizar una publicación escolar propia», «el estudio del periódico, en la que se analizan las noticias, su estructura y su presentación», y «utilización del periódico como instrumento didáctico que ofrezca un soporte a las disciplinas académicas» (León 1996: 20); lo más curioso, sin embargo, es constatar que en el cierre de la obra el autor mantiene los mismos usos, aunque tamizados léxicamente desde la orientación cognitiva que domina en toda la obra, es decir, la prensa puede emplearse en diferentes niveles: «como una herramienta didáctica auxiliar de las áreas tradicionales [material de apoyo]; como elemento de motivación capaz de contextualizar informaciones o que podría favorecer los tratamientos interdisciplinares [objeto de estudio]; como transmisora de información exterior al aula [fuente de información]; como instrumento que, utilizado por el alumnado, sirviera para transmitir su propia información, formándose así un espíritu crítico [medio de expresión]»¹⁷. Casi calcados, y acomodados ya, encontramos esta nómina ritual de empleos en otra obra de presupuestos didácticos idénticos a esta última («este libro trata del lenguaje periodístico, de los procesos cognitivos intervinientes, de la comprensión e interpretación de la información leída y sobre algunas sugerencias sobre cómo puede ser introducido de manera eficaz en el aula»), y muy difundida en la época, donde se apunta que la introducción de la prensa en el aula «se puede llevar a cabo en diferentes niveles dentro de los currícula: como una herramienta didáctica auxiliar de las áreas tradicionales; como elemento de motivación capaz de contextualizar informaciones o que puede favorecer los tratamientos interdisciplinares; como transmisora de información exterior al aula; como instrumento que, utilizado por el alumnado, sirviera para transmitir su propia información, formándose así un espíritu crítico y participativo» (León Cascón,

17 Ídem, pág. 228. Sin embargo, páginas antes apunta cómo son cuatro los tipos de conocimientos que permite divulgar la prensa: «referidos a hechos», «referidos a conceptos», «referidos a procedimientos» y «referidos a valores, normas y actitudes» (págs. 216-217). El tercero, que podría despertar expectativas en relación a la tarea que ahora nos mueve (trazar estrategias prácticas para usar la prensa como motivadora para mejorar la didáctica de la expresión escrita), se define así: «destrezas, habilidades, estrategias o cualquier otro conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin, como puede ser buscar un teléfono en la guía, leer la cartelera de cine, buscar la farmacia de guardia» (pág. 217). Además, ejemplifica el doble uso posible de la prensa en la escuela a través de la simulación que presenta Zabala (1993).

Martín Ginard y Pérez San José 1996: 205 y 206). Repárese de nuevo: la prensa es material de apoyo, objeto de estudio, fuente de información y medio de expresión.

En fin, para no seguir, las mismas indicaciones prácticas, ya sancionadas definitivamente, se aceptan en un trabajo cuyo objeto es exponer actividades para el aula: «la explotación didáctica de la prensa admite un triple enfoque: como auxiliar didáctico y recurso motivador, como objeto de estudio y contenido curricular, y como técnica de trabajo o código de expresión»; actividades que, por ello, no podrán constituir un enunciado novedoso, pues aceptan la coerción de una taxonomía (en cuyo ámbito solamente cobrarían pleno sentido) que sería necesario romper para formular otros horizontes sin estos límites restrictivos, y no basta con la mera constatación de que «pocos recursos didácticos podemos encontrar con la versatilidad, la accesibilidad y la facilidad de uso con la que cuentan los periódicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje»¹⁸.

Valores. El común de los trabajos que se detienen en los valores, virtudes o procesos que pone en marcha la lectura de la prensa subraya el papel preponderante en la adquisición de hábitos muy relacionados con el proceso comunicativo general (recepción-comprensión-expresión). Ahora lo veremos. Antes queremos reseñar un trabajo de Ricardo Marín Ibáñez interesante por su novedad¹⁹. En el mismo, tras desarrollar los llamados «indicadores de creatividad»²⁰, entendidos como «innovación valiosa», se dedica a reconocerlos en los medios de comunicación. Hasta seis indicios de creatividad recibe quien trabaja con los *mass media*. Primero, lógicamente, el de «originalidad», que resulta determinante, pues nada se publica si no persigue la sugerencia y si no busca el impacto. Segundo, la «capacidad de síntesis», que es de «indudable eficacia formativa para los alumnos en todas las materias y que obliga a seleccionar lo fundamental de lo accidental». Tercero, la «productividad» (o «fluidez», como acostumbra a decir los norteamericanos), ya que «no solo hay que ofrecer la información escueta, sino multiplicar las fuentes de información [...]: obliga a que las nuevas generaciones comprendan el valor de la riqueza de alternativas; es una vigencia cotidiana

18 Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez (2000: 94). Es claro, como comentamos, que las «propuestas» solo cobran validez porque se aceptan como método para probar los empleos previamente enumerados; en realidad, las propuestas son «cuatro actividades con la prensa»: «Comparamos portadas», «Hacemos un periódico recortando y pegando», «¿Qué es opinión y qué es información?», y «Redactamos una noticia del aula» (pág. 95). O sea, otra vez, la prensa como información, material de estudio y modo de expresión. La última puede parecer innovadora, pero, en realidad es un tipo de escrito muy frecuente en el periódico escolar, y ya asimilado por el periódico de aula, según vimos arriba.

19 Nos referimos a «Creatividad y medios de comunicación», Bartolomé Crespo (coord.) (1993: 61-75). Todas las citas que extraemos más abajo se hallan entre las páginas 70 y 72.

20 A partir de la teoría expuesta por Guilford (1977).

na la fertilidad, la producción abundante, que es lo que permite la propia posición y el afianzarse humana y profesionalmente». Cuarto, la «flexibilidad», que huye de lo monocorde, pero elimina todo lo que no tienda a lo positivo y constructivo. Quinto, la «cuidadosa elaboración», tendente no solo a la veracidad, sino a la conjugación de «los valores clásicos que vienen atravesando la historia, y más concretamente la historia de la educación: la verdad, el bien, la justicia y la belleza»; hemos de procurar que el alumno dé entrada a conceptos como «gracia, ingenio y belleza», y que no se quede en la mera intuición inicial (ese flash rápido que ciega al novel) por «desgana y falta de disciplina»: la valoración del hermoso cuidado persigue transmitir aliento para que el alumno comprenda que quedarse en los umbrales es fracasar, admitir lo inacabado. Sexto, el indicador de «comunicación», que se halla en la esencia de la educación; el trabajo con la prensa ha de perseguir (y nuestras propuestas lo tienen por norte) que la retroalimentación sea continua: que oigamos al otro, que se nos permita expresarnos, que se admita la crítica, que se nos guíe con otras visiones que nos enriquecen... En resumen, «la creatividad tiene una vocación de futuro», como la educación misma, que es por esencia «futurizante». La sobrevaloración de la creatividad (por otro lado tan presente y necesaria en el texto literario) y de la flexibilidad (clave en el proceso de interpretación) que hemos visto en el párrafo anterior sobreentiende procesos más oscuros, pero imprescindibles, que la teoría didáctica general ha reconocido en la lectura comprensiva común y, por supuesto, en la de la misma prensa: «la comprensión de una noticia implica los procesos de percepción y atención, lectura, decodificación e interpretación, representación en la memoria episódica, formación, usos y actualización de modelos situacionales, usos y cambios del conocimiento social general y de las creencias. A esto debemos añadir otros aspectos relacionados con la memoria y la recuperación» (León 1996: 210-211). Las anotaciones podrían multiplicarse, pero basta con las consideraciones específicas que Daniel Cassany enumera cuando reflexiona sobre las «virtudes» de la «comprensión crítica» de textos publicados en prensa: «introduce la realidad», «integra la escritura con otros códigos corrientes (fotografía, infografía, esquemas)», «incrementa el conocimiento cultural», «utiliza escritos auténticos y el idioma de la calle», «permite trabajar los discursos y la terminología de varios campos del saber humano» y «favorece el aprendizaje interdisciplinario»²¹.

21 Cassany (2006: 96). Es lógico esperar que quienes subrayan la virtud o el valor de una realidad también alerten del lado opuesto, ya se traten como vicios o simples inconvenientes. Cassany (2006: 97) advierte sobre su parcialidad, tendencia al sensacionalismo y servicio a intereses de grupos de poder, además (apunta), es imprecisa y puede contener «errores lingüísticos». León, por su parte (puesto que «se necesita establecer vínculos fundamentales entre la investigación cognitiva sobre la comprensión de textos y las experiencias didácticas acerca de la utilización de dichos textos en la escuela»), avisa de dos limitaciones para el uso de la prensa en la escuela: «conocer y comprender las características funcionales y estructurales de los periódicos» y «conocer la incidencia que tiene el conocimiento previo del lector sobre la comprensión de la noticia y analizar de manera precisa qué es lo que los alumnos comprenden de un periódico» (1996: 24).

Actividades. Paso a paso nos acercamos a las propuestas de interacción en el aula que la crítica ha ido proponiendo al tratar sobre el papel de la prensa en la misma. Adelantamos que en la amplia variedad de estas propuestas predominan las que buscan mejorar los conocimientos generales y los valores invitando al alumno a reflexionar a partir del contenido (informativo especialmente)²². Al revisarlas consideraremos su coincidencia o cercanía con las propuestas que aquí ofreceremos y que, repetimos, nacen de la consideración de la prensa como material adecuado para mejorar la práctica de la escritura en clase. En muchos casos las actividades no se ajustan a parámetros selectivos previos, sino que, sencillamente, cumplen el objetivo de ofrecer al docente sugerencias varias para que este cubra las nuevas necesidades didácticas que el uso de la prensa conlleva. Ocurre así, por ejemplo, con las que lista Luis Miravalles (1994: 53), quien tras reconocer que «entre todos tendremos que hacer un esfuerzo para hallar una pedagogía del texto periodístico», enumera hasta nueve «propuestas para la utilización de la prensa en el aula», donde encontramos, reunidas, actividades relacionadas con la ortografía y la dialectología, la actualidad política, el saber literario o científico, la redacción periodística, la moral y la ética o la pura antropología; véase: «estudio de coloquialismos y vulgarismos a través de la prensa; seguimiento de un tema durante un trimestre: una guerra, elecciones, temas literarios, científicos, históricos, preparando un informe; confeccionar primeras planas de una determinada época del pasado (solo históricas o literarias) o bien con recortes de noticias actuales que tengan relación directa con diversas materias de tu curso; realizar un seguimiento, a través de fotos, artículos y noticias, sobre las mujeres o los niños y otro sobre valores morales y sociales que estimulan actualmente; analizar qué tipo de trabajos se ofertan con mayor frecuencia y qué tipo de cualidades se solicitan en las páginas de anuncios; recoger noticias referentes a costumbres y a fiestas tradicionales que aún se celebren en tu región; recoger y pegar en un álbum artículos y noticias de gran interés para ti, anotando al margen, con brevedad, tu opinión personal; recoger y pegar en un álbum noticias de los problemas más graves actualmente, internacionales, nacionales, de tu región y de tu comunidad; recoger y colocar en un gran tablón mural las noticias principales de toda índole, semanalmente» (pág. 53). En ningún caso (salvo, quizá, en el tercero: diseñar los grandes momentos de la historia como si fueran primeras páginas) se cuenta con la prensa como instrumento apropiado para reparar la práctica de la escritura, pues en todos ellos domina el interés por los meros contenidos sin que se ofrezcan indicaciones sobre la forma.

22 Dejaremos a un lado (pero quede así anotado) obras que emplean (cuando en realidad solo explotan sus connotaciones) el término «escuela», hasta escribiéndolo en el título, pero que ofrecen otra cosa: el tópico recorrido por el periódico, sus fines, su géneros y sus contenidos. Tal sucede en la obra de Guillamet (1988), donde solo entre las páginas 115 a 129 se introduce el término «escuela».

Esta heterogeneidad y diletancia en las propuestas didácticas, propias de los umbrales, dejan paso pronto a trabajos con criterios pedagógicos claros y selectivos, como el que ofrecen Cabero, Loscertales y Núñez (1999: 49-90). En total reúnen hasta dieciocho «técnicas motivadoras de introducción» (que buscan facilitar «el trabajo académico») para llevar a la práctica inmediata en el aula; se trata de fichas que mantienen siempre los mismos epígrafes (objetivos, realización, tiempo, indicaciones y evaluación): material muy didáctico, pues permite fácil reconocimiento por parte del alumno y amplias posibilidades de recreación (adaptabilidad) por parte del docente. Indiquemos que todas tienen que ver con el contenido de la noticia o con el mundo de las ideas y los afectos, pero que una de ellas, la llamada «Completar lo incompleto»²³, donde sí se pide poner en marcha mecanismos que tienen que ver con la composición, guarda concomitancias con una que ofreceremos nosotros más abajo.

La validez e interés didácticos de las propuestas para trabajar en clase sobre textos extraídos de los medios de comunicación abren un nuevo horizonte pedagógico, cuya luz, en más de una ocasión, parece cegar al crítico. Pensamos que ocurre así cuando se llega a defender que el objetivo de una obra es pretender que los medios de comunicación son «una escuela paralela», o incluso «un modelo de aprendizaje» tan válido como el que ofrece la propia escuela, «basado en la escritura y el libro», y que, por ello, es preciso «evitar el distanciamiento que existe entre la educación y los medios de comunicación, hasta llegar a establecer un vínculo entre ambos ámbitos que debe pasar, inevitablemente, por el conocimiento y respeto mutuo» (López Cubino y López Sobrino 2002: 5 y 6-7).

Creemos que se trata de una desproporción (al menos en la primera parte): no hay sustitutos plenos de la escuela, sino modos, métodos o experiencias que pueden ser asumidos modélicamente por la escuela para apropiarse (adaptándolo) de sus frutos. Por lo demás, la obra de donde tomamos esta sinécdoque resulta, en conjunto, una interesantísima «guía para elaborar un periódico en el centro»; en ella se ofrecen actividades variadas a partir de la explicación previa de las características de todos los tipos de texto que incorpora un diario. En realidad se busca, y se consigue, que el alumno haga suyas todas las formas escritas que se pueden hallar en un periódico; pero nunca (no es el objetivo) se propone la extrapolación expresiva fuera del ámbito de los medios de comunicación. Del conjunto de estas actividades, como decimos, directamente enfocadas a considerar la expresión periodística como modelo o fuente para dinamizar

23 «El profesor lleva recortados y separados titulares, entradillas y texto de diferentes noticias. Mejor si se relacionan con un tema determinado. También pueden incluirse fotos separadas de sus pies de foto, o titulares partidos en dos» (Cabero, Loscertales y Núñez 1999: 74).

las actividades de creación escrita del propio alumno, destacaríamos dos: «Fotocopia una noticia que tenga entradilla, dejando en blanco el espacio correspondiente a esta. Pide a un compañero que elabore la entradilla. Entrégale la del periódico y debate las coincidencias y las diferencias» y «Fotocopia una noticia y corta o separa los párrafos. Pide a un compañero que la recomponga en el orden correspondiente. Entrégale posteriormente la noticia para analizar los aciertos o diferencias». Ambas pueden lograr, aunque sea un objetivo secundario, que en la clase se hable de lo que se escribe, un modo inmejorable de fijar los contenidos expresivos (López Cubino y López Sobrino 2002: 104)²⁴. En fin, la atracción pedagógica que irradian los medios de comunicación ha permitido que se editen cientos de textos con propuestas para trabajarlos en la escuela. Es claro que el recurso no tiene límites si se considera esta explotación solo desde el punto de vista del significado: nuevos temas, nuevas reflexiones.

Y todo hace prever, por esta vía, que la industria editorial contará aquí con una veta inagotable; más aún si, «comme il faut» (y es un indeseable), los cambios ministeriales conllevan necesidades ideológicas nuevas que trasladar a la escuela, aunque se solapen bajo la vestidura de la moda o la novedad, anchos cajones de sastre. Es patente que una obra que lleve por título *La prensa escrita, recurso didáctico*²⁵ puede reescribirse indefinidamente manteniendo el molde fijo: una serie limitada de propuestas para otras tantas áreas del conocimiento escolar; bastará con variar los textos escogidos, pues hasta los «recursos didácticos» pueden conservarse inalterados ya que son actividades básicas de comprensión de contenidos.

24 Ídem, pág. 104. Aún podríamos considerar otras tres que se acercan a nuestro fin (aunque nunca dejan del todo el campo periodístico para extrapolar consecuencias al ámbito general de la docencia): una, «propón diez preguntas para una entrevista» (pág. 257), donde falta la reflexión teórica que daría validez a la actividad como propuesta didáctica de escritura (y sobre la que volveremos más abajo); dos, la ya clásica solicitud de componer una carta al director (que puede ser el del centro escolar, apuntamos nosotros) sobre algún tema personal, con la que se busca incentivar la expresión crítica, y tres, redactar un pie de foto, una forma interesante de trabajar la síntesis a partir de textos de origen no verbal.

25 Y nos referimos en esta nota a la obra con tal título de López Algora (2003). Recoge quince propuestas para otras tantas áreas distintas del currículo: Inglés, Matemáticas, Educación Física... La propuesta para «Lengua Castellana y Literatura» (López Algora 2003: 135-153) es de López Algora y Parra Campos, y se limita a presentar cuestiones de comprensión sobre el «Diccionario del Milenio», un texto ilustrado que apareció en *EL País Semanal* (22-X-00), donde se recogen «nuevas expresiones que hay que conocer para moverse por el mundo con el inconfundible aire del entendido» (pág. 137). Se añaden tres «textos de apoyo» más, sobre los cuales se efectúan «actividades de ampliación», que siempre se limitan a preguntas breves para comprobar la capacidad de comprensión del alumno: qué, quién, cómo...

2. EL PRESTIGIO DE LA VARIEDAD FORMAL: QUINCE TÉCNICAS PARA INTEGRAR LA PRENSA EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE COMPOSICIÓN ESCRITA

En un artículo relativamente reciente, y de atractivo título (Cots 2003: 22), Josep Maria Cots habla de dos tipos de profesor: el que pone énfasis en el «proceso de enseñanza-aprendizaje», y el que lo hace sobre el «proceso de aprendizaje»; en el segundo, el protagonista es el alumno, sus necesidades, y su incidencia es tal que puede marcar incluso la misma programación de aula. Sin duda, nos adscribimos abiertamente al segundo modelo, y hasta tal punto, que en muchas ocasiones (siempre, cuando se trata de contenidos relacionados con la expresión) es la necesidad real del alumno la que marca nuestros programas en clase de lengua. De hecho –propiciado por la permanencia durante muchos cursos escolares en el mismo centro de enseñanza media–, durante un largo período nos dedicamos a observar y catalogar las carencias comprensivas y expresivas de nuestros alumnos (que casi siempre se asemejan en poco a las que prescribe el libro oficial). Este trabajo nos proporcionó una impagable lista de ejemplos que, debidamente sistematizados, llegaron a constituir toda una taxonomía de las distracciones expresivas más frecuentes en nuestro ámbito escolar; sobre ella elaboramos, en épocas diferentes, dos obras que, solicitando la reflexión sobre el error («gramática del error»), buscaban el reconocimiento y la subsanación de los mismos²⁶.

Aunque el estudio de la composición escrita no era el eje de estos trabajos, sí que se contemplaba en ellos la necesidad de abordar su enseñanza a partir de lo que podríamos llamar una didáctica de lo real, que siempre ha estado en los cimientos de nuestra labor profesional. Con otras palabras: buena parte de la enseñanza que se desarrolla en el aula debe sobrevenir de la consideración y estudio previos de los textos (entendido en sentido global, como cualquier mensaje sin importar su función) que compone el alumno en sus tareas diarias. Esta reflexión, que ha de «servir para que el profesor de lengua tenga una referencia que le permita fijar objetivos concretos y prioritarios y que posibilite una evaluación formativa que revierta en una mejora de la expresión de los alumnos» (Kaifer 1992: 31), es siempre el punto de partida de nuestros trabajos prácticos sobre expresión²⁷, y se halla también, como después consideraremos, en las quince propuestas que aquí ofrecemos.

26 Nos referimos a Jiménez Ruiz (1992) y (2001). La presentación teórica de nuestra reflexión se efectuó en Jiménez Ruiz (1991: 24-25).

27 Así fue como elaboramos nuestro proyecto *Para una renovación de las prácticas en el área de Lengua Castellana y Literatura* (XIV Campaña de Experiencias Educativas e Investigación en la Práctica Docente, 2004), y que cristalizó en dos libros de texto. Véase Jiménez Ruiz y Rodríguez Ayllón (2004a) y (2004b).

Ni que decir tiene que en la génesis de este interés por incitar al alumno a reflexionar sobre sus propias producciones late un postulado axiomático, un convencimiento inamovible: que el texto debe ser el punto cero en la didáctica de la lengua; o dicho con palabras que así lo autorizan: «el texto escrito constituye la indiscutible unidad básica de programación y aprendizaje en el aula, entendido como género sociocultural, de modo que incluye tanto sus componentes discursivos (coherencia, cohesión) y gramaticales (sintaxis, léxico, ortografía) como sus parámetros pragmáticos (funciones, roles) y críticos (intertextualidad, representaciones, estereotipos)» (Cassany (2003: 55). No puede ser de otra manera, pues «no se trata solo de escribir en la escuela, sino de que seamos capaces de enseñar y aprender a escribir de forma ajustada a las exigencias de diferentes escenarios comunicativos (...), de diseñar y propiciar situaciones en las que puedan apropiarse de forma intencional y reflexiva de las herramientas necesarias para regular su forma de escribir en contextos comunicativos diversos» (Castelló 2008: 21).

En realidad no inventamos nada ahora. Tras esta moderna «gramática de la comunicación» (o, simplemente, «pragmática»), que rechaza como apestados los principios formalistas del estructuralismo, no hay más que otra «vuelta a los principios que inspiraron la antigua retórica» (González Nieto 2003: 64), cuyo sustento principal era la «imitatio»: el discípulo se formaba mediante la «repetición» de discursos famosos, cuyas claves adaptaba a situaciones nuevas («variatio»), solicitadas ex profeso por el preceptor. Así lo hemos entendido nosotros también, solo que apuntamos una novedad: la identidad del modelo. Estimamos mucho más didáctico ofrecer al educando textos cercanos, libres de la pátina de utópico que siempre poseen los modelos ideales, tan lejanos como imposibles. En otro lugar, recientemente, hemos escrito «que la mejor forma de aprender a escribir es leer y reflexionar sobre ello, proponemos que se seleccionen y presenten al joven alumno fragmentos de textos escritos por él mismo y por otros de su edad y formación, para que trabaje sobre ellos. Poco a poco él sabrá tomar aquello que necesite (aprenderá a analizar y seleccionar). Reforzará sus conocimientos sobre técnicas de composición, que nunca le llegarán de modo teórico, sino desde el modelo más cercano. Además, se situará en la realidad como escritor, pues así, al contrastar su trabajo con el de otros, conoce también (y se anima) dónde se halla realmente en el conjunto de la clase» (Jiménez Ruiz 2008: 192).

Pero volvamos al camino abandonado. Si en este artículo, tras la revisión crítica de la primera parte, algo hemos subrayado ponderativamente, ha sido el empleo reductivo que las diversas propuestas pedagógicas plantean en el uso de la prensa en el aula; limitadas a cuestiones significativas, ya sean puramente cognitivas (curriculares), ya busquen la reflexión temática o la meditación moral. En cualquier caso, una

reducción. Como se deduce del torpe excursus teórico que abre este apartado, el uso de la prensa que sugerimos en las técnicas que abajo proponemos nunca será el de mero apoyo o el de simple ampliación temática. Siempre le otorgamos entidad de texto total. Escrito para decir lo que dice. Con plena unidad.

Todas las tareas que proponemos exigen lectura activa y comprensión del texto periodístico, es decir, correcta recepción del mensaje según su función prioritaria (que raramente es la docente). Con ello cumplimos, de modo pasivo (que es a donde ha de llevar la lectura correcta), con el primer mandamiento de la didáctica de la escritura: saber leer. Una vez interiorizado el texto –y repetimos: así ya está cumplida su plena recepción, en sí misma una tarea esencial de la escuela, a la que llamamos comprensión, y que no es más que la capacidad para integrar una información en el mundo propio de cada lector–, lo convertimos en material de trabajo de nuestra disciplina; de tal manera que puede decirse que nos aprovechamos de él (en realidad, es de nuestro conocimiento, de nuestra representación, y no del texto en sí de lo que nos servimos), sí, pero nunca se insinuará que lo sesgamos o lo tullimos, negando su ser total, al que antes hemos aludido. Cumplimos así con la razonada veneración que antes efectuamos del texto como entidad didáctica básica.

Pero, aunque todas nuestras técnicas se inician en el texto periodístico, ajeno al quehacer escolar, es preciso subrayar que la verdadera reflexión siempre se acometerá sobre producciones escritas por el propio alumno dentro del ámbito de la clase. La segunda condición de nuestra pedagogía de andar por casa, la de que siempre que sea posible empleemos textos de nuestros escolares, también se cumple. Nos aseguramos así el interés del grupo, que asiste complacido a lo que pareciera una paradoja: el objeto de estudio es la producción propia, la nuestra, y no la inalterable e imposible del texto modélico e ideal, tan lejano... Además, bien realizadas, lograremos acabar con dos rémoras que lastran la enseñanza de la escritura: el alumno sabrá que lo que escribe vale, pues no se queda solo en él, sino que es leído o considerado por el grupo, y en segundo lugar, al «hablar de lo que se escribe», conseguiremos insertar esta tarea entre las reales, aquellas que comentamos con los demás porque nos preocupan.

En fin, baste de introducción. Las propuestas que siguen (algunas, o casi todas, nada originales) se ofrecen pensando en el docente que se enfrenta a la enseñanza de la composición escrita, y al que los libros de texto brindan pocas alternativas. Él es quien sabrá determinar cuáles le sirven, y desechar las inviables («si vis bene, volo bene»). Solo nos queda insistir en que todas ellas deben realizarse en clase, con puesta en común, o sea, con lectura pública en alta voz (que es lectura simultánea), e insistiendo en que ningún texto se escribe sin reescribirse. De sobra sabe el docente que la

satisfacción en la pedagogía de la escritura creativa nunca depende del resultado final (que algo tiene de arte, o sea, de inconstante), por ello, y aquí más que nunca, debe valorar el proceso, donde el aprendiz se pertrecha con los útiles. Acompañamos cada una de las técnicas con algunos comentarios, prescindibles, que aclaran, amplían, subrayan las destrezas que se trabajan o matizan su realización. Las hemos trabajado todas en clase, y sería fácil aportar materiales finales, o textos periodísticos de partida, pero los evitamos para no caer en prolijidad y porque, más que en cualquier otra faceta de la enseñanza de la lengua, en la de la escritura valen de poco los universales (o no existen).

1. Generar una noticia a partir solo del título

- No es necesario que se trate de una noticia real. Para lo que se pretende, es preferible que no resulte muy conocida.
- Según el nivel al que vaya dirigida manipularemos la concreción del contenido; por ejemplo, «Hallado un cadáver en dependencias municipales» puede enunciarse «Aparece degollada una mujer en los aseos del ayuntamiento» si nuestro alumnado tiene poca costumbre de imaginar.
- Se trata de hacer ver cómo la noticia, si es completa, contiene en sí todos los ingredientes del relato clásico: qué, quién, dónde, cómo, cuándo, por qué o para qué.
- Bien trabajada, ayuda al alumno a levantar un universo nuevo, donde ha de imaginar lo que puede ser real, y entender que también la hipótesis tiene cabida: la sospecha y suposición son formas de lo real.
- Ayuda a generar estructuras mentales básicas, pero imprescindibles, que es preciso conocer para manejar con total soltura si se quiere avanzar en la escritura literaria: la acción, la situación y los protagonistas se han de volver contenidos inconscientes.

2. Poner título y «lead»

- Trabajamos la síntesis y el resumen.
- Aunque parezca lo contrario, el alumno domina mejor la escritura analítica. Cuando se pone a redactar, no encuentra momento para cerrar la historia, y se detiene, se detiene... Generalmente le cuesta distinguir entre el yo real y el

escritor (que se va haciendo en la redacción), y por eso no domina la visión global que exige la síntesis.

- En cursos mayores se puede trabajar el «lead» objetivo y el subjetivo con carga ideológica (sustentada en adjetivos certeros o matizaciones explicativas).
- La tarea posterior es muy estimulante: dada su brevedad, casi todos los alumnos pueden leer su título; tras ello, primero el profesor y luego todo el que lo desee puede formular críticas: «no centra el tema», «muy extenso», «sobra el verbo», «contiene más de una oración», «los adjetivos explicativos sobran», «por qué no un enunciado interrogativo», «por qué no un título con subtítulo», «intenta un título disyuntivo (tal, o...)», «podemos redactar calcos de títulos famosos (cine, arte o literatura)», «frase nominal», «resulta incompleto»...

3. Transformar el orden periodístico en orden lógico-didáctico

- Enseña a manipular los contenidos. Aunque este no varíe, son dos ordenaciones distintas: sirve para hacer comprender que la forma que presente un texto depende solo del interés del escritor, que es quien conoce la historia: todo dependerá de la finalidad que busque (entretener, enseñar, convencer...).
- Se puede obligar a que en el nuevo orden la materia se presente con epígrafes: los protagonistas, un lugar solitario, bajo los efectos del alcohol, unos padres sin esperanza...
- Válido para reflexionar sobre la disposición cíclica de la noticia y la necesidad del párrafo-texto: el lector puede abandonar en cualquier punto y aparte, y llevarse idea completa del hecho. Y frente a esta, la ordenación por partes propia de los textos escolares. Si el nivel del grupo lo admite, vale también para explicar el valor de los conceptos subyacentes en el conocimiento: «historia», «causas», «consecuencias», «enunciación de hipótesis», «ejemplificación», «finalidad», «objetivo último», «método».
- Permite reflexionar sobre el esquema (disposición espacial), imposible en el texto periodístico informativo.

4. Ordenar el puzzle

- Rota en párrafos (o desordenada), la noticia se entrega al alumno para que la reordene.

- Trabajamos la capacidad para priorizar contenidos, básica en la síntesis y en la enunciación de la tesis de un texto.
- Sirve para reflexionar sobre la autonomía significativa del párrafo periodístico.
- Es muy recurrente para trabajar el valor de los elementos de relación supraoracional: nexos conjuntivos, ilativos, referencia pronominal, presencia de explicaciones apositivas (que siempre marcan la primera aparición).
- Válido asimismo para reflexionar sobre el valor de la disposición paratáctica del párrafo y la presencia de una sintaxis reiterativa (adjetivas y adverbiales de lugar), muy poco literaria.

5. Estructurar un bloque

- Al contrario que la anterior, se trata de eliminar los puntos y aparte de la noticia, y solicitar que sea el alumno quien los incorpore.
- Da muchísimo juego, sobre todo porque el alumno de secundaria aún no conoce plenamente la necesidad del párrafo (de hecho, son muchos los escritos que nos presentan sin un solo punto y aparte) y le motiva a reflexionar: la mayoría coloca más de los que la noticia trae originariamente.
- Es muy jugosa la confrontación oral de dos ejercicios que difieran gruesamente: se habla y se razona acerca del reparto de la materia, de su pertenencia a un bloque o de la exclusión de otro.

6. Continuar la historia

- Es evidente que el relato periodístico empieza lo más cerca posible del final (el final es la noticia). Sin embargo, en la mente del lector es también evidente que se acumula en otra ordenación, la cronológica y secuencial, a la que la historia nos tiene acostumbrados.
- No es complicado pedir que el alumno imagine la continuación. ¿Qué pasó con esos personajes que aparecieron momentáneamente y luego se perdieron en el magma de la memoria? ¿Fue ese el único suceso o hubo otros que reiteraron el mismo *modus operandi*? ¿Qué pasó en la cárcel con el culpable?
- Es imprescindible que el profesor adapte la solicitud al nivel en que trabaje.

- Puede pedir una continuación en forma de noticia también, o adoptando otras formas más novelescas.

7. Eso fue lo que se dijo, pero yo vi otra cosa

- La noticia de partida puede leerse en voz alta y (si el nivel del curso no es muy alto) comentarse para que quede plenamente fijada.
- Exige (y hemos de valorarlo: a veces nos contentamos solo con que comprendan un texto) el conocimiento pleno de la noticia, para efectuar variación sobre la misma, manipulación. Más aún cuando se impone un cambio en el enfoque narrativo: ahora aparecerá la primera persona testimonial.
- No es un ejercicio sencillo: el paso de la realidad a la imaginación no se efectúa con soltura: no es fácil aceptar que el que se culpa (en un periódico, y de verdad) de asesinato es inocente, y que en realidad es un policía quien lo inculpó del mismo para tapar su crimen, o el que cometió su hijo bajo los efectos de las drogas.
- Tampoco es necesario que sea una variación rotunda, puede tratarse de detalles: otra persona salió corriendo del lugar sin ser vista por la policía, yo estaba con la que se dice muerta una hora después de la que se apunta como la del crimen...

8. Recrear la vida misma

- A los personajes de la noticia los conocemos *in medias res*: ha cometido un robo, ha sido atropellado, se le ha hundido la casa, ha muerto al atravesar el Estrecho...
- Ahora pedimos que se seleccione uno cualquiera de los protagonistas y se le dote de vida. Queremos su biografía.
- Lo lógico es que el alumno tienda a componer un retrato monocorde, un personaje con una sola cara: la que justifica el que haya cometido un delito, o la que le ha llevado a la pobreza extrema.
- Tampoco es extraño que quiera con su retrato exculparlo: igualmente será una máscara sin realismo.
- Es preciso poner en sobreaviso: hay que dotarlo de vida, de sentimientos, de afectos, de temores, de rasgos físicos, de amigos, de amor...

- En la preescritura (ejercicio obligatorio, en el que el profesor ha de participar, y dirigir cuando lo estime oportuno) hemos de insistir en que, antes de redactar, el personaje ha de estar en nuestra mente por completo.
- No faltan modelos para el retrato: «¿quién va a saber que la cara que le pones es la de tu hermana, o que su manera de ser es muy parecida a la tuya misma?».

9. Carta a un protagonista

- Es necesario partir de una noticia con protagonista atractivo (lo puede ser por la cercanía, ya sea en edad o en sentimientos, o por la repulsión que transmiten sus antivalores).
- La carta es un diálogo en ausencia. Pero con la gracia de que no existe posible interrupción y de que podemos tomarnos el tiempo que queramos para pensar lo que decimos.
- Los personajes de las noticias suelen acrisolar los grandes temas (soledad, dolor, amor, esperanza...) y, al tiempo, trasminar los grandes valores, aunque sea, como decimos, en forma de antivalor (libertad, solidaridad, amistad, familia...); por ello, estas cartas se cargan de auténtica verdad al pedir al alumno que hable de lo que, indefectiblemente, forma parte de su propio ser.
- Es trabajo muy bien aceptado, gratificante y emotivo: no siempre hay tiempo en la escuela para dar salida a los sentimientos.
- Formalmente puede exigirse que se respeten las partes esenciales de la carta o, al menos, hacerle ver al alumno que hay unos contenidos necesarios: saludo, presentación y excusa, delimitación del asunto, exposición detallada, petición conclusiva y despedida.
- Pocas ocasiones como esta para trabajar textos en segunda persona, y para suscitar diálogo tras la lectura en clase.

10. Transformar un cuento en noticia

- O cualquier otro relato conocido. También puede tratarse de una historia que acaba de leerse en clase.
- Ayuda a reforzar la necesidad de adaptarse a diferentes disposiciones formales según la intención que se busque, o sea, según la finalidad.

- Es una forma atractiva de probar el nivel de comprensión del alumno, pues le será obligado desarticular el relato en sus componentes inmediatos y decidir cuál es el elemento central.
- Puede efectuarse con el apoyo de notas tomadas durante la lectura de la historia, o sencillamente acudiendo a la memoria.
- Dependiendo del nivel de la clase se pueden solicitar variaciones. Apuntamos dos: que se componga una noticia sin ocultar el afecto ideológico propio (aunque sin dejar de trasladar la información); y que se complique aún más el ejercicio tomando como partida un relato donde confluyan varias historias, cada una de las cuales contendrá sus propios componentes de espacio, tiempo, personajes y acción (en este caso será necesario que al menos uno de los elementos sea el mismo en todas).
- En la puesta en común hemos de insistir en el valor del párrafo como componente estructurante y jerarquizador.

11. Explicar una viñeta

- Ejercicio propio para trabajar el concepto global de comunicación, y para mostrar cómo el lenguaje verbal humano es una forma más dentro de un conjunto amplio, donde la imagen, el icono o el gesto también tienen cabida (y en multitud de ocasiones sin exclusión, con integración).
- Es muy productivo solicitar que se realice mediante diálogos directos entre los personajes de la misma que, previamente, es preciso describir.
- Hemos de ser capaces de explicar al alumno cómo en este ejercicio no solo traslada a palabra lo que ve (sensitivamente), sino que mucho depende de la interpretación personal (edad del personaje, manera de vestir, lugar en que aparece, forma de expresión...), sin la cual, casi nunca se logra en este tipo de mensajes la comunicación plena.
- El contenido crítico y la censura suelen ser ingredientes esenciales de la viñeta periodística; por ello, es pertinente solicitar al alumno otros ejercicios de reflexión propia, como «¿cuál es el objeto de la denuncia?», «¿crees que es un problema (hábito o costumbre) general, o solo afecta a una parte de la población?», «¿lo has encontrado en tu medio más cercano?», «¿cuál es tu punto de vista?»: cuestiones, en fin, que introduzcan el comentario crítico.

12. Redactar la noticia cronológicamente

- Se recordará que la noticia empieza siempre por el final («Tres personas mueren en un incendio») y que, recurriendo al flash-back, reconstruye la acción, aunque con continuas vueltas al presente que (insistimos) es el final de la acción.
- También será preciso tratar cómo a la vez que se recompone el tiempo de la acción, en el cuerpo de la noticia y de modo jerarquizado, se va revelando el resto de elementos que integran el contenido común de la misma.
- El ejercicio pretende que la historia periodística se tome como materia literaria para trazar un relato cronológico lineal que, por tanto, empezará por el comienzo (el alumno puede retrotraerse hasta cuando crea oportuno: la mañana del suceso, la noche anterior, o al nacimiento del personaje).
- Es un ejercicio muy versátil, todo depende del nivel de literaturización que pretendamos: el alumno, ahora narrador, puede asomarse a las entrañas de los personajes, imaginar situaciones que justifiquen la acción central o fabular con el pasado más o menos inconfesable del personaje.
- Puede jugarse con la organización cronológica y solicitar, por ejemplo, un relato con suspense, en el que se desvela el final («Una joven de 15 años aparece muerta en un descampado») y algunos datos que despierten la curiosidad del lector («tenía las manos atadas y todo parece indicar que murió de un solo disparo que le atravesó el pecho»), para luego contar la historia «trámite recto» («Aquella mañana Julia salió de casa muy contenta. Había preparado a conciencia el examen de Ciencias y esperaba sacar un diez...»).
- La noticia suele presentar siempre más de un personaje: la nueva narración puede contar simultáneamente la historia de más de uno («A esa misma hora Rubén se recogía tras una larga noche de fiesta donde no faltó el alcohol»): formalmente pediremos que el relato se desarrolle en cuadros breves (diez a quince líneas) que simultaneen la vida de los dos o tres personajes que hayamos escogido, y cuyas vidas, lógicamente, se cruzarán al final para desenlazar el desenlace que ya hemos anunciado.

13. Hay detalles que no se dicen

- El ejercicio busca reforzar la comprensión del todo a través del reconocimiento de sus partes.

- Permite trabajar toda la variada tipología textual que el alumno ha de conocer en el currículo de lengua:
 - a. «describir» con detalle inusitado el lugar del suceso (topografía) o el estado de ánimo en que cayeron los padres al enterarse de la noticia fatal (prosopopeya);
 - b. «narrar» con profusión los movimientos y acciones del homicida antes, durante y después del crimen;
 - c. recordar el «diálogo» que mantuvieron los policías ante el cadáver recién descubierto;
 - d. recrear la «denuncia» que los padres, por escrito, habían cursado dos días antes en la comisaría al ver que su hija no aparecía;
 - e. redactar la toma de declaración que efectuó la policía al inculpado;
 - f. componer el «poema» que una amiga, al saber de la muerte de ella, escribiría esa noche en su diario, o el que dejó entre los pétalos de las flores, dos días después de enterrada, el joven desconocido que visitó la tumba...

14. Hay detalles que no precisan muchas palabras

- Trabajamos ahora el microrrelato: vamos a comprimir una historia, pero sin renunciar a la transmisión de sentimientos o emociones.
- Utilísimo para ahondar en los conceptos de redundancia significativa y de selección léxica: dos reflexiones imprescindibles si se quiere lograr el expurgue de textos farragosos, tan abundantes en la escuela.
- El ejercicio resulta muy apropiado para la lectura en voz alta en clase por tratarse de minitextos y, al tiempo, sirve para ponderar ante el alumno la necesidad de la reflexión que ha de seguir a cualquier lectura que hagamos habitualmente, pues siempre comunica (perlocución) mucho más de lo meramente verbalizado:
 - a. uno nos dirá qué pasa por la mente de ese juez que sabe que la pena que impone al criminal es raquílica, y que, si por él fuera...;

- b. otro nos leerá unas líneas del diario de la niña asesinada, donde dejó escrita la ilusión con que aceptó aquella tarde la propuesta de salir... con el que ahora es su asesino;
- c. otro nos llevará hasta la almohada de un amigo que siempre estuvo enamorado de ella y donde ahora ahoga unas lágrimas... que nunca nadie entenderá;
- d. otro entrará en la casa del policía que halló el cadáver justo cuando este cuenta a su esposa el hecho en voz baja... porque no quiere que su propia hija lo oiga.

15. Yo pregunto

- Dado únicamente el título (procurando que sea escueto y se centre en el qué, el suceso), se solicitará a cada alumno que elabore una lista de diez preguntas para una rueda de prensa con las que se procurará obtener toda la información necesaria para conocer exhaustivamente el asunto sobre el que (supuestamente) ha de escribir.
- Es muy interesante para reflexionar sobre esta modalidad, la interrogativa, que es poco empleada en la lengua activa del alumno (la conoce casi exclusivamente como forma de solicitud: «¿Qué es la fotosíntesis?»).
- Sirve para comprender que la interrogación total proporciona escasísima información, pues se limita a corroborar lo que ya suponíamos (en caso afirmativo), o a exigir que se proponga una nueva pregunta en caso negativo: de cualquier manera, con ella nos arriesgamos a recibir una respuesta lacónica (sí/no) de nulo valor comunicativo.
- Ayuda a entender el auténtico poder de las proformas interrogativas (la deliberación parcial) cuando se llenan. A reparar en:
 - a. en que las (mal llamadas) partículas interrogativas son cubos vacíos que lanzamos al pozo y que nuestra fuente informativa tiene que llenarnos: ahí sí hay contenido;
 - b. en que se pueden acumular cuestiones bajo un solo enunciado (cuándo y cómo);

- c. en que es preciso priorizar según ordenación lógica: de la generalización al detalle;
- d. en que hay preguntas que contienen a otra: normalmente una exposición del «cómo» contiene también el qué;
- e. en que una cuestión puede pretender sencillamente la información objetiva, o por el contrario, sondear la opinión del interpelado mediante la exposición de la duda o la sospecha («¿Acaso no es verdad...?») bajo la velada forma de la deliberación retórica...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED GÓMEZ, J. I. y PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2000): «Propuestas de trabajo con la prensa», *Cuadernos de Pedagogía*, 297, págs. 93-95.
- BRAVO YUSTE, A. (1994): «Prensa en *Lengua y Literatura* de ESO», en J. I. Aguaded Gómez y J. A. Morón Marchena, *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación, Actas del Congreso Nacional de Prensa y Educación*, Colección «Prensa y Educación VI», Huelva, Fundación «El Monte», Vicerrectorado Extensión Universitaria de la Universidad de Sevilla y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, págs. 94-97.
- CABERO ALMENARA, J., LOSCERTALES ABRIL, F. y NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, T. (1999): *La prensa en la formación de docentes*, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona, págs. 56-57.
- CASSANY, D. (2002): «Enseñar a escribir en el siglo XXI», *Cuadernos de Pedagogía*, 330, págs. 51-55.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CASTELLÓ, M. (2008): «Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento», *Aula de Innovación Educativa*, 175, págs. 15-21.
- COTS, J. M. (2003): «¿Qué piensa sobre lengua el profesor de Lengua?», *Cuadernos de Pedagogía*, 330 (2003), págs. 21-24.
- ECOFET ROIG, A. y RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2005): «Aprender de Internet», *Aula de Innovación Educativa*, nº 138, enero, págs. 17-19.
- FERNÁNDEZ FERRER, A. (1977): «La lectura del periódico en bachillerato», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 25, enero, págs. 13-15.
- FERRÉS PRATS, J. (2005): «Educar en la sociedad de la información», *Aula de Innovación Educativa*, nº 138, enero, págs. 20-22.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2003): «Los enfoques en la enseñanza de la lengua», *Cuadernos de Pedagogía*, 330, págs. 60-64.

- GUILFORD, J. P. (1977): *La naturaleza de la inteligencia humana*, Buenos Aires, Paidós.
- GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*, Barcelona, Gustavo Gili.
- HURTADO, J. (2008): «Didáctica de la gramática audiovisual. La nueva competencia mediática», *Aula de Innovación Educativa*, nº 173/174, Julio/Agosto, págs. 36-40.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. (1991): «Proyecto para la mejora del uso de la lengua en las disciplinas escolares», *Pantalla Escolar*, nº 12, Madrid, págs. 24-25.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. (1992): *Cuaderno de prácticas de ortografía y expresión*, Málaga, Edinford.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. (2001): *Prácticas de Ortografía básica*, Málaga, Sarriá.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. (2008): «La Función Didáctica de los Relatos Escolares: los Inicios de Texto», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica* (Universidad de Sevilla), nº 31, págs 185-211.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. Y RODRÍGUEZ AYLLÓN, A. (2004a): *Refuerzo de Lengua Española 1º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- JIMÉNEZ RUIZ, J. Y RODRÍGUEZ AYLLÓN, A. (2004b): *Refuerzo de Lengua Española 2º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- KAIFER, A. (1992): «El análisis de textos escritos producidos en la escuela», *Aula de Innovación Educativa*, 12, mayo, págs. 29-31.
- LEÓN, J. A. (1996): *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*, Buenos Aires, AIQUE.
- LEÓN CASCÓN, J. A., MARTÍN GINARD, Á. Y PÉREZ SAN JOSÉ, O. (1996): *La comprensión de la prensa en contextos educativos*, Madrid, Ministerio de Cultura y Universidad Autónoma.
- LÓPEZ ALGORA, P. L. (2003): *La prensa escrita, recurso didáctico*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Asociación de Editores de Diarios Españoles.
- LÓPEZ CUBINO, R. (1997): *La prensa en la escuela: orientaciones didácticas para su utilización*, Madrid, Escuela Española.
- LÓPEZ CUBINO, R. Y BEGOÑA LÓPEZ SOBRINO, B. (2002): *La prensa en el aula*, Barcelona, Praxis.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993): «Creatividad y medios de comunicación», en D. Bartolomé Crespo (coord.), *Prensa en las Aulas, Actas del Congreso Internacional Prensa en las Aulas*, Málaga, editorial Edinford, págs. 61-75.
- MARTÍNEZ, B. (1996): «Primer avance de una bibliografía fundamental sobre prensa en las aulas», en D. Bartolomé Crespo (coord.), *Prensa en las Aulas II, Actas del II Congreso Internacional «Prensa en las Aulas»*, Madrid, CCS, págs 177-203.
- MARTÍNEZ, L. M. (1987): «España. El programa «Prensa-Escuela»», *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 144 enero, págs 40-44.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1994): *Estudios sobre el docente*, Buenos Aires, Docencia.

- MIRAVALLS, L. (1994): «La responsabilidad del periodista y la utilización de la prensa en las aulas», en J. I. Aguaded Gómez y A. Feria Moreno (dirs.), *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?*, *Actas del Congreso Nacional de Prensa y Educación*, Colección «Prensa y Educación V», Huelva, Fundación «El Monte» y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, págs. 48-53.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.
- MORDUCHOWICZ, R. (2002): «Cuando los niños escriben ficción para la televisión», *Cuadernos de Pedagogía*, 317, págs. 30-33.
- NOGUEROL, A. (1984): «¿Qué dice el periódico?», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 113, mayo, págs. 7-10.
- PÉREZ I SORLÍ, R. (2008): «La radio, herramienta de uso, aprendizaje y normalización lingüística», *Aula de Innovación Educativa*, nº 173/174, julio/agosto, págs. 24-28.
- SEVILLANO GARCÍA, M.^a L. Y BARTOLOMÉ CRESPO, D. (1992): «Qué y cómo enseñar y aprender con prensa, radio y TV», en J. I. Aguaded Gómez y M.^a A. Pérez Rodríguez (dirs.), *Enseñar y Aprender con Prensa, Radio y TV*, Huelva, Grupo Pedagógico «Prensa Educación de Andalucía», págs. 67-79.
- TONUCCI, F. (1982): «Por un diario de clase», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 85, enero, págs. 4-10 [trad. de Rafael Grasa].
- ZABALA, A. (1993): «El enfoque globalizador», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168.
- VV. A.A (1987): «Prensa en clase», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 144, enero, págs. 25-30.

Capítulo 16

PRIMEROS PASOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Cristóbal González Álvarez

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

Una de las funciones básicas que las sociedades modernas tienen encomendada a la institución escolar es la alfabetización de las personas, cuyo proceso empieza con los primeros contactos del niño con la lengua escrita y prosigue paulatinamente hasta que se logra la competencia lectora y escritora. Es lógico que esto sea así, puesto que la escuela es el principal agente alfabetizador y, hoy en día, saber leer y escribir no es solo un derecho sino una necesidad, por los enormes beneficios sociales y culturales que ello comporta.

Sin embargo, aunque se ha reducido notablemente el analfabetismo en nuestro ámbito cultural de plena escolarización, son muchas las personas que tienen serias dificultades para comprender incluso textos sencillos y para expresar por escrito su pensamiento de forma solvente (los llamados analfabetos funcionales). Esta situación, cuyas causas son complejas, nos hace reflexionar sobre la responsabilidad que corresponde a la escuela no solamente como la institución en donde se sientan los cimientos para el aprendizaje del código escrito, sino también para la capacitación en su uso y para el desarrollo de hábitos que permitan aprovechar las valiosas oportunidades de enriquecimiento personal y social que ofrecen la lectura y la escritura.

Hasta la implantación de la nueva Educación Infantil propugnada por la LOGSE, la concepción dominante en las escuelas del estado español acerca de la enseñanza de la lectoescritura se basaba en el llamado *modelo neuro-perceptivo*, que enfatizaba el desarrollo de factores de naturaleza no lingüística (lateralidad, organización espacial, esquema corporal, percepción y discriminación visual, etc.), considerados como requisitos imprescindibles para lograr la *madurez lectora* o momento idóneo para la iniciación formal en el aprendizaje del código escrito. Esta creencia propició la elaboración de una gran cantidad de materiales didácticos de prelectura y preescritura, muy utilizados en los centros escolares para mantener ocupados a los niños recortando,

punteando, coloreando, etc., pero cuya contribución al desarrollo de las capacidades lectoescritoras no han sido demostradas.

Los resultados poco satisfactorios de estas prácticas, llevaron a muchos educadores a cuestionar su fundamentación teórica y a proponer modelos sustitutorios basados en investigaciones que postulaban la potenciación de las habilidades psicolingüísticas como base para iniciar adecuadamente a los niños y a las niñas en el aprendizaje del lenguaje escrito (Goodman 1988, Smith 1990, Lern y Osborn 1994, Calero *et al.* 1991).

Estos nuevos enfoques resaltan la importancia del papel de la familia, de la escuela y del docente como agentes motivadores, prestan atención prioritaria al desarrollo del lenguaje oral, a las características diferenciales del lenguaje escrito, a los aspectos metalingüísticos y pragmáticos, y a la comprensión y valoración de la utilidad de la lectura y escritura. En fin, responden a la concepción comunicativa y funcional del área de la lengua y, por lo general, han sido bien acogidos por el profesorado y por quienes se dedican a tareas de alfabetización.

No obstante, y a pesar de las ventajas de carácter didáctico que han supuesto con respecto a los modelos precedentes, tampoco se han librado de las críticas de quienes los tachan de voluntaristas y faltos de rigor. Las objeciones provienen de los que sostienen que, en el aprendizaje de la lectura, no se puede prescindir de la descodificación y de la identificación de las letras para poder llegar al reconocimiento de la palabra, ya que el dominio de estas habilidades constituye la base de los aprendizajes en los sistemas alfabéticos, una condición que, junto a otras, permite automatizar el uso de ese sistema (Morais 1998, Clemente 1999).

El hecho es que la tradicional controversia sobre los métodos (Braslavsky 1962) resulta hoy por hoy incapaz de suscitar acuerdo, por lo que, en la práctica docente, un creciente número de educadores intenta hallar puntos de confluencias utilizando una metodología ecléctica e integradora que incorpore las consecuencias que para la enseñanza de la lectura y escritura se derivan de las investigaciones sobre los modelos de procesamiento lector (Pressley 1998, Clemente 1999, Gallego 2000).

En este artículo abordamos las cuestiones básicas que sirven de fundamento para la iniciación en el aprendizaje de la lectura y escritura con el propósito de establecer un marco teórico de referencia para la práctica docente. Con ello, nos proponemos contribuir a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria a fin de que puedan tomar decisiones fundamentadas sobre la manera más idónea de enseñar a leer y a escribir a los niños y niñas de esta etapa educativa.

2. ¿QUÉ ES LA LENGUA ESCRITA?

El hecho de que haya fuertes divergencias sobre la forma de enfocar la enseñanza de la lectura y escritura está motivado, entre otras cosas, por la adopción de puntos de vista parciales sobre lo que es el lenguaje escrito.

Para unos, lo relevante y específico del lenguaje escrito son las funciones comunicativas que posibilita; para otros, el tipo de código en el que se sustenta; y, para otros, su valor simbólico. El énfasis otorgado a uno u otro aspecto es lo que ha derivado en ciertas posiciones reduccionistas que generan confusión.

María Clemente (1999: 53) aborda la definición de lenguaje escrito desde tres perspectivas complementarias que nos parecen interesantes. A saber, a) se trata de un sistema simbólico, b) tiene unas funciones propias, y, c) lingüísticamente, es una representación tanto fonológica como ortográfica de la lengua oral. Merece que analicemos, aunque sea brevemente, cada una de ellas por las implicaciones didácticas que conllevan.

2.1. El lenguaje escrito como sistema de representación

El lenguaje escrito es definido por Vygotsky (1979) como un sistema simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo directo de primer grado. O, lo que es lo mismo, que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y no directamente a cosas, situaciones o ideas como lo hace este.

En el lenguaje oral, los signos, las palabras, hacen referencia a entidades reales o figuradas. Sin embargo, en el lenguaje escrito, al menos en sistemas fonográficos, los signos representan a los fonemas de la lengua oral.

Solo cuando hay un gran dominio del sistema de la escritura, el vínculo intermedio, que es el lenguaje hablado, se va perdiendo gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente a las entidades reales o figuradas.

2.2. Funciones específicas del lenguaje escrito

Es evidente que una de las funciones esenciales del lenguaje escrito, y también del oral, es la comunicativa; sin embargo, esa función comunicativa tiene aspectos singu-

lares en el caso de la lectura y la escritura. El aspecto más destacado es la posibilidad de poder perpetuar un discurso, un texto, en el espacio y en el tiempo (Bruner 1984).

Esta peculiaridad que hoy podría caracterizar a otros soportes tecnológicos constituyó en su origen una auténtica revolución respecto de los mensajes orales. Además, aunque esta característica no sea en la actualidad exclusiva de la escritura, no resta importancia a que lo escrito ostente un puesto relevante en la perpetuación de los procesos de comunicación y todo lo que ello conlleva, lo que permite una revisión recurrente de los mensajes que producimos y que desciframos.

La función de perpetuar espacial y temporalmente los mensajes está, pues, en el origen mismo del nacimiento de la escritura, es la raíz de su funcionalidad en general, sin perjuicio de otros valores posteriores que haya generado este tipo de lenguaje, como son los de carácter literario, por ejemplo. De hecho, la función poética del lenguaje puede llegar a ser hoy más relevante y quizá conecte más con las motivaciones que pueda tener un niño para aprender a leer.

2.3. Características del sistema alfabético

El sistema alfabético se basa en el principio según el cual los grafemas o signos de la escritura, las letras, sustituyen a los fonemas de la lengua, tanto vocálicos como consonánticos. La escritura alfabética está formada por una serie finita y restringida de signos que representan a los fonemas, los cuales, combinados en la cadena hablada, producen significados. Como primera peculiaridad decimos, pues, que es una representación fonémica o fonológica de la lengua oral.

Sin embargo, esta correspondencia no es biunívoca, es decir, no existe un solo y exclusivo grafema para cada fonema; además, existen signos relevantes en la escritura que ni siquiera son fonéticos; son cuasi logográficos e incluso ideográficos (&, %, \$, etc.) y lo mismo ocurre con los signos que regulan la ortografía de la frase, los llamados signos de puntuación, por señalar algunas muestras de esta correspondencia fonémica limitada. Los aspectos ortográficos son, pues, esenciales, ya que nos aportan información que van más allá del principio fonémico.

Concluyendo, debemos considerar que si el lenguaje escrito supone contemplar al menos esas tres dimensiones, las estrategias didácticas que ofrezcamos a los niños para su aprendizaje deben transmitirle ese triple sentido:

- Comprender qué tipo de simbolismo es la escritura.

- Comprender y valorar sus funciones específicas.
- Apropiarse del código alfabético.

3. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

En el aprendizaje del lenguaje escrito intervienen dos procesos estrechamente interrelacionados entre sí: leer y escribir. Cada uno de ellos se apoya en un adiestramiento propio, pero los dos responden al desarrollo de la función simbólica o capacidad de representar e interpretar palabras expresadas mediante signos escritos.

Aunque son diversas las funciones implicadas en estos procesos y el grado de dificultad que su aprendizaje comporta (Frith 1984, Cuetos 2001), su enseñanza, en la etapa de iniciación, requiere de una metodología que los interrelacione.

A continuación nos vamos a referir al concepto y características específicas de cada uno de ellos a fin de poder abordar con fundamento el complicado mundo de los inicios de su enseñanza y aprendizaje.

3.1. Concepciones sobre la lectura y sus procesos de aprendizaje

Aunque podemos estar de acuerdo en que el objetivo de la lectura es la comprensión de textos escritos, no hay tal unanimidad cuando se trata de definir el proceso lector. Hay quienes sostienen que leer es solo interpretar textos y otros entienden que leer consiste en decodificar el lenguaje escrito.

Para los primeros, como Freinet (1974) y los seguidores del método natural, la decodificación y el reconocimiento de las letras son consideradas tareas de bajo nivel, completamente prescindibles e innecesarias, tanto en el aprendizaje de la lectura como en el propio acto de leer. Adoptan, pues, un punto de vista naturalista, considerando que es suficiente exponer al niño a un medio letrado, lleno de textos impresos, para que aprenda a leer.

Los segundos (Mialaret 1972, Inizan 1980, Stanovich 1995, etc.), en cambio, consideran fundamental la decodificación del texto escrito, que requiere dominar la mecánica consistente en el reconocimiento de las letras, su correspondencia con los fonemas de la lengua, sus posibles combinaciones en sílabas y estas en palabras, hasta

llegar a textos que tengan significado. De esta manera, se consigue, una vez dominado el código, la habilidad necesaria para la comprensión de los textos.

Una postura más ecléctica es la que mantienen Emilia Ferreiro (1993) y María Clemente (1999). Para la primera, la lengua escrita, al contrario de lo que se cree habitualmente, no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje, cuya función consiste en representar enunciados lingüísticos con significado. Por su parte, Clemente (1999) piensa que el reconocimiento de la palabra y las habilidades de tipo instrumental que la lectura implica constituyen la base de su aprendizaje en los sistemas alfabéticos, una condición que permite automatizar el uso de ese sistema, pero que habrá de completarse con tareas que impliquen apropiación de significados.

La mencionada controversia resulta hoy por hoy incapaz de suscitar acuerdo, pero eso no impide que, desde el campo de la didáctica, tratemos de ver los puntos de confluencia de esas visiones, ya que ambas posturas tienen aspectos interesantes y útiles en la enseñanza y pueden aplicarse con mayor o menor intensidad en distintos momentos del aprendizaje. Así, compartimos el criterio de Morais (1998) cuando dice que leer implica el empleo de estrategias de distinta naturaleza. Unas se refieren al reconocimiento de la palabra, otras a la comprensión del lenguaje oral y otras, por último, permiten operar con los textos en su conjunto.

En definitiva, vemos que las tareas de reconocimiento y de interpretación requieren procesos distintos, aunque confluentes en un mismo fin: la comprensión de los textos. Las dos formas de proceder, ascendente (*bottom up*) y descendente (*top down*), quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Tal como indican Adam y Starr (1992): «El texto no proporciona más que una de las fuentes críticas de información. Es preciso que el resto provenga de los conocimientos previos del lector».

3.1.1. Descripción del proceso de la lectura

El conocimiento de las fases que describen la evolución del desarrollo de la lectura es esencial para situar en un marco teórico las observaciones que el maestro va

realizando sobre los aprendizajes del alumno. Permite analizar la evolución de cada niño e interpretar cómo progresa: si hace regresiones, si salta etapas, si muestra características mezcladas de dos o más fases, etc.

3.1.2. Fases del aprendizaje de la lectura

En el estudio del proceso de adquisición, la mayoría de autores reconoce tres fases, aunque cada autor las denomina con distintos nombres, según ponga el énfasis en un aspecto u otro. Aquí hemos optado por la terminología establecida por Frith (1989), que denomina a estas fases: logográfica, alfabética y ortográfica.

a) Fase logográfica

Esta etapa, que empieza cuando el niño muestra interés por el universo escrito, se caracteriza por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas y por el establecimiento de relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Durante este período se aprende a reconocer algunas palabras escritas, como el propio nombre, los logotipos de productos utilizados, los títulos de dibujos animados y de cuentos muy familiares, etc.

El niño, en esta etapa, no puede recurrir al desciframiento para descubrir palabras, cuya configuración le es desconocida, pero reconoce aquellas cuyo significado le ha sido proporcionado. Recurre con frecuencia a la búsqueda de información y establece hipótesis a partir de los formatos, los dibujos, el contexto en que ha sido creado el texto, etc., pero su gran fuente de información será el adulto o un lector más experto que él al que pueda preguntar cuando le convenga: «¿Qué pone aquí?».

b) Fase alfabética

La característica fundamental de esta fase es la adquisición de la conciencia fonológica que hará posible la decodificación de los signos escritos. Ello supone poder unir fonemas, presentados separadamente, para construir un significado y aprender que las letras que representan los sonidos individuales de las palabras están situadas en un orden determinado. Así *sapo* no es lo mismo que *sopa*, ni *paso*, ni *posa*, por ejemplo.

Con el desarrollo de la conciencia fonológica, se reorienta la atención y empiezan a resultar llamativas distinciones que no lo eran en la etapa anterior. Así ocurre, por ejemplo, con la *d* y la *p*, que conservan en la rotación la identidad de la forma.

La tarea principal de la fase alfabética es aprender a dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas, lo cual supone la puesta en marcha del acto de descifrar el código, pero va más allá, puesto que este mecanismo se supedita a la búsqueda de significado. Para ello, es necesario un proceso de elaboración a partir de los indicios gráficos pero también a través de las pistas contextuales. Es por esto que, hoy, la mayoría de los autores reconoce la descodificación como un conocimiento necesario pero no suficiente para poder leer.

La fase representa la adquisición de un grado muy elevado de autonomía por parte del niño, puesto que ya no dependerá exclusivamente del adulto para responder a la pregunta: «¿Qué pone aquí?». Por este motivo, tradicionalmente, cuando el niño atraviesa la etapa alfabética y se le otorga el reconocimiento social de lector, se dice que *ya sabe leer*, pero en realidad solo ha descubierto el funcionamiento del sistema de escritura alfabético propio de su comunidad.

c) Fase ortográfica

En esta etapa tienen un papel relevante el reconocimiento de las características semánticas y sintácticas de los enunciados, más que los aspectos fonológicos. Entonces, la lectura vuelve a ser básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas.

La estrategia ortográfica capacita al lector para reconocer instantáneamente los morfemas, tan rápidamente como la estrategia logográfica permite reconocer palabras. Sin embargo, en contraste con la estrategia logográfica, lo que importa no es el reconocimiento de un conjunto de formas como representantes de un objeto, sino la identidad y el orden de las letras agrupadas en unidades de sentido. La búsqueda de significado es el motor que empuja al lector.

De hecho, la descodificación y la lectura global son procesos que se dan en cualquier lector (Clemente 1999). Lo que cambia fundamentalmente es el peso que se otorga a cada uno de estos procesos en función del grado de aprendizaje y de las características del texto que se propone.

Los principiantes descifran casi la totalidad del texto y solo leen globalmente algunas palabras muy concretas aprendidas anteriormente. Los lectores expertos, en cambio, leen globalmente y solo tienen necesidad de descodificar cuando se encuentran delante de una palabra técnica, desconocida o que presenta rasgos impropios de la lengua en que se está leyendo.

3. 2. Concepciones sobre la escritura y sus procesos de aprendizaje

El término *escritura* ha sido y continúa siendo muy confuso. Frecuentemente hablamos de escritura para referirnos al acto material de escribir, de reproducir unas letras en el papel; otras veces, se entiende que escribir es transcribir mediante signos el lenguaje hablado. El primer concepto centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, *la caligrafía*. El segundo, en la relación grafofónica, o sea, la correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente. Sin embargo, un número creciente de investigadores (Ferreiro y Teberosky 1979, Garton y Pratt 1991, Domínguez y Barrio 1997, etc.) rechaza estos puntos de vista porque no abordan adecuadamente la implicación activa del niño en el proceso ni sus conocimientos previos al aprendizaje formal ni la dimensión funcional y comunicativa del lenguaje, tanto hablado como escrito. Por ello, aunque hablemos de la etapa de iniciación, entendemos la escritura como «el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo», según Correig (2001: 146).

3.2.1. Fases del proceso de aprendizaje de la escritura

Al igual que ocurre con la iniciación en la lectura, también podemos encontrar diferentes enfoques que se ocupan de explicar el proceso de adquisición de la escritura en las edades tempranas. Así, Lurçat (1980) y Tajan (1983) han analizado la evolución de las habilidades del niño en los planos motor, perceptivo y simbólico. Ajuriaguerra (1984), se ha ocupado de estudiar los factores neuroperceptivos que intervienen en el proceso, y Garton y Pratt (1991) defienden que existe una compleja red de habilidades que pueden desarrollarse de forma distinta en cada niño.

Una atención especial nos merecen los estudios de Ferreiro y Teberosky, en cuanto sientan las bases de lo que hoy llamamos modelos constructivistas de aprendizaje del lenguaje escrito. Estas autoras publicaron en 1979 el resultado de sus investigaciones sobre el desarrollo de la escritura ofreciendo una descripción evolutiva del proceso estructurado por niveles. Sus aportaciones se sitúan en la perspectiva de quien aprende y brindan un modelo teórico para interpretar las producciones escritas de la mayoría de los niños de entre 4 y 7 años. Exponemos brevemente la descripción de dichos niveles, a partir de la versión actualizada de Teberosky (1999).

a) Primer nivel

En el primer nivel, los niños reproducen los gestos del acto de escribir y algunas

de las características gráficas formales, como la ausencia de elementos figurativos, la linealidad y la separabilidad de los elementos gráficos. Las producciones que consiguen en este acto de imitación de la escritura adulta son del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas.

A menudo, los pequeños se implican en actividades gráficas en las que combinan escritura y dibujo, y son capaces de diferenciar un acto del otro básicamente por oposición: escrito es todo lo que no es dibujo. Esta oposición es la única evidente para el observador, porque lo que el niño identifica como escrito resulta todavía indiferenciado en el resultado gráfico. Por ello, se conoce también esta etapa como *fase de escrituras indiferenciadas*.

b) Segundo nivel

En este nivel el niño es capaz de reproducir muchas letras e incluso conocer los nombres de algunas de ellas, pero sin que les atribuya aún un valor fonético. Van adquiriendo la estructura de los elementos gráficos (cantidad, variedad, combinación, etc.) antes de entender la lógica interna del sistema de escritura, es decir, antes de saber que los valores de las letras corresponden a unidades fónicas de la lengua. Así, consideran que debe haber una cantidad mínima de caracteres (normalmente tres) para que un escrito diga algo (hipótesis de cantidad), que debe haber variación en el repertorio de caracteres (hipótesis de variedad interna), y que debe haber diferencias objetivas (cambios en el orden, cambios de signos) entre escrituras para que digan cosas diferentes (hipótesis de variedad externa).

El repertorio que reproducen acostumbra a ser el de las letras de su nombre, el cual va ampliándose rápidamente. Aparecen, en esta etapa, las pseudoletras o grafías parecidas a las letras. Así, por ejemplo, se produce una *E* que parece un peine, alguna letra invertida y algunos signos inventados totalmente.

El niño, además de imitar el acto de escribir, se interesa por las propiedades formales de los textos escritos. Pasa de percibir las características generales de linealidad, unión y separabilidad de las palabras a las más específicas de la escritura de su lengua: número de caracteres, variedad interna y externa.

c) Tercer nivel

Este nivel constituye un momento muy importante en la evolución del conocimiento de la escritura, puesto que el niño empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las repre-

sentan. El uso de la segmentación silábica como procedimiento para escribir indica un avance en la comprensión del funcionamiento del sistema, puesto que la notación gráfica es una representación externa de algo –el lenguaje– que a su vez ocupa el lugar de otra cosa (objeto, idea, imagen, etc.) a la cual representa. La escritura ya no es lo mismo que el objeto al que se refiere, como ocurría en los niveles anteriores, sino que pertenece a un segundo nivel de análisis, el análisis de los elementos que componen la palabra que representa al objeto.

d) Cuarto nivel

En este estadio se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba, comenzando generalmente por la vocal tónica y la primera consonante de la sílaba y luego por las vocales átonas, las consonantes finales y las intercaladas.

Las producciones correspondientes a este nivel son muy peculiares porque, al lado de una palabra escrita correctamente según las convenciones del sistema (por ejemplo *casa*), podemos encontrar otra o una parte de otra en la que falten letras (por ejemplo *tasalatico*, en lugar de *transatlántico*). También puede suceder que operen en una misma palabra correspondencias alfabéticas y correspondencias silábicas, especialmente en palabras largas. Así se puede encontrar *caperuia*, o *capeuita*, por *caperucita*.

En general, el número de letras para cada palabra es menor al número convencional. Sin embargo, el niño que se halla en este nivel ha escrito más de una letra para cada sílaba seleccionando los elementos sonoros más pronunciables y, al no tener otras restricciones que le obliguen a poner más letras, la palabra está completa según el nivel silábico-alfabético.

e) Quinto nivel

En esta etapa el niño realiza un análisis alfabético estricto. Establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías. Este paso tan importante para una escritura autónoma pasa por una serie de conflictos cuando aparecen sílabas que no responden al esquema básico consistente en consonante más vocal. De modo que, en el primer momento de este nivel, aparecen algunos problemas en la escritura de sílabas inversas, trabadas y complejas hasta que no se generaliza la relación sistemática entre las unidades mínimas de la lengua oral (los fonemas) y las grafías que las representan.

Con la escritura alfabética los niños poseen un buen dominio del código de escritura. Son capaces de plasmar sobre el papel todo aquello que pueden pronunciar porque son capaces también de analizar la tira fónica hasta las unidades más mínimas

y atribuirles el signo gráfico convencional que las representa. Sin embargo, esto no significa necesariamente una escritura ortográficamente correcta, pero sí del todo comprensible. Quedan por resolver los problemas de las letras que representan más de un fonema (por ejemplo, la letra *g* que sirve para *gato* y para *jinete*, o la letra *r* que sirve para *rata* y para *cara*) y los sonidos que se representan por más de una letra, (por ejemplo para el fonema /b/ tenemos las letras *b* y *v*).

Todo este conjunto de ideas nos brindan una serie de hitos indicativos de los progresos y desarrollos mentales de los niños de gran interés para las propuestas didácticas.

4. EL PROBLEMA DE LA MADUREZ

4. 1. Cuándo iniciar la enseñanza de la lectoescritura

El tratamiento educativo de la lectura y la escritura antes de la educación primaria suele ser objeto de dos actitudes marcadamente contrapuestas. Una, en la que se rechaza su enseñanza formal so pretexto de que los niños no han alcanzado la madurez suficiente para realizar su aprendizaje. Se trata de una posición que se apoya en la idea de que el desarrollo va por delante del aprendizaje, de modo que es inútil pretender que se aprenda algo cuando el organismo aún no está preparado para ello, es decir, cuando aún no ha alcanzado el grado de desarrollo específico para tal aprendizaje (Mialaret 1972, Inizan 1980). Esto hace que se haya hablado tanto de los factores que intervienen en la madurez para la lectura (Downing y Thackray 1974, Escoriza 1986).

Otra actitud, opuesta a la anterior, es la que trata por todos los medios de que los niños se incorporen a la educación obligatoria con esos aprendizajes conseguidos (Doman 1978, Cohen 1989). Los planteamientos llamados precoces se apoyan en las investigaciones de Vygotsky (1979), quien preconiza que el aprendizaje va por delante del desarrollo, como pone de manifiesto en su concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, que tanta repercusión ha tenido en nuestros medios educativos. La diferencia que este investigador establece entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda del adulto es la zona en la que se sitúan las potencialidades del niño. El desarrollo se manifiesta aquí en su proceso dinámico y, en este ámbito, la ayuda del adulto tiene una importancia fundamental. La intervención del adulto, el aprendizaje suscitado desde el exterior, no tiene por qué esperar a que se alcance determinado grado de desarrollo real, sino que será esa intervención la que empujará para conseguirlo.

El *Diseño Curricular Base* de Educación Infantil opta, sin embargo, por un planteamiento en el que se preste atención al mismo tiempo a las capacidades de los niños de esta etapa y a las exigencias a las que tendrán que hacer frente en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria, donde habrán ya de abordar la apropiación de la lectura y la escritura¹. En cierto modo, coincide con la concepción constructivista, para la que no tiene sentido hablar de edad o de maduración, ya que el niño no espera a tal o cual edad para interesarse por el lenguaje escrito. Las experiencias vividas, los estímulos recibidos, la actitud de los educadores son algunos de los factores que van a influir en su disposición (Frith 1980).

Vemos pues que, antes del acceso al código escrito, es mucho el camino que el niño puede y debe recorrer y que está a la vez al alcance de sus posibilidades evolutivas y de la intervención educativa del profesor. Así, los niños, desde muy pronto, tienen algún conocimiento intuitivo acerca del lenguaje escrito (Goodman 1988). Saben que las palabras escritas significan cosas, que es posible dejar constancia por escrito de lo que uno piensa o de lo que se quiere expresar. Saben además que hay que mantener el libro recto para leer, que se lee de izquierda a derecha, que una línea continúa debajo de la otra, que suele existir coherencia entre lo que dicen las palabras y lo que representan las ilustraciones, etc. (Colomer y Camps 1996, Domínguez y Barrio 1997).

En un proceso paralelo al de la lectura, el niño va aprendiendo a diferenciar el dibujo de la escritura, así como la escritura convencional de «escrituras» no convencionales: garabatos, cenefas... (Tajan 1984). Este aprendizaje plantea además el problema específico del dominio de la motricidad fina necesaria para su realización y, al igual que ocurría con la lectura, el centro de Educación Infantil no puede desentenderse de las tareas de iniciación, pero tampoco puede supeditar toda su actividad a que los niños aprendan a escribir. Es, de nuevo, mucho lo que el centro de Educación Infantil puede y debe proponerse en este terreno, promoviendo el paulatino progreso del control motor grueso al control motor fino, en el curso de actividades diversas (con papel y lápiz algunas, otras con pintura de dedos, con el manejo de tijeras, con la utilización de plastilina...), actividades que deben tener sentido por sí mismas y no solo como preparación para la escritura (Domínguez y Barrio 1997: 73-88, Fons 2001: 164-172).

En conclusión, antes de la iniciación formal en el aprendizaje de la lectoescritura,

¹ Sin embargo, en el *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*, de 11 de marzo de 2002, se recoge que el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura habrá de iniciarse expresamente en el segundo ciclo de la Educación Infantil, hecho que, aunque no se especifica en el DCB de la LOGSE, se está produciendo en un gran número de centros escolares.

la escuela debe darle un tratamiento educativo que sea a la vez acorde con las posibilidades evolutivas de los niños y con la necesaria preparación a las posteriores exigencias de la escolaridad obligatoria (Díez de Ulzurrun 1999).

4. 2. Un debate actual: el desarrollo de la conciencia fonológica

Uno de los campos de investigación que más atrae en la actualidad a los estudiosos es el desarrollo de la conciencia fonológica (Adams 1990, Bryant y Bradley 1987, Pressley 1999). Este concepto se refiere a un tipo de conocimiento metalingüístico (los otros serán el conocimiento de la palabra, el sintáctico y el pragmático) que consiste en la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua o, lo que es lo mismo, tener conciencia de la existencia de esos fonemas, algo que cuando hablamos no tenemos necesidad de conocer (Garton y Pratt 1991:154).

Para Marilyn Adams (1990), la forma más primitiva de conciencia fonológica consiste en tener un buen oído para los sonidos, lo cual capacita al niño para recordar mejor las palabras que riman que las que no riman. En el siguiente grado, el niño es capaz de detectar cuál es la palabra que no encaja dentro de una serie, reconociendo, por ejemplo, que dentro de la serie *lata*, *bata*, *beso*, la palabra que no encaja es la última, o que entre *uno*, *sal* y *mal*, la que sobra es la primera. En un grado aún más elevado de conciencia, el niño es capaz de unir los diversos sonidos para producir palabras; por ejemplo, si oye los sonidos *m*, *a* y *r*, sabe formar la palabra *mar*. Y los niños que manifiestan el nivel máximo son capaces de extraer sonidos de palabras aisladas; por ejemplo, cuando se les pide que supriman el primer sonido de *mar*, dicen *ar*. De este modo, la conciencia fonológica culmina cuando los alumnos son capaces de manipular activamente los sonidos que forman las palabras y jugar con ellos.

Pues bien, investigaciones recientes como las de Adams (1990), Wells (1993), Stahl y Murray (1994), Pressley y otros, han puesto de manifiesto la alta correlación que existe entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, lo cual ha revivido la polémica sobre la cuestión de los prerrequisitos. De hecho, se está produciendo un debate entre quienes sostienen la necesidad de un cierto grado de desarrollo de la conciencia fonológica para que el niño sienta las bases de un aprendizaje eficaz (Morais 1984, Cunningham 1990, Carrillo y Sánchez Meca 1990) y quienes, aun admitiendo su importancia, no consideran que debe entenderse como un prerrequisito, antes bien, argumentan que será el mismo aprendizaje del lenguaje escrito el que ayudará al desarrollo de la conciencia fonológica (Ehri 1989).

Una tercera posición, quizá la más extendida, plantea que la conciencia fonológica y la lectura se influyen recíprocamente; en todo caso, determinado nivel de conciencia fonológica es previo a la lectura, mientras que la habilidad de manipular fonemas se adquiere en contacto con la lectura (Stanovich 1996).

Si, como afirman Calero (1993), Clemente (1999) y otros estudiosos, la capacidad para descubrir los segmentos fónicos que se corresponden con las letras, en los sistemas alfabéticos, no es fruto de la madurez, sino del aprendizaje de tareas específicas, podemos concluir que la opción sobre el tratamiento didáctico para desarrollar la conciencia fonológica se fundamenta en una concepción más vygostkiana que «biologista» del aprendizaje, en una valoración, por tanto, de la intervención del adulto para apoyar y facilitar el acceso del niño tanto al código como a la comprensión de las funciones del lenguaje escrito (Domínguez y Barrios 1997).

5. MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Entendemos por modelo didáctico un esquema interpretativo que sirve de mediador entre la teoría y la práctica (Bunge 1976: 15-16), y por metodología un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado. Por tanto, los modelos metodológicos de enseñanza de la lectoescritura serían aquellos esquemas interpretativos que proporcionan criterios y pautas de actuación para guiar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, proporcionan referencias sobre *cómo* enseñar a los niños a leer y a escribir, cuestión que resulta aún más polémica que la de *cuándo*.

El término *querella*, utilizado por Bralavski para referirse al debate permanente entre los partidarios y detractores de las distintas concepciones metodológicas sobre la enseñanza de la lectoescritura, señala con claridad la mezcla de argumentos y cuestiones científicas con tomas de posición en el terreno educativo e incluso político. Es posible que, hoy en día, se hayan diluido los tintes más agrios de una polémica que, sin embargo, sigue abierta tanto en los ámbitos de la investigación como en los de la teoría e incluso en las aulas, aunque aquí quizá con cierto distanciamiento práctico.

Tomando como criterio el tipo de procesos mentales que el niño tiene que realizar para aprender a leer y a escribir, son tres los modelos teóricos que sirven de referencia para la enseñanza de la lectoescritura: el *modelo de procesamiento ascendente*, el *modelo de procesamiento descendente* y el *modelo interactivo*. También podríamos hablar de otros dos modelos que incorporan criterios referentes a las características de

los factores que intervienen en el proceso; son los modelos llamados *maduracionista* y *psicológico-cognitivo*. A todos ellos nos vamos a referir a continuación.

5. 1. Modelo de procesamiento ascendente

El modelo de procesamiento ascendente, conocido en el ámbito anglosajón como *bottom up*, representa la llamada teoría tradicional (teoría de transferencia de la información) del proceso de lectoescritura, que ha basado su metodología didáctica en tres supuestos básicos:

- a) La lectura se entiende como un proceso centrado en el texto.
- b) Saber leer consiste en oralizar un texto escrito.
- c) El alumno es un agente pasivo.

Este modelo supone que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, que se inicia partiendo del aprendizaje de las unidades más pequeñas (las letras y los fonemas), para luego proceder a su combinación en sílabas, hasta llegar a las palabras, frases y textos que tengan significado. Según este modelo, es imprescindible que el lector domine los mecanismos de descodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada. Es el proceso que siguen los métodos sintéticos (alfabético, fónico y silábico), que son históricamente los más antiguos.

5.1.1. Métodos basados en el modelo de procesamiento ascendente

a) Alfabéticos

Se aprende primero a identificar, reconocer y nombrar las letras vocales; luego, se hace lo mismo con las consonantes (casi siempre siguiendo el orden alfabético). Una vez que se aprenden bien las letras seguidas y salteadas, se combinan en sílabas abiertas (*ba, be, bi, bo, bu*), luego en sílabas cerradas (*al, el, un*) y trabadas (*sol, sin, con*) hasta formar palabras, luego frases y, por último, oraciones.

Los métodos alfabéticos más rudimentarios utilizaban casi exclusivamente un cartel con letras mayúsculas y minúsculas y un puntero con el que el maestro va señalando las letras y los niños las van recitando al unísono. Es el método más desacreditado, ya que parte del aprendizaje de elementos abstractos y carentes de sentido. Desarrollan

más los aspectos mecánicos que los comprensivos, puesto que el niño presta atención, sobre todo, a las letras; fomenta la lectura silabeante, sin cadencia ni ritmo. Es muy poco motivador, demanda una actitud pasiva y es propio de una escuela rígida, severa y silenciosa. En definitiva carece de fundamentación didáctica y psicológica, ya que no responde a los intereses del niño y plantea un proceso de aprendizaje inverso a la evolución del pensamiento infantil: va de lo parcial a lo global y se sacrifica la comprensión en favor del desciframiento.

b) Fónicos

Primeramente se aprenden los fonemas (unidades mínimas de pronunciación) y no el nombre de las letras, por lo que mitigan algunas de las dificultades de los métodos alfabéticos (como, por ejemplo, que la sílaba *ma* sea leída como *emea*). En realidad se trata de métodos silábicos, puesto que se necesita de las vocales para pronunciar bien algunos fonemas consonánticos (ejemplos: *t, p, ll*, etc.)

Estos métodos se suelen acompañar de imágenes del mundo experiencial del niño (ejemplo: *u* de uva y un dibujo de un racimo de uvas) y que apoyan la asociación del fonema con un fonema similar del objeto representado (por ejemplo, *s* asociado a un dedo en la boca señalando silencio).

Existen múltiples variedades de estos métodos: onomatopéyicos, gestual o kinestésico, multisensorial o V.A.K.T. (con estimulación de todos los sentidos: visual, auditivo, kinestésico y táctil).

c) Silábicos

Parten del estudio de la sílaba como unidad básica de pronunciación, puesto que es contradictorio nombrar las consonantes sin la apoyatura vocálica que necesitan para su pronunciación. Las sílabas se combinan entre sí para formar palabras, luego frases y, finalmente, textos. Estos y los anteriores han sido y, en cierto modo, siguen siendo quizá los métodos más utilizados en castellano, dada la correspondencia fonética entre sonidos y grafías de este idioma. Sin embargo, mantienen algunos de los inconvenientes que se mencionaron al hablar de los métodos alfabéticos: despiertan escaso interés, no favorecen la comprensión lectora y parten de elementos abstractos inadecuados al desarrollo psicoevolutivo del niño.

Entre los métodos sintéticos actualmente más en boga en España tenemos: *Micho* (*Método de lectura castellana. Sistema Onomatopéyico*), de la Editorial Bruño; *Érase una vez*, de la editorial Edelvives; *Método Esperanza*, de Anaya; *Palau*, también de Anaya; *Letra por letra*, de La Galera. Todos ellos son métodos sintéticos modernizados,

que tienen en cuenta principios psicopedagógicos de los que carecen los métodos sintéticos clásicos. Así, permiten algunas estrategias de globalización, ya que algunos de ellos parten de un cuento cuyos personajes son las letras; también facilitan la participación activa, representando pasajes de ese cuento y coloreando, recortando, punteando o manipulando las letras, utilizan asimismo recursos atractivos para motivar: canciones, fichas, carteles, etc.

5. 2. Modelo de procesamiento descendente

La escuela activa (Montesori, Decroly, Freinet, etc.) va a plantear el aprendizaje de la lectura enfatizando la comprensión del texto e inspirando métodos que siguen el modelo de procesamiento descendente (*top down*). El proceso seguido por este modelo es inverso al de los métodos sintéticos, ya que parte de unidades semánticamente significativas, como son las palabras, las frases o un texto con sentido completo (un cuento, por ejemplo), y se pasa después al estudio de sus componentes (sílabas, fonemas y letras). Es el procedimiento seguido por los métodos globales o analíticos.

En esta concepción, el lector establece anticipaciones sobre el contenido del texto valiéndose de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos. Solé (1992: 23) señala: «Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará «fijarse» en él para construir una interpretación». Las concepciones más radicales de este modelo niegan la necesidad del aprendizaje de las habilidades de descodificación e incluso han llegado a considerarlas como perniciosas para una buena lectura.

5.2.1. Métodos basados en los modelos de procesamiento descendente

a) Método de palabras generadoras

Se comienza por la lectura de palabras completas, que se van descomponiendo en sílabas y estas en letras, para acabar estudiando estos últimos elementos. Parten de una serie de palabras escogidas (entre veinte y cien) que son como las generatrices de todo lo que se va a plantear. Estas palabras se refieren a objetos o personas muy relacionadas con el entorno afectivo y experiencial del niño (oso, mesa, silla, gato, etc.). Casi siempre estas palabras van acompañadas de su representación gráfica; son palabras cortas y fáciles de pronunciar. El proceso es el siguiente:

Análisis: 1º) Presentación de la palabra y su representación gráfica. 2º) Lectura de la misma. 3º) Descomposición de la palabra en sílabas y las sílabas en letras o fonemas.

Síntesis: 1º) Recomposición de la palabra. 2º) Combinación de sílabas conocidas para formar nuevas palabras. 3º) Agrupación de palabras en frases.

Ventajas:

- a) Son adecuados para aplicarse de forma individual.
- b) La lectura en castellano, por tratarse de un idioma fonético, puede aprenderse con muy pocas palabras generadoras.
- c) Despierta el interés del niño.
- d) Se puede alcanzar una mayor velocidad lectora y ayuda a la comprensión.
- e) Método global de Decroly.

Llamado también ideovisual por preocuparse en asociar la idea a la percepción visual de los signos. Decroly fundamenta su método en los principios de globalización, interés, progresión de lo simple a lo complejo y prioridad de la percepción visual sobre la auditiva. El método es una aplicación en el orden perceptivo-visual-verbal de la actividad globalizadora.

Hay que decir, sin embargo, que este método descuida en parte la atención a las percepciones auditivas y restringe los textos y las palabras claves, limitando el descubrimiento personal del niño y olvidando la relación estrecha entre el lenguaje oral y el escrito.

c) El método natural de Freinet

No trata la lectura directamente, sino mediante la escritura; esta a su vez se va desarrollando de manera experimental a partir del dibujo.

La lectura, según este método, es sobre todo un medio de comunicación. Se establece un texto colectivo común basado en las motivaciones y experiencias del niño y en las actividades del lenguaje oral. Este texto sirve de punto de partida para un ejercicio de copia, reconocimiento de las palabras y de todo un procedimiento de tanteo experimental en el que cada alumno descubre semejanzas y diferencias hasta hacerse con el sistema de acuerdo con su propio ritmo.

Entre los métodos analíticos más utilizados en nuestro entorno tenemos: *Método de lectura y escritura La Saeta* (Ed. Santillana); *Método natural de lectura*, de C. Freinet (Ed. Laia); *Cómo enseñar a leer por el método global*, de Hendrix (Ed. Kapelusz); *Leer y escribir, ¿cómo? (Metodología en relación con nuestros centros de interés)*, ICE de la Universidad de Málaga; *27 frases para enseñar a leer*, de A. Inizan (Ed. Pablo del Río); *Leo, juego, escribo* (Ed. Vicens Vives).

En estos métodos se procede desde la mente del lector al texto y se concede gran importancia a la motivación y a los significados. Además, las actividades de iniciación quedan integradas en tareas globalizadas.

d) Métodos mixtos

Los métodos mixtos o mitigados pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

Estos métodos se diferencian entre sí según sea su punto de partida: así, se habla de métodos mixtos que parten de unidades amplias (palabras, oraciones, cuentos) y métodos mixtos que comienzan el aprendizaje a partir de las unidades mínimas del lenguaje (fonemas).

5. 2. Modelo interactivo

El modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto, como el modelo ascendente, ni en el lector, como hace el modelo descendente. Según este modelo, los procedimientos ascendentes y descendentes se complementan, dado que cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que un texto posee un significado y ese significado se reconstruye a partir del reconocimiento de unos signos y de la activación de unos mecanismos mentales que permiten entenderlo. En los modelos interactivos, el lector es considerado como un sujeto activo que reconstruye el significado del texto. Lo que el sujeto ve en el texto y lo que el lector aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Según I. Solé (1992: 23):

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel;

así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente.

En cuanto a la enseñanza, las propuestas basadas en esta perspectiva señalan por un lado la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus elementos constituyentes y, por el otro, que aprendan las distintas estrategias que permitirán su comprensión.

Estas propuestas señalan también que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de *emisión y verificación de hipótesis* que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión. El modelo interactivo afirma que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre un tema. El proceso de lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer (tema, tipo de texto, etc.). Toda la experiencia de la lectura que el niño ha ido acumulando en sus contactos con el lenguaje escrito, todas sus informaciones previas permiten que antes de leer el texto se puedan anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

Previamente al inicio de la lectura, el individuo fija también mentalmente unos objetivos (el tipo de información que se busca, el tiempo de que se dispone para leer, etc.). Estos objetivos determinan la forma de leer, si hay que buscar minuciosamente unos datos específicos o si solamente se quiere tener una idea global del texto.

5. 4. Modelo maduracionista

Este modelo, también llamado neuromotor, tiene su origen en los trabajos de Hinserlwood (1895), Decroly (1927) y Orton (1928), que sientan las bases para explicar algunos problemas lectores ocasionados por dificultades viso-espaciales-neurológicas. Para estos autores, la lectura es básicamente un aprendizaje de tipo visual. Así, Decroly, considerado el padre de los métodos globales, está tan convencido de que la visión es prioritaria para acceder a la lectura que cita de un modo concluyente: «el oído en el niño más bien trastorna la adquisición de las asociaciones visuales, motrices y gráficas». Investigaciones más recientes (Bralavsky 1983) dejan de centrarse en funciones como la percepción y los significados globales para prestar atención a estudios más analíticos so-

bre las habilidades instrumentales o procesos cognitivos. En este marco, la lectura pasa a ser considerada como un proceso psicológico específico formado por la interacción de un conjunto de habilidades que, desarrolladas gradualmente, constituyen la llamada madurez lectora o *momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o del aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho* (Downing y Thackray 1974).

La madurez para la lectura vendría determinada intrínsecamente por:

- El desarrollo de la percepción y discriminación visual.
- La maduración de la organización espacio-temporal.
- El desarrollo del lenguaje.

Pero dado que la madurez no es solo el resultado de un proceso natural de maduración interna, independiente de las influencias del medio, se admite que se puede intervenir de forma efectiva en el desarrollo de la capacidad lectora. Consecuentemente, la motivación, el entorno familiar, el maestro, los métodos y recursos didácticos y las experiencias de aprendizaje, ejercen un papel activo en la disposición óptima para la lectura. Este modelo maduracionista supuso la incorporación de la prelectura o programas de intervención lectora en la educación infantil para estimular los factores madurativos.

5. 5. Modelo psicológico-cognitivo

En los últimos años, y como fruto del progreso en las investigaciones, la lectura está dejando de ser considerada como un proceso psicológico específico para incluirse en los procesos generales de representación de la realidad (Colomer y Camps 1990). Desde esta perspectiva, los requisitos para la madurez lectora se diluyen en el desarrollo general del individuo, con lo que uno de los supuestos básicos para la iniciación lectora es su integración en planteamientos globales significativos.

De este modo, los métodos en la práctica son solo uno de los elementos que intervienen en el proceso, puesto que la forma como el niño se acerca al lenguaje escrito en el contexto de un aula es un proceso mucho más complejo que el que se puede establecer a partir de un método.

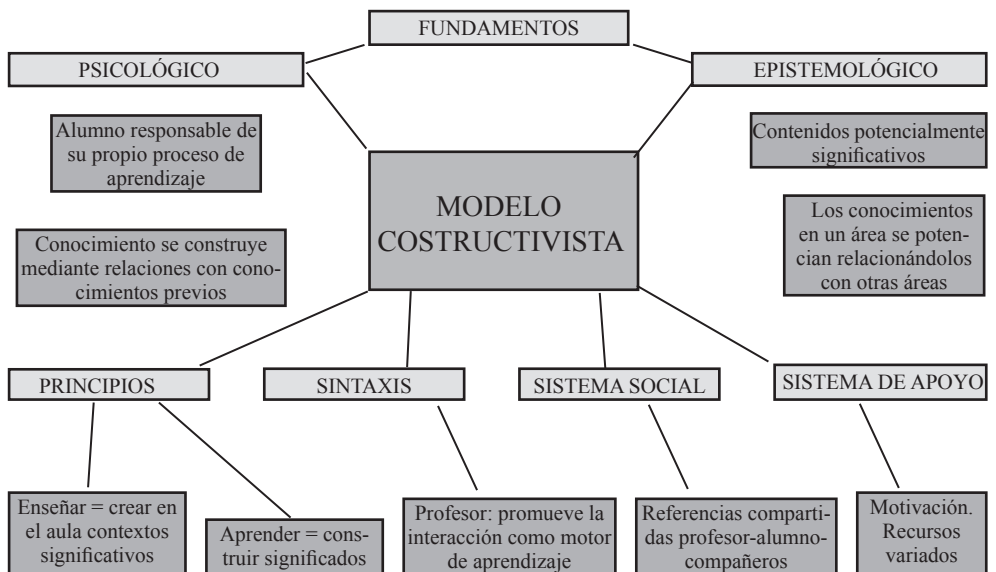
Actualmente las aportaciones de las teorías del aprendizaje constructivista están inspirando propuestas que superan el debate de los métodos en las aulas. Según estas propuestas, el maestro dirige su atención a entender cómo el niño aprende a utilizar

en cada caso los recursos que los distintos métodos le aportan y da prioridad a la significación y funcionalidad del texto.

5. 6. La perspectiva constructivista

El modelo constructivista implica un aprendizaje significativo, caracterizado por defender la idea de que todo conocimiento debe apoyarse en conocimientos previos ya asimilados y, a la vez, todo conocimiento adquirido debe ayudar a avanzar en el aprendizaje de conocimientos nuevos. Según Coll (1993), las fuentes teóricas de la concepción constructivista son: la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget (1969), las teorías del procesamiento humano de la información (Simón 1985), la teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo de Ausubel (1982), la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky (1978) y la educación escolar como práctica social y socializadora. En la tabla que sigue aparece un esquema del modelo y un resumen de sus principios básicos.

Modelo de aprendizaje constructivista



Principios del aprendizaje constructivista

(*Enciclopedia de Psicopedagogía*, 1998)

- El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están muy elaborados previamente; es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres, etc.) para establecer el «andamiaje» que ayude a construir conocimiento.
- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que la construcción del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.
- El profesor debe promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

Las consecuencias de la perspectiva constructivista en el aprendizaje de la lengua escrita son varias:

- Los niños llegan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje escrito. Sus experiencias anteriores con la letra impresa les proporcionan gran cantidad de información sobre las funciones y usos del lenguaje escrito (que las palabras escritas significan cosas, que es posible dejar constancia por escrito de lo que uno piensa o desea, que se pueden leer cuentos; etc.). Saben además muchas otras cosas sobre el acto lector; por ejemplo, que hay que mantener el libro recto para leer, que se va de izquierda a derecha, que una línea continúa debajo de la otra, que suele existir coherencia entre lo que dicen las palabras y lo que representan las ilustraciones, etc.
- El maestro debe hacer lo posible por conocer los conocimientos previos del alumno respecto al lenguaje escrito para ayudarles a avanzar en su aprendizaje, estableciendo puentes entre lo que el niño aporta y lo que la escuela le propone.

- El educador debe proporcionar situaciones en las que el conocimiento pueda ser reconstruido por los niños, de tal manera que estos tengan la oportunidad de poner en juego sus propias nociones, erróneas o no.
- Se deben proporcionar abundantes y variadas oportunidades de interacción del niño con materiales impresos de su entorno en situaciones reales de necesidades de leer y escribir. Así el niño podrá mantener contacto y conocer las características, funciones y procedimientos de uso del texto escrito. Un material valiosísimo son los cuentos, las canciones, la poesía y el folclore infantil.
- Es necesario cooperar con las familias informándolas, solicitando su colaboración y estableciendo contactos de estas con la escuela para fomentar el interés y el gusto por la lectura.
- Hay que potenciar la actividad del niño para que construya por sí mismo su conocimiento sobre el lenguaje escrito con la ayuda del maestro.
- Es muy importante relacionar las tareas propias del lenguaje escrito con el resto de las tareas que se realizan en el aula y, muy especialmente, con el desarrollo del lenguaje oral.
- Hay que tener presente, la importancia del desarrollo de la conciencia metalingüística, especialmente la fonológica para la iniciación formal en la lectoescritura.

Desde estos puntos de vista, los materiales concebidos como propuestas abiertas y acompañadas de ejemplos fundamentados en la teoría, pueden resultar de mayor utilidad que los métodos uniformizantes y prescriptivos para fomentar la intervención reflexiva del profesorado como guía de cada niño por su camino hacia el aprendizaje de la lengua escrita. A propósito de materiales, merecen una mención especial los tres volúmenes de Maruny-Ministral y Miralles (1995), así como los dos de Díez de Ulzurrun (1999), que aparecen citados en la bibliografía.

En conclusión, coincidimos con Smith (1983) en que la importancia del método es relativa y, en todo caso, nos tendríamos que preguntar no sobre qué método es el más idóneo, sino qué método es el más coherente con los valores, con las ideas educativas, y con los principios metodológicos que rigen la intervención con cada niño concreto, ya que, como dice Juel (1995: 147), «los modelos de los procesos de lectura

pueden informar a quienes elaboran modelos de instrucción, pero no se trasladan directamente a los modelos de cómo enseñar a leer». Gloria Domínguez y Lino Barrio (1997), refiriéndose a la dinámica del aula, describen su manera de actuar con el conocido verso de Machado: «Caminante no hay camino, se hace camino al andar».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. (1990): *Beginning to Read*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- AJURIAGUERRA, J. Y AUZIAS, M. (dirs.) (1984): *La escritura del niño*, Barcelona, Laia.
- ALCALDE, L. (1995): «Operaciones implicadas en los procesos de escritura», *Textos*, nº 5, págs. 29-35.
- BARRIO, J. L. (1996): *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*, Madrid, La Muralla.
- BECK, S. W. Y OLAH, L. N. (eds.) (2001): *Perspectives on Language and Literacy (Beyond the Here and Now)*, Cambridge (Ma.), Harvard Educational Review.
- BEECH, J. Y COLLEY, A. (1987): *Cognitive Approach to Reading*, Chichester, J. Wiley & Sons.
- BRASLAVSKY, B. P. (1962): *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, Compilación de J. Linaza.
- CALERO GUIADO, A., PÉREZ GONZÁLEZ R. Y CALERO PÉREZ, E. (1999): *Comprensión y evaluación lectoras en educación primaria: un acercamiento constructivista*, Barcelona, Praxis.
- CAMPS, A. (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- CARVAJAL, F. Y RAMOS, J. (coords.) (1999): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*, Sevilla, MCEP.
- CLEMENTE LINUESA, M. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999): *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2001): *Enseñar a leer*, Madrid, Pirámide.
- COHEN, R. (1987): *Aprendizaje precoz de la lectura: ¿a los 6 años es ya demasiado tarde?*, Madrid, Cincel.
- COLL, C. Y OTROS (1993): *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Biblioteca de Aula, Graó.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste/MEC.
- CORREIG, M. (2001): «¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?», en M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*, Madrid, Síntesis Educación.

- CUETOS, F. (2001): *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*, Barcelona, Praxis.
- DEFIOR, S. (1994): «La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura», *Infancia y Aprendizaje*, nº 67-68, págs. 91-113.
- DÍEZ DE ULZURRUN, A. (coord.) (2000): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*, Barcelona, Graó, vol II.
- DOMAN, G. (1981): *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar.
- DOMÍNGUEZ, G. Y BARRIO, J. L. (1997): *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito (Una mirada al aula)*, Madrid, La Muralla.
- DOWNING, J. Y THACKRAY, D. V. (1974): *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- EHRI, L. C. (1989): «The Development of Spelling Knowledge and its Role in Reading Acquisition and Reading Disability», *Journal of learning Disabilities*, nº 22, págs. 356-365.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (comp.) (1998): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- FREINET, C. (1982): *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*, Barcelona, Fontanella.
- FRITH, U. (1984): «Specific Spelling Problems», en R. Malatesha y H. Whitaker (eds.), *Dyslexia. A Global Issue*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers, págs. 37-50.
- GARTON, A. Y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2000): «Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela», *Lenguaje y Textos*, nº 17, págs. 71-80.
- GOODMAN, Y. M. (coord.) (1991): *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique.
- GOODMAN, K. (1995): «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje», *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 3, págs. 77-91.
- HINSERLWOOD, J. (1895): «World-blindness and Visual Memory», *Lancet*, nº 2, págs. 1564-1570.
- INIZAN, A. (1980): *Revolución en el aprendizaje de la lectura*, Madrid, Pablo del Río.
- JUEL, C. (1995): «The Messenger May Be Wrong, but the Message May Be Right», *Journal of Research in Reading*, 18, nº 2, pp. 146-153.
- LURÇAT, L. (1986): *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel.
- MARUNY, L., MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1995): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*, MEC/Edelvives.
- MIALARET, G. (1972): *L'apprentissage de la lecture*. París, PUF [trad.: *El aprendizaje de la lectura*, Marova, 1979].

- MORAIS, J. (1998): *El arte de leer*, Madrid, Visor.
- NEMIROVSKY, M. (1998): «El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción», *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, nº 17, págs. 55-65.
- PONTECORVO, C. (ed.) (1997): *Writing Development: An Interdisciplinary View*, Amsterdam, John Benjamin.
- PRESSLEY, M. (1998): *Reading Instruction that Works*, New York, The Guilford Press [edición en español: *Cómo enseñar a leer*, Barcelona, Paidós, 1999].
- RUIZ BIKANDI, U. (1995): «El habla que colabora con la lengua escrita», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5, págs. 7-19.
- SCHNEUWLY, B. (1995): «Parlar per escriure», *Articles*, nº 6, págs. 23-34.
- SMITH, C. B. Y DAHL, K. L. (1989): *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Visor-MEC.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó/ICE.
- STAHL, S. Y MURRAY, B. A. (1994): «Defining Phonological Awareness and its Relationship to Early Reading», *Journal of Educational Psychology*, nº 84, págs. 221-234.
- STANOVICH, K. E. (2000): *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*, New York, The Guilford Press.
- TAJAN, A. (1986): *La grafomotricidad*, Alcoy, Marfil.
- TEBEROSKY, A. (1998): «Enseñar a escribir en la edad de la escritura», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, págs. 33-44.
- VYGOTSKI, L. (1981): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WELLS, G. (1998): *Aprender a leer y a escribir*, Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.

Capítulo 17

COMUNICACIÓN NO VERBAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS¹ EN EL ÁMBITO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Begoña Souviron López

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

La LOE 2/2006, BOE nº 159, 4-07-2006, marca las últimas pautas legislativas en el campo de la educación obligatoria y concreta propuestas ya avanzadas anteriormente por la LOGSE y la LOCE. El objetivo tanto del Ministerio de Educación como de la política autonómica de la Junta de Andalucía en materia de Educación coincide en marcar el objetivo final de desarrollar de manera concertada políticas educativas en ámbitos comunitarios y supracomunitarios que se cifra en la necesaria convergencia de proyectos y programas que sean de interés general para fomentar una educación concebida como práctica social y experiencia cultural común.

La necesaria interacción del ámbito escolar y extraescolar es un fin por el que los centros escolares deben ser pensados como espacios de proyección y lugares concretos de experimentación, lugares propicios a la difusión de un conocimiento aplicado a las necesidades de la sociedad, donde se adiestra a los alumnos en el *know how* propio de las competencias procedimentales. De ahí que la formación deba ser transversal e interdisciplinar, favoreciendo el uso de las destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para ir adquiriendo nuevos conocimientos y desarrollando el sentido crítico.

2. FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN

Los objetivos generales del Diseño Curricular Base (DCB) son:

¹ Véase Gimeno Sacristán (2008).

- Comprender y producir mensajes orales y escritos atendiendo a la intención comunicativa.
- Comunicarse a través de la expresión oral y escrita, corporal y gestual desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, la sensibilidad y la creatividad.
- Conocer el patrimonio cultural y respetar la diversidad lingüística.

Los objetivos generales del área de Lengua y Literatura castellana por su parte son:

- Comprender discursos orales y escritos con actitud crítica.
- Expresarse con coherencia y adecuación.
- Disfrutar de la lectura, como fuente de enriquecimiento personal.
- Uso de la lengua mediante dominio de estrategias y procedimientos de comunicación.

Las programaciones se desarrollan en función de los bloques:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.
- Análisis y reflexión sobre la lengua.
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Los principios psicopedagógicos vinculados con el DCB son principios de aprendizaje e intervención educativa que se materializan en aprendizajes significativos, diseño de actividades, la interdisciplinariedad y la aplicación práctica. La metodología auspiciada es globalizadora e interdisciplinar, con particular atención a la diversidad y al motor que acciona esta dinámica: la motivación en función de los intereses de los alumnos a través de experiencias directas o virtuales y compartidas.

A partir de estos fundamentos podremos programar centros de interés para diseñar situaciones de aprendizaje, para organizar, coordinar y reflexionar sobre los procesos y estrategias que llevamos a cabo con los alumnos dentro y fuera del aula.

Esta dinámica requiere un enfoque por tareas en el que las situaciones de partida entrañen un factor de necesidad de resolución de un problema o desencadenamiento

de procesos que lleven al descubrimiento, a la solución, mediante el trabajo cooperativo.

3. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa² se entiende como el dominio progresivo de un conjunto de subcompetencias:

- Gramaticales: reglas fonológicas, morfosintácticas y semánticas.
- Sociolingüísticas: adecuación al contexto.
- Discursivas: coherencia y cohesión.
- Estratégicas: oportunidad y dominio de la situación comunicativa.
- Pragmáticas: conocimiento y dominio de aspectos paralingüísticos.

El aprendizaje según este enfoque responde a una instrucción formal, consciente y controlada que se atiene a los principios del enfoque comunicativo:

- Cognitivos: automatismo, aprendizaje significativo, anticipación-recompensa, motivación intrínseca, inversión de estrategias.
- Afectivos: ego lingüístico, autoconfianza, conexión lengua-cultura.
- Lingüísticos: interlengua, competencia comunicativa, colaboración interdisciplinar.

El uso de la lengua –y su aprendizaje– comprende las acciones realizadas por las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como específicas, como es el caso de la competencia comunicativa –en particular, y estrechamente relacionada con ella, la competencia literaria: López y Santiago 1997: 519-523)–. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades comunicativas que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que juzgan más apropiadas para llevar a cabo las tareas que

2 El programa didáctico para desarrollar la competencia comunicativa, *Escuchamos, hablamos, leemos, escribimos con los medios, una guía didáctica* de María Amor Pérez Rodríguez, Huelva, 2002, fue el punto de partida que hace ya algunos años nos llevó a investigar y evaluar en el aula.

han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Los términos destacados en letra cursiva representan nociones básicas en la concepción de este marco curricular, por lo que el MCERL los define a continuación:

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de

un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Nos planteamos el problema del aprendizaje significativo e interdisciplinar basado en procesos constructivos y desarrollo de estrategias para incrementar capacidades básicas y específicas, mediante un enfoque por tareas que desemboca en la producción de textos y productos, artefactos culturales, a través de los cuales los alumnos y alumnas se hacen responsables de su propio aprendizaje y lo transmiten a los compañeros.

Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia que se concede a la evaluación, a fin de establecer y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza, se hace necesario establecer una metodología que permita, dentro del campo de investigación en el aula, la integración de la evaluación como objeto de aprendizaje. De ahí que planteemos un modelo de autoevaluación cualitativa dentro del grupo, donde los alumnos determinan en función de tres medidas aspectos del desarrollo del proceso de trabajo en parejas, de la exposición de la tareas y la realización del producto³.

4. METODOLOGÍA

Resulta fundamental que los alumnos desde el primer momento se sientan dueños de su aprendizaje. Por eso es importante que conozcan los elementos teóricos que fundamentarán la investigación.

Los objetivos generales y específicos son:

1. Trabajar de manera cooperativa para incrementar la competencia social.
2. Interdisciplinariamente, para fomentar la competencia cultural.
3. Usando las nuevas tecnologías, para ejercitar su competencia digital.
4. Mediante la producción de artefactos lingüísticos y plásticos, presentándolos en público, para alcanzar una mayor competencia artística y dominio de la expresión oral.

3 Véase Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996: 406 y ss).

Es conveniente explicar a los alumnos que el trabajo que desarrollan aportará un conocimiento más amplio sobre contenidos que de alguna manera ya han adquirido previamente; así entienden que están aprendiendo con sentido, progresando a partir de experiencias previas y construyendo su propio aprendizaje.

Los alumnos se sienten motivados cuando el aprendizaje que van a adquirir está planteado como un proceso a resolver, como una empresa en la que el concurso de todos llevará a obtener los objetivos planteados. No se trata de elaborar un complejo marco teórico, con todos los detalles que precisaría una investigación científica al uso –como podría emprenderse en niveles de formación universitaria– sino de informar a los alumnos acerca de las bases conceptuales de las que se parte, de los autores, teorías o proposiciones generales para que participen desde el origen y hagan suyo el fundamento del propio trabajo.

5. LENGUA, LITERATURA Y COMPETENCIA CULTURAL

Daniel Cassany (1997) en *Enseñar lengua*⁴ se refiere al término *cultura* en el sentido que le confiere al término la sociología del canadiense Guy Rocher⁵ como un conjunto de maneras de pensar y de acciones, más o menos formalizadas, que son compartidas por un grupo social y sirven de manera lógica o simbólica para constituirla como una comunidad específica.

Este es el concepto al que nos atenemos en nuestra experiencia de evaluación e investigación en el aula, porque la competencia lingüística se complementa con la competencia cultural, que la engloba, haciendo la última de la primera un vehículo cultural.

Entendiendo la lengua y la literatura como vehículos de expresión –comunicación– y representación de la cultura y la sociedad, tal y como son practicadas en el marco de la interdisciplinariedad favorecida en otros países europeos y centrándonos en este caso en la relación de ambas con los sistemas de comunicación no verbal, incidiremos en la interacción comunicativa que debe centrar cualquier tarea y objetivos que tracemos. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías adquieren desde esa perspectiva una función relevante porque ofrecen el mejor campo para emprender el análisis comparativo de la comunicación en los sistemas orales, visuales y escritos en campos como los de la publicidad y otros espacios mediáticos.

4 Véase Cassany, Luna, Sanz (1997: 538).

5 Véase Rocher (1985: 133).

Esta dimensión cultural favorece que el estudiante se enfrente al *artefacto* creativo y artístico y que analice las características de estos *artefactos* junto a la observación detallada de su estructura, funciones y relaciones contextuales, lo que le permitirá extraer información sobre modos de conducta y representación de la realidad, sistemas reguladores de la producción artística, o revelar, incluso, de manera más concreta, diferentes estrategias de comunicación, que se producen según las reglas de la semiótica y la retórica en la concatenación de imágenes verbales y plásticas, figuras tanto de lengua como de pensamiento, dentro del discurso y la representación artística.

6. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Este relato de una experiencia de investigación de aula en 3º de ESO del IES Manuel Alcántara comienza con el reconocimiento de la lengua como instrumento vehicular que trabaja todo lo relacionado con la capacidad de comunicación y representación, primero a nivel mental, los conceptos, y también la representación “literal” de los mismos sobre papel.

Sabido es que nuestros alumnos están creciendo en una cultura eminentemente visual, en la que la imagen y todo lo que gira alrededor de ella está construyendo su modo de representación de la realidad en gran medida y determinando su concepción del mundo.

Como profesores responsables del desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos tenemos en cuenta los contenidos de la pragmática, los medios de comunicación, la imagen, etc., en una concepción más amplia y globalizadora del mundo de la comunicación, en la que lengua y literatura no son los únicos sistemas como en su día lo formulara la semiología de Saussure⁶.

Por otra parte, convenimos con Saló Lloveras (2006: 125) en la necesidad de distinguir entre el contenido semántico y el proposicional, por una parte, y la actualización de éste en la comunicación por otra.

Nos parecen además interesantes las observaciones de la investigación psicológica y la psicología cognitiva respecto a la manera en la que se almacena el conocimiento en la memoria en situaciones sociales de uso de la lengua, y que se adquiere en el cur-

6 Véase Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996: 358 y ss). Se concede especial atención al capítulo de la evaluación e investigación en el aula, destacando el paralelismo de las fases de evaluación e investigación.

so de la interacción, en la actividad cognitiva y social, en función de la naturaleza de las estructuras de situaciones predecibles en las que se conoce el funcionamiento y el resultado.

De acuerdo con los principios del conocimiento constructivo y el aprendizaje significativo que se adquiere a partir del diagnóstico, llámese también evaluación o fase para detectar los conocimientos e ideas preconcebidas, tanto los *frames* como los *script* son los escenarios o esquemas en los que la memoria archiva sus materiales. De ahí que se nos ocurriera la idea de alojar en un blog, cuyo formato es el que más se adecua a esos “tópicos” de nuestra investigación.

A la hora de difundir los resultados en el grupo experimentamos y negociamos semióticamente la adecuación y propiedad de cada uno de los “artefectos” y creamos un estado de intersubjetividad⁷ (Saló Lloveras 2006:165).

Nosotros queremos trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la imagen, incentivar el trabajo conjunto de *res* y *verba* no solo a nivel lingüístico, comprender también esas imágenes, interpretarlas, elaborarlas y manipularlas. Por tanto, nos preguntamos si la Educación Plástica y Visual no es un incentivo para el desarrollo de otras áreas de tipo lingüístico como la exposición, el coloquio, la argumentación y la práctica de la evaluación como objeto del aprendizaje. La representación de los conceptos cada vez va a ser más visual y menos textual de ahí que animemos a los alumnos a formular la información en mapas conceptuales.

La importancia de nuestra asignatura, al ser la lengua vehículo transmisor de conocimientos, comunicación y representación, contribuye igualmente a incrementar la capacidad de comprensión de todos los conceptos asociados con la representación visual que existan en otros ámbitos disciplinares a través del uso de las tecnologías y los medios.

Está claro que para desarrollar cualquier producto asociado a la comunicación publicitaria, audiovisual o multimedia, hacen falta expertos en imágenes, por no hablar de campos más especializados como la arquitectura o el diseño industrial. Vivimos en una sociedad en la que el objeto es muy importante y se diseñan continuamente elementos en los que la formación artística es imprescindible⁸.

⁷ Saló reflexiona sobre las aportaciones de Vigotsky y Bruner respecto a la intervención del adulto cuya acción refuerza en esos procedimientos el aprendizaje de los adolescentes.

⁸ Véase Acaso (2009).

Juzgamos, por consiguiente, que la consideración y relevancia de dichos factores podría suscitar la aparición de líneas de investigación centrada en la producción semiótica a partir de las representaciones sociales que en torno a un tópico específico, inquietan o despiertan la atención en una colectividad; tópico que así podría ser asumido como temática de expresión estética y ser abordado desde un ámbito cognitivo que no apele exclusivamente a los enunciados verbales, con lo cual se hacen más complejos, pero también se enriquecen notablemente los procesos metodológicos de investigación educativa.

Ciertamente, combinando diversos procedimientos expresivos (orales, escritos, escénicos y plásticos), como herramientas de apoyo a la acción investigadora, alcanzamos un volumen de información mucho más rica y diferenciada, convirtiéndose las estrategias usadas en un excelente camino para la integración de conocimientos desde una perspectiva constructiva.

Así, el uso complementario de la expresión verbal (oral y escrita) de carácter comunicativo (charlas, encuestas, entrevistas, comentarios, etc.) o con pretensiones estéticas (poemas, coplas, cuentos, narraciones, etc.), la expresión plástica (dibujo, pintura y collage o, como en nuestro proyecto, fotografía principalmente), y la expresión escénica (juego de roles, mímicas), facilita que afloren las representaciones mentales y comunicativas de la imagen y el texto abundando en la importancia que tiene la representación y el sentido del arte en nuestros días.

En la noción de obra de arte se acentúa la dimensión estética del objeto sobre la de su utilidad práctica, aunque, sin duda, muchos anuncios publicitarios podrían ser hoy aceptados como constructores culturales que son verdaderas obras de arte. Todo artefacto guarda relación con la comunidad cultural en la que ha sido construido con una determinada funcionalidad y en dicha comunidad es donde adquiere plenitud de sentido, pero en la medida en que la naturaleza humana trasciende el relativismo cultural, muchos artefactos son universales o al menos universalizables.

Wittgenstein⁹ asimiló el lenguaje a una caja de herramientas. Una lengua puede ser considerada como un *artefacto* empleado por los miembros de una comunidad idiomática para comunicarse entre sí. El lenguaje puede ser empleado por los hablantes para fines muy diversos.

La representación del objeto en el arte contemporáneo, para ser usado con un slogan en un posible ámbito publicitario es el campo en el que hemos centrado la práctica

⁹ Véase Blasco (2009).

de esta experiencia docente. Los alumnos han sido introducidos en los conceptos de *ready made*, apropiación y contexto, propios del arte moderno y contemporáneo.

Modernidad no es lo representado en el cuadro sino el propio cuadro que se convierte en objeto de arte, independientemente de su contenido, con su función en la vida cotidiana y lo que simboliza su reflejo a través de la publicidad, la fotografía, las instalaciones, el videoarte o el cine¹⁰.

En estas manifestaciones el objeto cobra mayor relevancia. Acapara la atención de gran parte de los artistas contemporáneos y llega a ser fundamental en la descripción de ambientes o como soporte de reflexiones afines a nuestras preocupaciones. La concepción y realización de estas variables e insólitas aproximaciones a las múltiples realidades del mundo moderno exige la invención de nuevas técnicas, como el collage, el *ready made*, la introducción de objetos de desecho, réplicas artesanales y objetos de fabricación industrial.

Como objetos de ansiedad son conocidos por el crítico Harold Rosenberg¹¹, el primero en utilizar el término *anxious objects*, para describir un tipo de arte moderno que nos inquieta y nos hace dudar de si realmente estamos ante una auténtica obra de arte. Un objeto de ansiedad suele suponer un reto que nos desconcierta, trastorna, confunde, irrita, o simplemente nos aburre.

La dificultad estriba en discernir si es arte e incluso si es arte de verdad. En la representación de un objeto de ansiedad aparecen tendencias subversivas, a menudo acostumbra a estar al límite de la credibilidad, más allá de la frontera de lo aceptado. El objeto de ansiedad por excelencia, y puede ser que el primero en su género, fue el orinal de Marcel Duchamp.

El orinal exige una respuesta a la pregunta siguiente: ¿por qué es esto arte? Duchamp, irónico, hábil y ágil como ninguno, dicen que prefirió proponer otra pregunta: ¿se puede hacer una obra que no sea una obra de arte?

Para suscitar la curiosidad de los alumnos podemos sugerirles algunas preguntas que darán pie al debate, como:

- ¿Qué convierte una pieza en obra de arte?

¹⁰ La importancia que han adquirido los objetos en la sociedad de consumo es analizada magistralmente por Baudrillard (1999).

¹¹ George Cotkin (2003: 126-127) dedica interesantes reflexiones al diálogo entre arte y literatura.

- ¿Qué función debe tener el arte actual?
- ¿Qué función ha tenido el arte en otros momentos de la historia?

También se les puede animar a reflexionar sobre cómo el arte contemporáneo, al igual que en la poesía, crea nuevas asociaciones, del todo originales, combatiendo así el desgaste del lenguaje (o la imagen) por el uso reiterativo de los clichés.

El extrañamiento que nos producen algunas obras de arte funciona como un resorte: rompe la inercia de la mirada “plana” y mueve a la reflexión.

El lenguaje poético permite evidenciar contenidos del subconsciente y el efecto de extrañamiento que conlleva cumple una función muy importante: al romperse la relación mecánica que habitualmente establecemos con el mundo, toda experiencia estética se convierte en el primer momento de un proceso de conocimiento y reconocimiento.

ACCIÓN

Pediremos a los alumnos que escojan un objeto que tengan en casa y que sea significativo para ellos. Una vez escogido, han de preparar una presentación del objeto en combinación con otro capaz de conferirle una propiedad significativa nueva o desconcertante y elaborar un texto que entable una relación con la imagen a fin de que su combinación pueda ser usada en un contexto de publicidad.

Para la representación usarán la fotografía y en la exposición que hagan sobre su trabajo, deben explicar por qué han elegido esos objetos. Los alumnos realizan el ejercicio en casa y lo presentan en clase ante sus compañeros. Para la presentación del trabajo en clase han de llevar la fotografía del nuevo objeto híbrido, el texto explicativo sobre su configuración y el mensaje publicitario que le serviría de soporte lingüístico.

La estructura genérica de este taller ha sido la siguiente:

Objetivos generales

- Incrementar la competencia social.
- Fomentar la competencia cultural, artística y lingüística.
- Trabajar desde la interdisciplinariedad el aprendizaje significativo.
- Desarrollar la competencia digital y el uso de los medios audiovisuales.

Objetivos específicos

- Diferenciar y establecer la relación entre la comunicación verbal-no verbal.
- Conocer la tipología de la imagen.
- Distinguir entre constituyentes inmediatos de la imagen: signos y símbolos, indicios e iconos.
- Analizar cómo opera la retórica en la imagen (semiótica): metáfora, paralelismo, paradoja, elipsis...
- Realizar un *ready made* con fines publicitarios y plasmarlo en una fotografía para colocar el producto en el blog *Educación literaria* y el libro virtual del IES Manuel Alcántara.

MOTIVACIÓN

Desde el planteamiento general los alumnos reconocieron y se sintieron identificados con el ámbito de competencia en función de las experiencias de aprendizaje llevadas a cabo en cursos anteriores y, lo que es más significativo, desde diferentes perspectivas en distintas asignaturas.

Utilizando algunos de los soportes de sensibilización como imágenes de “hombres primitivos”, o de simios; propiciando una situación lúdica, relatando la distinta decodificación de la comunicación gestual según la lengua hablada en diferentes países, presentamos el tema de reflexión para que los participantes evocaran y/o vivenciaran experiencias (sensoriales, emocionales, cognitivas, fantásticas, etc.) que motivaran su posterior trabajo reflexivo y expresivo.

6.1. Metodología

Buena parte de la investigación se lleva a cabo mediante el uso de las tecnologías; nos hallamos en un centro TIC, donde cada pareja de alumnos tiene acceso a un ordenador. El trabajo estuvo centrado en potenciar los procesos de participación de los estudiantes mediante la apertura de espacios de reflexión y expresión desarrollados a la manera de talleres en un trabajo por proyecto, cuyo objetivo final era, por una parte la exposición de los resultados del trabajo en clase a fin de ejercer la evaluación como proceso de aprendizaje, y la posterior inclusión, por otra parte, en el blog y en el libro virtual de la biblioteca del centro.

La expresión verbal y no verbal, plástica y literaria ha sido el objetivo de los procesos de sensibilización a través de diferentes formatos estéticos: literatura, vídeo, música, pintura, dibujos animados, publicidad etc.

Irene Puig (1995) en *Los Procedimientos* recomienda las siguientes estrategias como punto de partida y motivación para el aprendizaje: la observación, la experimentación, la comparación, la relación entre causas y efectos, la generalización, la clasificación, la definición, el resumen, el esquema, la recesión, la composición, el trabajo en equipo, el debate, la resolución de problemas y la interpretación de datos organizados en gráficos.

Toda la información recogida, tanto la verbal como la visual, fue organizada según sus fuentes de origen, a partir de las categorías expresadas como objetivos específicos. Ahora bien, para abordar el análisis de la información recabada se optó por dos estrategias básicas: la primera consistió en sintetizar la información verbal en mapas conceptuales que se mantenían en constante reforma a medida que aparecía nueva información complementaria. La segunda fue organizar la información visual surgida de los talleres mediante una selección de las imágenes, realizada por ellos a partir de los *ready made* más representativos y efectivos para ser usados en el medio de la publicidad, a la cual denominamos *Galería* y que constituyó el referente principal para abordar la posterior interpretación de representaciones plásticas.

El desarrollo de una serie de tareas de diversa índole de acuerdo con la programación de determinadas secuencias de aprendizaje ha ido fraguando en la realización de un proyecto de carácter interdisciplinar llevado a cabo bajo la modalidad de taller, entendiéndolo por ello una manera estratégica de aprender y enseñar, cuyos fines son los de la producción de conocimiento –valga la redundancia– “productivo”¹².

El objetivo último del aprendizaje sería el de ampliar la competencia comunicativa, en especial la literaria. En el desarrollo de sus habilidades de expresión, tanto oral como escrita, los alumnos y alumnas actualizan sus conocimientos lingüísticos y también culturales. La información de la que parten es de carácter multidisciplinar, y también plurilingüe (francés e inglés).

No olvidamos que el surrealismo y el dadaísmo proceden de países europeos a cuyas lenguas recurrimos para introducirnos en los conceptos axiales del arte y la poesía de la época. Así la red de lecturas supondría, como afirmaba Mendoza (2001), la formación de un intertexto¹³.

¹² Véase sobre la noción de taller de lengua López Valero y Encabo Fernández (2002: 101).

¹³ Citado por López Valero y Encabo Fernández (2002: 123).

La fase interpretativa propiamente dicha se abordó tomando como base: los mapas conceptuales de representaciones verbales, tanto orales como escritas; los testimonios seleccionados y las galerías de imágenes producidas en los talleres, para analizar a partir de dicho “arsenal” y verificar el discurso explicativo sobre los objetivos específicos. Esta fase se desarrolló mediante la implementación de dos acciones diferenciadas, pero complementarias; la primera se centró en las representaciones verbales y la segunda en las visuales. Para dilucidar el sentido de las representaciones verbales recogidas, se utilizó el modelo de interpretación de datos cualitativos que proponen Bonilla y Rodríguez (1997); utilizando el conjunto de representaciones seleccionadas para construir las explicaciones que, desde nuestro punto de vista, permiten comprender el sentido de las interacciones mantenidas por los escolares a partir de las representaciones que manejan.

Por su parte, para abordar la comprensión de las imágenes recogidas en los talleres, acudimos a un modelo mixto de análisis semiótico, tomando principalmente, con las debidas precauciones, la propuesta analítica e interpretativa elaborada por Panofsky (1955) para estudiar las artes visuales, complementándola con los aportes teóricos de Gubern (1987) y, en especial, con las disquisiciones de los estudiosos de la semiótica visual. En efecto, siguiendo la pauta desarrollada por Panofsky describimos las características genéricas de las imágenes recolectadas (aspecto iconográfico), para luego proceder a una interpretación de los significados subyacentes en las mismas (aspecto iconológico).

A la hora de centrarnos en la producción era previsible que los alumnos se familiarizaran con algunos lugares comunes del arte contemporáneo (el arte conceptual, la apropiación, el collage, la instalación, el *ready made*, el *object trouvé*, la fotografía, etc.), más que de un modo magistral, de una manera indirecta, a partir de los indicios que abren las citas o los comentarios a algunas obras y las obras mismas a modo de ejemplo (que se pueden proyectar, etc.). La parte práctica consiste en la creación de un objeto que sería el producto de uno o más objetos descontextualizados de su uso común, para en una nueva combinación y disposición crear un objeto nuevo, un artefacto “caprichoso” de representación artística según las pautas de la vanguardia dadaísta o surreal.

Generalmente se propuso esta tarea como ejercicio o proyecto para hacer en casa por parejas, que se ocuparían de fotografiar el objeto en cuestión y colgarlo en el blog concebido a tal efecto. Además, en la última fase se redactarían comentarios, que serían igualmente incluidos en el blog y se seleccionaría el mejor producto, aquel que

fuese más efectivo tanto en su realización material como en su articulación semiótica imagen-texto.

6.2. Secuenciación

Hemos dedicado cinco horas presenciales a este proyecto que ha sido trabajado en la modalidad de taller experimental.

En la primera hora se presentó el proyecto en sus líneas generales y objetivos, emprendiéndose la búsqueda guiada en la red. Cada pareja de alumnos asumió la investigación sobre cada uno de los temas expresados en los objetivos específicos. En la última fase de esta primera hora quedaron expuestos los resultados referentes a la comunicación no verbal, con animadas intervenciones en coloquio de todos los alumnos.

En la segunda hora fueron expuestos el resto de los resultados de la investigación y elaborados los mapas conceptuales que fueron facilitados a todos los grupos. Los alumnos asumieron para casa la tarea de buscar los objetos para la composición vanguardista, su representación fotográfica y colocación en el espacio del blog habilitado a tal efecto.

En la tercera y cuarta hora los alumnos presentaron sus propuestas evaluando la coherencia y adecuación de las mismas a los mapas conceptuales, así como las condiciones de representación, efectividad y posible repercusión en el medio de la publicidad.

En la quinta hora procedimos a la exposición y autoevaluación en grupo de todos los trabajos.

6.3. Evaluación

Se evalúa a cada pareja de alumnos que expone los resultados de su trabajo de investigación en un mapa conceptual, que les ha servido de marco teórico en el que sustentar la exposición oral sobre los resultados obtenidos. Dentro de este se inscribe la experiencia artística que han protagonizado. Evaluamos la eficacia y originalidad del “artefacto” –objeto compuesto– hallado, así como la de su representación fotográfica y el grado de competencia comunicativa alcanzado a través del análisis del desarrollo de las subcompetencias lingüísticas alcanzadas, sobre todo respecto a la sociolingüística, discursiva y estratégica.

Los alumnos evalúan a sus compañeros cumplimentando el siguiente protocolo:

I.- La exposición oral ha sido:

a) adecuada: estructurada y clara

b) inadecuada

II.- El mapa conceptual se ajusta y favorece la comprensión de la exposición oral:

a) en gran medida

b) de manera suficiente

III.- La efectividad y originalidad del objeto es:

a) notable

b) suficiente

IV.- Su representación fotográfica y colocación en el blog es:

a) impactante

b) neutra

7. CONCLUSIÓN

El medio fotográfico, como medio preferente para la expresión del producto final, posee un gran potencial por su carácter de herramienta y debido también a su capacidad expresiva. En efecto, dicho procedimiento permite la manifestación de valoraciones, concepciones, nociones e incluso recreaciones puramente fantásticas con un alto grado de detalle que favorece la exteriorización de las pulsiones más profundas e inconscientes del ser humano.

Cuando abordamos una temática que conmueve al alumno y apelamos a un sistema comunicativo menos trabajado como material mediático, el de las imágenes, permitimos, como plantea lúcidamente Gubern, la afloración de la «forma más primaria, arraigada y estable de percepción y de comunicación del ser humano con su entorno», porque el mismo «precedió filogenética y ontogenéticamente a la verbalidad» y favorecemos el aprendizaje desde perspectivas inéditas que permiten poner de manifiesto las estructuras profundas del imaginario cultural colectivo.

Asumir esta actitud que parte del planteamiento de estrategias de investigación en las tareas docentes facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que permite reflexionar desde el propio quehacer pedagógico. Ciertamente, la práctica de combinar diversos procedimientos expresivos (orales, escritos, y plásticos), como herramientas de apoyo a la acción docente, genera un notable enriquecimiento de los niveles de información acopiada, a la vez que emerge como un recurso idóneo para sondear la temática de investigación y para lograr que los estudiantes participen en ella con más motivación y protagonismo en lo que conciben como un proyecto propio.

ANEXO: UNA MUESTRA DE LOS HALLAZGOS



Estoy falto de ideas (Jeannette y Gaby).



Me como el mundo (Heber y Sergio).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. (2009): *La educación artística no son manualidades*, Madrid, Libros de La Catarata.
- ARHEINM, R. (1980): *Hacia una psicología del arte y entropía* Madrid, Alianza Editorial.
- BAUDRILLARD, J (1999): *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI.
- BENJAMIN, W. (2003): *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México, Editorial Itaca.
- BLASCO, J. L. (1971): «Wittgenstein: Filosofía del lenguaje», www.raco.cat/index.php/Convivium/article/, consultado 05-07-09.

- BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997): *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Norma y Universidad de Los Andes.
- BRETON, A. (1995): *Manifiestos del surrealismo*, Madrid, Labor.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1997): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CIRLOT, J. E. (1986): *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*, Madrid, Anthropos.
- COTKIN, G (2003): «New York Intellectuals and French Existentialists», en *Existential Amerika*, John Hopkins UP, págs. 126 y 127.
- DE MICHELI, M. (1987): *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial.
- DEVEREUX, D. (1977): «Artifacts, natural objects and works of art», *Analysis*, XXXVII, págs. 134-136.
- DICKIE, G. (1974): *Art and Aesthetic; An Institutional Analysis*, Ithaca, Cornell University Press.
- GEERTZ, C. (1973): *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gili.
- GUBERN, R. (1993): *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*, Madrid, Cátedra.
- LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. Y SANTIAGO, R. M. (1997): «El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua», en F. J. Cantero (ed.), *Didáctica de la Lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad, págs. 519-523.
- MARTÍNEZ, E. Y DELGADO, J. (1988): «Expresión plástica», en *Enciclopedia Práctica de la pedagogía, Técnicas Pedagógicas III*, Barcelona, Planeta, vol. 5.
- MENDOZA FILLOLA, A., LÓPEZ VALERO, A. Y MARTOS NUÑEZ, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MOSCOVICI, S. (1985): *Psicología Social*, Barcelona, Paidós.
- PANOFKY, E. (1983): *El significado de las artes visuales*, Madrid, Alianza.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2002): *Escuchamos, hablamos, leemos, escribimos con los medios, una guía didáctica*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- ROCHER, G. (1985): *Introducción a la sociología general*, Barcelona, Herder.
- SALÓ LLOVERAS, N. (2006): *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Barcelona, Ceac.

Capítulo 18

EL CONCEPTO DE EXCELENCIA APLICADO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Alberto Gómez Font

(Fundación del Español Urgente)

Durante la última década del siglo xx estuvo muy presente el concepto de *calidad*, cuyo significado podía resumirse en ‘hacer bien las cosas’, y se aplicaba tanto a la fabricación de guantes como a los servicios de cáterin; buscar la calidad, y lograrla, se convirtió en la meta de gran parte de las actividades productivas, mas no hay noticias de que llegara también a los métodos de enseñanza de lengua española.

Hoy, entrado ya el siglo XXI, aquel concepto se ha convertido en algo más, ya no es suficiente lograr la calidad; ahora lo que se busca es la *excelencia*, es decir, que lo que se produce no solo tenga *calidad*, sino que además pueda calificarse, sin ninguna duda, como *excelente*.

Al revisar textos redactados en español y publicados en los medios de comunicación, en los documentos de las empresas (memorias, boletines...), en la Administración de Estado, en los despachos de abogados, etc., es fácil comprobar que no se ha logrado aún esa excelencia, pues siempre se detectan fallos, mayores o menores, pero fallos al fin y al cabo. Y entre ellos los más numerosos son los que muchos consideran menores, pero no lo son, como el descuido ortográfico y ortotipográfico.

Además de lo puramente formal, se dan también bastantes errores gramaticales y muchos errores léxicos que demuestran una vez más que para quienes redactan esos textos no es importante la corrección idiomática.

El principal problema es la excesiva confianza que los redactores de documentos depositan en los sistemas de corrección automática (ortográfica y gramatical) que están incluidos en los programas procesadores de textos que se utilizan en las computadoras.

Uno de los mejores consejos ortográficos que me han dado fue el siguiente: «Ante la duda: minúscula». Y lo mejor de todo fue la explicación: «Si al comenzar a escribir

una palabra te surge la duda entre escribirla con mayúscula o con minúscula inicial, lo mejor será optar por la minúscula, pues así es muy probable que aciertes, ya que hay un 95 % de probabilidades a tu favor». También recuerdo con cariño una frase que le oí pronunciar al lingüista Fernando Lázaro Carreter: «El minusculismo es más higiénico que el mayusculismo».

Y así lo hago: cuando dudo pongo minúscula; pero en ocasiones la duda persiste, y es que hay tantos casos especiales en ese terreno que pueden darse situaciones en las que haya puntos de vista diferentes. Precisamente por eso se publicó en el 2007 un libro dedicado por entero a aclarar el asunto: el *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas*, de José Martínez de Sousa. Esas dudas son también las causantes de que en todos los manuales o libros de estilo se dedique un capítulo más o menos extenso a explicar el uso de las mayúsculas

Es habitual que —sobre todo en los documentos jurídicos— aparezcan mayúsculas por todas partes, muchas, por todos los rincones, hasta tal punto que uno puede imaginarse que sobre las mesas de trabajo de quienes redactan esos escritos hay una cajita con mayúsculas, junto a la de los clips, y de allí las toman para adornar los textos como las bolas de colores en el árbol de Navidad.

Y hay algunas que se incrustan y son harto difíciles de erradicar: aparecen escritas con mayúscula inicial las palabras que denominan cargos relacionados con la abogacía: *Notario, Procurador, Juez, Magistrado*, etc.; las relacionadas con la administración: *Director General, Subsecretario, Ministro, Gobernador, Presidente*, etc.; las que tienen que ver con la legislación: *Ley, Orden, Estatutos, Reglamento*, etc.

Hay algo que debe quedar claro: en español solo se escriben con mayúscula los nombres propios, y ninguna de las palabras antes mencionadas son nombres propios, sino comunes, como también lo son *príncipe, rey* y *papa*.

No se trata de un asunto menor, pues la pulcritud de los documentos depende sobre todo de la buena ortografía.

Pero no es este el único problema gráfico de los textos impresos; hay otro, tan llamativo o más que el anterior, que es el uso a troche y moche de las comas. Se ponen comas por doquier, como si además de la cajita de las mayúsculas hubiera también sobre las mesas de todos los despachos otra cajita con comas, de tal forma que quienes redactan los documentos puedan cogerlas con los dedos índice y pulgar y dejarlas caer, cual si de sal o pimienta se tratase, sobre las hojas escritas, para después quitar únicamente las que hayan caído en los márgenes...

Algún día alguien tuvo la esperpéntica idea de decir que había que poner una coma cada vez que al leer un texto en voz alta se hiciera una pausa para respirar, y lo malo del asunto es que esa persona tuvo mucho éxito y logró convencer a miles y millones de hispanohablantes mediante, supongo, una sofisticada campaña de mercadotecnia, hasta el punto de que hoy en día son legión los que están convencidos de que es correcto poner comas con cada movimiento de inspiración de aire.

¿Y qué decir de las comillas...? ¿Y de las cursivas? Pero recapitulemos: todo esto comenzó a ocurrir en los documentos en español aquel fatídico día que los que ya peinamos canas sufrimos el trauma (desde entonces muchos estamos en manos del psicoanalista) de la desaparición de nuestras vidas de la máquina de escribir, artificio con el que tantas penas y alegrías habíamos compartido, y la llegada a los despachos de un artefacto electrónico con pantalla de televisión al que en España nos dio por llamar *ordenador* (tomado del francés *ordinateur*) mientras el resto de nuestros hermanos de lengua lo llamaban *computadora* o *computador*. Y con él llegaron los programas de edición de textos en los que ya no solo había minúsculas, mayúsculas y subrayado, como en las máquinas de escribir, sino que también traían consigo un montón de signos y tipos de letras; pero a nadie se le ocurrió que los usuarios de esos programas necesitaríamos un curso de introducción a la ortotipografía: ¿Cuándo usar el guión? ¿Cuándo la raya? ¿Para qué son las negritas? ¿Y la cursiva?

Con ese nuevo juguete entre las manos muchos se lanzaron a la piscina y se dedicaron a mezclar lo inmezclable, como las comillas y la cursiva, debido al desconocimiento del uso correcto de ambos recursos. Así, es habitual encontrar textos impresos en los que aparecen párrafos encerrados entre comillas y escritos con letra cursiva, lo que es redundante, pues si lo que se pretende es mostrar que se trata de una cita textual, basta con las comillas. Y si por razones estéticas se prefiere usar la letra cursiva, las comillas no son necesarias, pues basta con la información que se nos da al cambiar el tipo de letra.

De todas formas, para marcar que se trata de una cita es mejor no usar nunca la cursiva y echar mano de otros recursos (si no se quieren emplear las comillas), como estrechar la caja del texto ampliando los márgenes o componerlo con un tamaño de letra más pequeño.

También llamada *itálica* o *bastardilla*, la cursiva se utiliza cuando se quiere destacar alguna palabra o frase dentro del texto (es la misma función que tenía el subrayado en las antiguas máquinas de escribir).

Es muy raro, rarísimo, encontrarse con redactores de textos que conozcan bien la ortotipografía (ni siquiera la ortografía) del español, de ahí que se tropiece constantemente con los problemas hasta aquí comentados; pero no terminan ahí... Hay más, algunos más, y uno de ellos es el desconocimiento de los cambios ortográficos —de acentuación gráfica— adoptados por la Asociación de Academias de la Lengua Española y publicados en la *Ortografía de la Lengua Española*, de la Real Academia Española, en 1959 y en 1999. Comencemos por los primeros, por los más viejos, por los que no hay ninguna excusa para no aplicarlos y mucho menos para desconocerlos.

En los congresos de la Asociación de Academias de la lengua Española se aprueban algunas decisiones que, en lo que respecta a la ortografía, suelen tender a la simplificación, es decir, a hacernos las cosas más fáciles a los hispanohablantes y a los demás usuarios del español.

Dos de esos cambios, relacionados con la acentuación, se aprobaron en el II Congreso de Academias de la Lengua Española, celebrado en 1956, y fueron los relativos a la palabra *solo* y a los pronombres demostrativos, que a partir de ese momento solo deben tildarse en caso de ambigüedad, o lo que es lo mismo: cuando haya peligro de entender el texto con dos significados distintos.

En las tres últimas ediciones de la *Ortografía de la Lengua Española*, de la Real Academia Española (1959, 1974 y 1999) se indica que la palabra *solo* no lleva tilde, excepto en aquellos casos en los que signifique *solamente* y si no se le pone acento gráfico pueda darse riesgo de ambigüedad, es decir, que la frase tenga dos lecturas. Pero ese riesgo de ambigüedad solo es posible en frases aisladas, fuera de contexto. Así pues, lo adecuado es no tildar nunca la palabra *solo*.

Los demostrativos (*ese, esa, esos, esas, este, esta, estos, estas, aquel, aquella, aquellos, aquellas*) pueden funcionar como adjetivos y como pronombres.

La Real Academia Española, en su *Ortografía* (desde 1959), indica que es potestativo tildarlos cuando funcionan como pronombre y que solo será necesario hacerlo si existe riesgo de ambigüedad.

Teniendo en cuenta que el riesgo de ambigüedad es muy pequeño y que es muy difícil dar con alguna frase en la que exista, debe optarse siempre por no tildar nunca esas palabras.

Las formas neutras (*eso, esto, aquello*) nunca han llevado acento gráfico, pues no pueden confundirse ya que solo funcionan como pronombres.

El cambio más reciente fue el que apareció por primera vez en la *Ortografía* de 1999, libro redactado con el acuerdo de todas las Academias: las formas verbales con pronombres enclíticos, que en las anteriores normas ortográficas mantenían la tilde del verbo (*déme, cayóse...*), a partir de la última edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española se acentúan de acuerdo con las normas generales de acentuación (*deme, cayose...*).

Hasta aquí los principales problemas gráficos que se pueden encontrar en cualquier documento escrito de cualquier empresa del mundo hispano, sea en los EE.UU., en Latinoamérica o en España.

Otro fenómeno lingüístico difícil de erradicar es la tendencia a usar palabras como *ingeniero* o *arquitecto*, así, en masculino, tanto si se refieren a un hombre como a una mujer.

Durante muchos años los femeninos de las profesiones y de los cargos se usaron para hacer referencia a las esposas de los hombres que los ejercían: la *médica* era la esposa del *médico*, la *embajadora* era la esposa del *embajador*, la *notaria* era la esposa del *notario*... Pero esos tiempos, afortunadamente, ya son historia. En el español moderno debemos reflejar la realidad de la época en la que nos ha tocado vivir: una época en la que las mujeres ocupan cargos y desempeñan profesiones que antes eran solo masculinas.

El 22 de marzo de 1995 se aprobó una orden del Ministerio de Educación y Ciencia (de España) por la que los títulos académicos oficiales designados tradicionalmente en masculino pasaron a tener su correspondiente versión en femenino. Con esa orden se cambiaron oficialmente 21 títulos, entre los que se encontraban los de *doctora, ingeniera, técnica, licenciada, graduada, diplomada, arquitecta, maestra, profesora, médica, farmacéutica, enfermera*, etc. Redactada con la colaboración de la Real Academia Española y el Instituto de la Mujer, la orden establecía que todos los títulos, certificados o diplomas oficiales referidos a las múltiples profesiones y actividades debían tener en cuenta la condición masculina o femenina de quienes los obtuvieran.

Aunque en esa orden se haga mención solo a los títulos académicos, debe generalizarse el uso del femenino (siempre que no resulte forzado) a todos los nombres de oficios y cargos que tradicionalmente eran ocupados solo por hombres: *presidenta, senadora, diputada*, etc.

Los nombres de cargos o profesiones (se trata de nombres comunes) terminados en *e* o en *o* cambian esas vocales por *a* para formar el femenino. Ejemplo: *camarero/*

camarera. No obstante lo anterior, algunos nombres terminados en *e* hacen el femenino con la terminación *esa*. Ejemplo: *alcalde/alcaldesa*. Los nombres terminados en consonante *d, l, n, r, s* o *z* añaden una *a*. Ejemplos: *asesor/asesora, concejal/concejala, juez/ jueza*. También aquí se dan algunas excepciones, como *abad/abadesa*. En el caso de los nombres de profesiones, ocupaciones u otros terminados en *-ente* hay que tener en cuenta que en muchos casos su uso en femenino no está generalizado. Ejemplos: *gerente/gerenta, paciente/pacienta*. Si son comunes, en cambio, los pares *presidente/presidenta, cliente/clienta, asistente/asistenta...* Habrá, pues, que esperar a que la evolución en la sociedad y el uso por parte de los hablantes determinen esos cambios, pero a lo que no podemos esperar ya más es a que las ingenieras sean eso: *ingenieras*, y las jefas de área sean eso: *jefas de área*.

Mas hoy, si miramos esa carpeta alargada que usamos para guardar las tarjetas de visita que van llegando a nuestras manos, podremos comprobar que en la mayor parte de los casos, cuando es una mujer la que allí aparece, el nombre de su oficio o de su cargo sigue en masculino, como si *una biólogo* supiera más y fuese más prestigiosa que *una bióloga*.

Se trata, ni más ni menos, de que la mujer deje de ser invisible y aparezca donde debe aparecer, sin caer eso sí, en el vértigo del desdoblamiento a ultranza, tal y como ya hacen algunos políticos españoles y tal y como hicieron los redactores de la Constitución de la República Socialista Bolivariana de Venezuela, en 1999, de la que sirve como ejemplo este fragmento:

Artículo 41. Sólo los venezolanos y venezolanas por nacimiento y sin otra nacionalidad, podrán ejercer los cargos de Presidente o Presidenta de la República, Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, Presidente o Presidenta y Vicepresidentes o Vicepresidentas de la Asamblea Nacional, magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia, Presidente o Presidenta del Consejo Nacional Electoral, Procurador o Procuradora General de la República, Contralor o Contralora General de la República, Fiscal o Fiscala General de la República, Defensor o Defensora del Pueblo, Ministros o Ministras de los despachos relacionados con la seguridad de la Nación, finanzas, energía y minas, educación; Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de los Estados y Municipios fronterizos y aquellos contemplados en la ley orgánica de la Fuerza Armada Nacional.

Para ejercer los cargos de diputados o diputadas a la Asamblea Nacional, Ministros o Ministras; Gobernadores o Gobernado-

ras y Alcaldes o Alcaldesas de Estados y Municipios no fronterizos, los venezolanos y venezolanas por naturalización deben tener domicilio con residencia ininterrumpida en Venezuela no menor de quince años y cumplir con los requisitos de aptitud previstos en la ley.

¿Habrá leído algún redactor de textos *El dardo en la palabra* de Fernando Lázaro Carreter? Me surge esa duda cuando al revisar textos de empresas me topo constantemente con *el mismo*, *la misma*, *los mismos* y *las mismas*, recurso feo, disgustante, poco elegante y muy aburridor, que don Fernando llevó al ridículo en esta apasionante conversación entre una pareja:

—Juraría que me había echado las llaves al bolsillo de la chaqueta, pero no llevo las mismas en el mismo.

—¿Te has mirado en el pantalón? Puedes llevarlas en los bolsillos del mismo.

—No, no llevo las mismas en el mismo... Al salir de casa, habré dejado las mismas sobre algún mueble de la misma, mientras sacaba el abrigo y me ponía el mismo.

—Tendrás que llamar al cerrajero para que abra la puerta.

—Sí, aquí tengo el teléfono del mismo. Nos cambió la cerradura de la misma hace poco, y conocerá la misma...

¡Y cómo aburren los verbos comodines que aparecen por todos los rincones de los documentos redactados en español! Son varios, pero los más presentes son tres, como los tres mosqueteros, y avanzan a capa y espada por entre todo tipo de documentos, sean técnicos, jurídicos, comerciales o publicitarios: *realizar*, *iniciar* y *finalizar*.

Basta fijarse un poco, o ser asesor lingüístico y revisor de textos, para toparse con ellos cada dos por tres. El más presente es *realizar*; todo, absolutamente todo se *realiza*, y nada *se lleva a cabo*, *se ejecuta*, *se desarrolla*, *se imparte*, *se plasma*, *se fabrica*, *se elabora*, *se compone*, *se confecciona*, *se construye*, *se produce*...

Los otros dos, *iniciar* y *finalizar*, borran de un plumazo a otros mucho más precisos para cada contexto: *comenzar*, *empezar*, *principiar*, *inaugurar*, *abrir*, *incoar*, *entablar*, *emprender*, *aparecer*, *surgir*, *arrancar*, *salir*, *desatarse*, *desencadenarse*, *nacer*... *Terminar*, *acabar*, *concluir*, *consumar*, *rematar*, *extinguir*, *finiquitar*, *ultimar*, *prescribir*, *liquidar*, *cerrar*, *sobreseer*, *sellar*, *levantar*, *vencer*...

¿Conocen los profesionales de la enseñanza del español la existencia de unos libros llamados *manuales de estilo*? ¿Y de otros conocidos como *diccionarios de dudas*? ¿Saben que hay muy buenos recursos en la internet para resolver dudas en el uso del español y para consultar cuando aparecen obstáculos en la redacción? Yo me atrevería a decir que no, que muchos ignoran todo eso y además no consideran que sea importante.

Si bien los libros y manuales de estilo se han circunscrito a los medios de comunicación (periódicos, televisiones y radios), poco a poco van publicándose libros de ese tipo dedicados al lenguaje específico de otro tipo de negocios o actividades, como las universidades, los despachos de abogados, los Ayuntamientos, etc.

El primero de esos libros dedicado a un lenguaje ajeno a la prensa se editó en el 2007 y es el *Libro de estilo* de Red Eléctrica de España. Con esa publicación, los responsables de la empresa pretenden lograr que sus documentos, todo lo que allí se escribe y se imprime, estén redactados en un buen español. Además, para lograr ese objetivo, organizaron unos cursos durante el 2006 y el 2007 en los que el profesor Xosé Castro Roig y quien firma este artículo les explicamos a todos los trabajadores de Red Eléctrica de España las claves necesarias para conseguir ese español correcto.

Cursos parecidos se organizan cada día con más frecuencia en España, Hispanoamérica y los EE.UU., y ya aparecen en algunos programas de formación de profesores de español.

Además, la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA), cuyo propósito fundacional es asesorar a los medios de comunicación de América y España para mejorar la calidad del español —de la que soy el coordinador general—, ofrece también sus servicios a todos aquellos que estén interesados en que sus publicaciones (informes, contratos, folletos, boletines, memorias...) estén escritas en español correcto.

Nuestro trabajo consiste en revisar y corregir toda la documentación que nos envían, y si así lo quieren ponemos a su disposición un certificado de calidad idiomática siempre y cuando ellos se comprometan a atenerse a las recomendaciones que les hacemos. Es habitual, además, que quienes solicitan nuestros servicios nos pidan también que les demos cursos sobre el buen uso del español a sus trabajadores.

En todo este asunto de la asesoría lingüística y de la excelencia en el uso del español hay algo que no se tiene aún demasiado en cuenta y que creo interesante señalar como final de este artículo: la globalización del español.

Lo primero que hay que hacer es leer el último libro del secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Humberto López Morales, titulado *La globalización del léxico hispánico*, y lo segundo es abrir bien los oídos y los ojos para prestar atención a lo que se dice y se escribe en los textos que se utilizan para la enseñanza del español en ambos lados del Atlántico.

El español no es la lengua de un país, sino de veintiuno —si contamos a los Estados Unidos— y en cada uno se habla de forma diferente, e incluso dentro de cada uno hay diversas maneras, pues no es lo mismo el habla de Bogotá que la de Barranquilla o la de Medellín, y todas son ciudades colombianas. Existe, eso sí, una norma culta estándar, internacional, usada por la gente con estudios, pero hay que estar alerta y vigilar los documentos que vayan de un país a otro para que no se cuelen localismos que dificulten la comprensión del texto.

No es tarea fácil, pues para el hablante de un lugar su español es neutro y los demás son diferentes, pero tampoco es tarea imposible si se está atento y se revisan los documentos antes de darles curso.

En resumen: al impartir cursos de español hay que tener en cuenta la necesidad de hacer talleres sobre el uso excelente de la lengua y en ellos hay que tener en cuenta muchos aspectos del lenguaje: la ortografía, la ortotipografía, la morfología, la sintaxis, el léxico... Y tener muy presente cuenta que la nuestra es una lengua viva, quizá la más viva de todas las lenguas vivas, por lo que no hay que cerrarle el paso a las innovaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- GÓMEZ FONT, A. MUÑOZ GUERRERO, F., CASTRO ROIG, X. Y BEZOS LÓPEZ, J. (2007): *Libro de estilo de Red Eléctrica de España*, Madrid, Red Eléctrica de España.
- LÓPEZ MORALES, H. (2006): *La globalización del léxico hispánico*, Madrid, Espasa Calpe.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2007): *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas*, Gijón, Ediciones Trea.

Capítulo 19

DISQUISICIONES SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

M.^a del Pilar Montijano Cabrera

(Universidad de Málaga)

1. UNA APROXIMACIÓN INICIAL SOBRE EL LENGUAJE Y LA LINGÜÍSTICA

Si hay dos grandes apreciaciones que vienen a nuestra mente de manera inmediata al pensar en el lenguaje, estas serían, incuestionablemente, (1) su complejidad y (2) su preeminencia.

Así, por una parte, la manifestación primera que presentan los hechos lingüísticos es sin duda su *diversidad*. En este sentido, no pueden, en modo alguno, pasar desapercibidos, ni a los ojos de expertos estudiosos en este campo, ni tampoco a los de aquellos otros legos en la materia, ciertos fenómenos tales como (a) la coexistencia de más de un idioma en el seno de una misma comunidad, (b) los distintos registros o «usos» del lenguaje de los que un hablante promedio dispone y a los que puede recurrir en función del contexto y/o de sus interlocutores, (c) ciertos problemas de incomunicación que pueden surgir debido a un acento o pronunciación inadecuados, o (d) la constante interacción de factores psicológicos, fisiológicos y socioculturales en los actos de habla, por citar tan solo algunos de entre la multiplicidad de ejemplos que dibujan esta realidad del lenguaje que, ya digo, se caracteriza básicamente por su heterogeneidad.

Por otra parte, ¿quién podría imaginar un día cualquiera de nuestra vida sin hacer uso en uno u otro momento, y en una u otra forma, del lenguaje? De hecho, parece algo unimaginable el tratar de concebir nuestro quehacer cotidiano sin él. Utilizamos la lengua en cualquiera de sus modalidades («oral» frente a «escrita» o «productiva» frente a «receptiva») e incluyendo dentro de su ámbito de significación no solo todo lo directamente vinculado con el «signo lingüístico», y lo que connota en cada caso, sino todo ese universo en el que toma forma concreta su uso, incluyendo asimismo, ¿cómo no?, el paralenguaje. El lenguaje supone el instrumento máximo de la (in-)formación de la humanidad, propia del proceso de socialización. La *primacía* de nuestra

más valiosa y preciada herramienta de interacción social está fuera de todo debate. Es precisamente ese papel tan significativo que desempeña (tanto cualitativa, como cuantitativamente hablando) lo que otorga al lenguaje su valor específico —sin duda, extraordinario—, que nos permite atribuirle, con todo merecimiento, la consideración de soporte fundamental de nuestra existencia. No en vano, la utilización del lenguaje supone un instrumento de suma utilidad en nuestra interrelación con los restantes miembros de la comunidad de hablantes en la que nos desenvolvemos habitualmente. En este sentido, no es extraño escuchar o leer afirmaciones sobre el mismo en línea con las siguientes: «language is the centre of human life» (Cook 1991: 1) o «language certainly figures centrally in our lives» (Widdowson 1996: 3).

El rol prioritario desempeñado por el lenguaje se deriva ciertamente de que el flujo bidireccional de información que nos permite el uso de la lengua resulta ser una herramienta de suma utilidad en nuestra *vasocomunicación* con el entorno en el que nos desenvolvemos habitualmente. De aquí que podamos afirmar también que facilita nuestras relaciones sociales, permitiéndonos y facilitándonos la aproximación a los restantes miembros de nuestra comunidad lingüística.

Del lenguaje podríamos decir asimismo que posibilita el descubrimiento de nuestra identidad personal, ayudándonos a indagar en nuestros propios entresijos particulares, canalizándolos por medio de nuestra experiencia.

Con todo, es obvio que el papel que desempeña el lenguaje en nuestras vidas no debe nunca minusvalorarse:

Y es que, la preeminencia de la lengua es tal, que incluso para aquellos individuos cuyo nivel de adquisición es aún incipiente, esas meras yuxtaposiciones léxicas iniciales, que constituyen su actuación más temprana en lo que al uso de la lengua se refiere, suponen una ayuda inconmensurable, pues pueden llegar a posibilitarles todo un amplio rango de intercambios (de ideas, de impresiones, de sentimientos...) personales con los restantes miembros de su entorno, y esto, sin duda, favorecerá un desarrollo personal paulatino, que se proyectará más allá del plano lingüístico, para alcanzar igualmente a las dimensiones cognitiva y emocional del individuo (Montijano 1998: 345).

Así pues, no solo porque (1) la capacidad lingüística es única e inherente al ser humano, sino también debido a (2) la omnipresencia del lenguaje en nuestra existencia y en nuestro desarrollo cotidiano, como individuos y como colectividad, que le otorga directamente un *valor inconmensurable*, junto con (3) este panorama de *heteroge-*

neidad a la que nos hemos referido anteriormente, lo cierto es que resulta prioritario apostar por un mayor grado de desarrollo de los estudios sobre los mencionados fenómenos lingüísticos y sobre la propia naturaleza de la lengua, de sus bases y origen, con rigor y de manera minuciosa. La relevancia de los estudios relativos al lenguaje es algo que se encuentra fuera de todo debate y por ello no se alberga ningún género de dudas sobre la importancia de la labor realizada en el seno de la Lingüística¹. Es más, la trascendencia de esta ciencia en aras del avance en otras áreas afines, tales como por ejemplo la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se hace ahora, si cabe, más evidente que nunca, a la vista de la miríada de conceptos, fruto de otras tantas investigaciones sobre el hecho lingüístico, que han servido para modificar determinados criterios, expectativas y actuaciones del pasado.

2. EL QUEHACER DE LA LINGÜÍSTICA: EL ESTUDIO DEL LENGUAJE A DISTINTOS NIVELES

2.1 Metodología investigadora

La variedad y complejidad del lenguaje, más arriba argumentadas, han demandado (1) diferentes criterios de sistematización, (2) principios de estructuración y organización, y (3) enfoques, todos ellos con capacidad de reconocer y delimitar *constantes*, *rasgos definitorios* o *fundamentos reguladores* de la mencionada pluralidad, con vistas a alcanzar una explicación y conocimiento certeros.

Parece interesante destacar, en todo caso, el extremo hasta el cual los cauces metodológicos seguidos para las tareas de investigación, así como la delimitación de los propios *objetos de estudio* han venido siempre demarcados por el nivel de desarrollo de la Lingüística en cada momento histórico y la progresión en el conocimiento. Quizás a causa del incesante devenir de esta disciplina, lo cierto es que resulta interesante destacar cómo los *procedimientos* y las *técnicas* para identificar y definir *objetos de estudio*, a partir del análisis de las realidades lingüísticas, han sido múltiples y diferentes en su propia naturaleza a lo largo de la Historia de la Lingüística; podemos pensar, por ejemplo, en técnicas como la *segmentación* de las cadenas lingüísticas (como puede ocurrir en los estudios llevados a cabo en el seno de

1 «Las coordenadas de progreso interno logrado por la Lingüística en las últimas décadas muestran un campo de conocimiento con tal cúmulo de información sobre el lenguaje y de profundización en sus bases, dimensiones y estructura, que la especialización de áreas por temas y tareas de estudio, por métodos, o por metas, se ha hecho indispensable para la adecuación y el control racional de las investigaciones» (Fernández Pérez 1999: 229).

la Morfología o de la Fonética) o en *procesos de idealización* capaces de prescindir de la variación.

Para comprender por qué la Lingüística ha confiado de forma recurrente en técnicas como la *abstracción* solo hemos de tener presente cuán **familiar resulta para todos los humanos** —incluido el lingüista— la experiencia del fenómeno lingüístico. Y es que, sea cual fuere la comunidad de hablantes a la que uno pertenezca, todo individuo desarrolla de una manera altamente inconsciente la capacidad de utilizar su lengua materna y convierte inmediatamente a dicho lenguaje en su máspreciado instrumento de comunicación e interacción con el mundo. Así, es precisamente esa familiaridad a la que aludimos, la que dificulta notablemente un *conocimiento pormenorizado y certero* sobre el lenguaje, según se señala, pues al encontrarnos «envueltos» por él, no podemos disociarnos fácilmente del mismo para contemplarlo en su plenitud y llegar a entender con precisión todo cuanto abarca e implica. Por ello, como popularmente se afirma, es fundamental *distanciarse del bosque para poder empezar a apreciar los árboles*. Con idéntica intención es con la que se actúa en el ámbito de la Lingüística al basar sus estudios en la idealización, pues lo que se busca es llegar a conocer todo sobre el lenguaje. Así, se opta por contemplar y examinar la lengua y sus fenómenos asociados desde una cierta *distancia*, pues: «... explanation depends on some dissociation from the immediacy of experience. [...] (As language) is so intricately and intimately bound up with human life, [...] its essential nature is not easy to discern» (Widdowson 1996: 17). Es por ello que:

Linguistics has traditionally been based on an idealisation which abstracts the formal properties of the language code from the contextual circumstances of actual instances of use, seeking to identify some relatively stable linguistic knowledge (langue or competence) which underlies the vast variety of linguistic behaviour (parole or performance) (Widdowson 1996: 69).

Estas pautas sobre la manera de proceder en ciertas actuaciones lingüísticas que hemos recabado aquí no deben, en absoluto, hacernos caer en el error de concebir la Lingüística como un sistema insular, carente de conexión con el significado o con el uso que de cada lengua hagan los hablantes. Nada más lejos de la realidad. Es más, esta disciplina se encuentra vinculada a las manifestaciones concretas de cada lengua pues estudia tanto la complejidad del lenguaje, como la multiplicidad de formas que lo configuran y sus propias contradicciones internas. Lo que ocurre es que los investigadores señalan que, en ocasiones, la necesidad de alejarse de la apariencia concreta del

lenguaje resulta crucial para poder determinar así con precisión aquello que subyace a su «puesta en escena».

En esta misma línea, Cook y Seidlhofer (1995: 5) apuntan que la Lingüística, como ciencia que estudia el lenguaje, debería perseguir: «both to simplify it and to isolate it from its social and psychological context [...] with the effect of detaching the study of language from neighbouring disciplines». Y así, como resultado de ese ejercicio de «alejamiento» que lleva a cabo el lingüista de cara a conseguir un análisis más certero de esa, nuestra más importante herramienta para el conocimiento y para la comunicación, los estudios realizados en el seno de la Lingüística pueden llegar a dar como resultado una serie de postulados, y pueden llegar a proporcionar determinados modelos que resultarán, a la postre, vitales para llegar a vislumbrar la verdadera naturaleza de la lengua.

No obstante, y a pesar del importante papel desempeñado por la idealización dentro de la investigación conducida en el ámbito de la Lingüística, una cuestión se plantea de forma natural: ¿Utilizar una metodología investigadora apoyada básicamente en técnicas como la abstracción nos va a llevar a desvelar la totalidad de variables que conforman el hecho lingüístico? Si bien esta ciencia acomete un riguroso análisis sobre la esencia y el uso de las múltiples formas en las que cristalizan lo que denominamos lenguajes naturales por medio de la mencionada técnica, ante la complejidad del lenguaje humano, que es manifiesta, no tiene una tarea fácil por delante. Según se argumenta: «Language is complex, and it cannot be fully accounted for by anyone within one wholly consistent and comprehensive theory» (Corder 1973: 19).

Al hilo de lo que acabamos de citar, resulta pertinente subrayar aquí que el camino recorrido por esta disciplina hasta nuestros días no ha sido baldío pues ha traído consigo todo un *andamiaje conceptual*, así como *nociones esenciales* sobre muchos aspectos constitutivos de los hechos lingüísticos, un elenco de conceptos que han sido debatidos y consensuados ampliamente por la comunidad de expertos. A pesar de ello, probablemente debido a la complejidad de la lengua a la que ya nos hemos referido, lo cierto es que: «We do not yet have descriptions of the «whole» of a language» (Corder 1973: 145). Y quizás sea a raíz de reflexiones como esta, y otras de naturaleza similar, que no pocas voces han emergido para, sin reprobar la labor realizada, abogar sin embargo por una expansión de las fronteras de esta disciplina y porque la Lingüística albergue, asimismo, como labores igualmente inherentes a su ámbito de actuación, otras tareas con un carácter más marcadamente interdisciplinar.

Tal demanda se efectúa desde el convencimiento de que la diversificación y la complejidad de las relaciones comunicativas humanas (cualquiera que sea el canal por medio del cual dichos intercambios comunicativos tomen forma) se encuentran necesitadas de un profundo examen en aras de un conocimiento nítido, al cual solo se podría llegar toda vez que se realizase un tipo de investigación lingüística *lejos* de procesos de idealización. Según este punto de vista, no resultaría acertado sustentar la investigación sobre el lenguaje exclusivamente en abstracciones, tras las cuales se llegaría a la descripción de *modelos simplificados y representativos de la lengua*, producto del proceso de idealización como técnica básica en la metodología investigadora de la Lingüística. Continuando con esta línea argumentativa, es preciso recoger datos que se obtengan por otras vías. Se sugiere, por ejemplo, observar y participar del uso real de la lengua y examinar posteriormente el material recogido. De este modo, se aduce, se logrará un *mayor entendimiento* sobre la manera en que las diferentes comunidades lingüísticas, grupos sociales o culturas utilizan el lenguaje, por citar aquí alguno de entre los múltiples aspectos objeto de estudio de la Lingüística, que se verían directamente beneficiados si el *modus operandi* del lingüista se ampliase.

Con todo, al conocer de un modo más certero lo relativo al comportamiento lingüístico del hablante, también estaríamos en una mucho mejor disposición de informar sobre todo lo relativo a la adquisición, al aprendizaje, a la enseñanza de lenguas modernas, e igualmente sobre aquellas otras cuestiones relacionadas con la sociología del lenguaje. También, aquellos otros problemas que tienen que ver con los condicionantes que propician los diferentes registros del lenguaje se verán igualmente favorecidos como resultado de este tipo de estudio (y su consiguiente debate científico) que aquí se propugna en torno a la lengua y al uso de la misma que realiza el hablante.

Resulta fundamental realizar una consideración muy importante llegados a este punto: si bien ya indicamos unas líneas más arriba la inmensa complejidad implícita en la tarea de investigar el lenguaje utilizando la técnica de la abstracción para desentrañar sus entresijos, ahora no podemos por menos que llamar la atención también sobre la dificultad que trae consigo igualmente el estudio de la actuación lingüística de los usuarios desde la observación. Tomemos como ejemplo la producción de enunciados del lenguaje hablado; en este caso concreto, resultará obligado ofrecer descripciones adecuadas de los procesos motores y cognitivos que lo controlan. Y es que, la producción de cualquier enunciado, por simple que este fuera, requiere la puesta en funcionamiento del conocimiento operativo del hablante en los niveles neurolingüísticos y neuromusculares para ejecutar un programa de planificación y ejecución ideacional, pragmático, semántico, sintáctico, léxico, morfológico, fonológico y fonético. Y dado que no se considerará auténtica comunicación a menos

que se convierta en una operación de «ida y vuelta», resulta imposible obviar que los procesos perceptuales y psicolingüísticos que el oyente precisa llevar a cabo para decodificar el significado lingüístico a partir del material acústico producido por el hablante conforman igualmente un fenómeno no menos complejo que deberá ser asimismo objeto de atención y análisis del investigador lingüista para su posterior descripción.

Fuera cual fuere la técnica que el lingüista escoja para su investigación, lo cierto es que tanto los estudios científicos de la lengua realizados en el plano de la idealización, como, de manera análoga, aquellas otras labores de exploración de la realidad que se han llevado a cabo partiendo de la observación de su materialización en el uso, han contribuido, por medio de sus actividades de análisis y descripción minuciosos, a un conocimiento progresivamente más exhaustivo de ese instrumento tan cotidiano, como desconocido aún en ciertos aspectos, como es el lenguaje.

Por otra parte, justo es reconocer que la investigación llevada a cabo en el campo de la Lingüística sirve para nutrir otras áreas de estudio con las que la misma tiene un «parentesco» muy cercano (como son los estudios de traducción, o la docencia de las lenguas, por poner tan solo un par de ejemplos) que ven incrementada su efectividad de manera ostensible a raíz de los resultados obtenidos gracias a la labor de los lingüistas. Y es que el quehacer desarrollado hasta la fecha en el seno de este campo de estudio ha tomado ya forma concreta en la compilación de toda una serie de nociones, conceptos, teorías, descripciones e hipótesis a distintos niveles que han desembocado en un mayor grado de acierto y efectividad que la conseguida en el pasado en la tarea de todos aquellos profesionales cuya labor está vinculada, en mayor o menor medida, con el lenguaje, su aprendizaje y uso.

2.2. Concepciones, nociones y puntos de vista sobre la lengua

A pesar de la ingente cantidad de resultados y los múltiples matices evidenciados por las conclusiones alcanzadas en la pluralidad de estudios realizados sobre los hechos lingüísticos, fruto del devenir de esta ciencia, resulta llamativo, sin embargo, el amplio acuerdo sobre sus *fundamentos básicos*, certero sustento de la ontología de esta disciplina. Así, desde los inicios de la Historia de Lingüística, se reconocen tanto (1) el carácter natural (su *fundamento biológico*) como (2) el carácter humano (su *fundamento social*) de los hechos del lenguaje. A pesar de ello, es conveniente subrayar, en este sentido, que la convicción con la que en nuestros días se asume la naturaleza biológica y social del lenguaje no siempre se ha mantenido intacta, ni se ha valorado de

una manera similar de cara al análisis de los constituyentes de la competencia comunicativa, concediendo el rol prioritario a una, a la otra o a ambas facetas en según qué casos y circunstancias. Además —casi no es necesario explicitarlo—, esta doble faz de la esencia básica del lenguaje, no solo puede conducir a *objetos de estudio* diferentes en función de la perspectiva que se adopte, sino que, además (y no menos interesante), posibilita toda una serie de observaciones detalladas y análisis a distintos niveles sobre cada uno de sus fundamentos, que a su vez nos conducen a la demarcación de ciertos aspectos y variables no tenidos en cuenta por estudios de otra naturaleza.

Resulta complicado pasar por alto, en una mirada retrospectiva, cómo una buena parte de los estudios que han venido sucediéndose a lo largo de la Historia de la Lingüística han partido con frecuencia de nociones y puntos de vista sobre la realidad del lenguaje un tanto sesgados, otorgándoles a los mismos, sin embargo, un valor de «totalidad». Una clara muestra de este tipo de concepciones con carácter parcial a las que nos referimos podemos encontrarla en las ideas postuladas y extensamente divulgadas por Noam Chomsky quien defendía, por ejemplo, la «facultad del lenguaje» como constructor de un conocimiento común e inherente a todos los seres humanos², con raíces «naturales», verificable en situaciones «ideales» (no reales) y cuyos usos concretos y posibles variedades carecen de interés a los ojos de este autor. Tal y como él mismo explicó:

A significant notion of «language» as an object of rational inquiry can be developed only in the basis of rather far-reaching abstraction [...] My own view is this. We may imagine an ideal homogeneous speech community in which there is no variation in style or dialect. We may suppose further that knowledge of the language of this speech community is uniformly represented in the mind of each of its members, as one element in a system of cognitive structures. Let us refer to this representation of the knowledge of these ideal speaker-hearers as the grammar of the language. We must be careful to distinguish the grammar, regarded as a structure postulated in the mind, from the linguist's grammar, which is an explicit articulated theory» (Chomsky 1980: 219-20).

En otro momento, Chomsky (1995: 379) también adujo:

2 Chomsky (1975: 3-4) consideró que la habilidad lingüística implica una capacidad organizativa de tal índole, que solo puede encontrarse en el ser humano. Es una característica específica y determinante del ser humano. De hecho, se refirió a la misma en términos de «intellectual achievement» y también como «a product of human intelligence».

It seems not unreasonable to conjecture that language may approximate a «perfect» system [...] If this intuition is accurate, it would make good sense to press it to the limits to see what can be discovered about this curious and increasingly mysterious component of the human mind.

Noam Chomsky personifica la concepción más abstracta de los estudios del lenguaje, al plantear los objetivos perseguidos por la disciplina que lo investiga en términos de una «teoría general del lenguaje».

El resultado final de esas investigaciones debe ser una teoría de la estructura lingüística en la que los recursos descriptivos empleados en las gramáticas particulares sean presentados y estudiados de modo abstracto, sin referencia específica a las lenguas particulares. Una de las funciones de esta teoría es la de proporcionar un método general para seleccionar una gramática para cada lengua (Chomsky 1957: 26).

El enfoque generativista que lleva a considerar como objetivo una teoría (del lenguaje, de las gramáticas, de las lenguas) ha prevalecido sobre otro punto de vista, seguramente mucho más realista, que invitase a considerar diferentes tendencias en las lenguas y a admitir distintas teorías en su estudio y análisis.

Y bien, si, como hemos apuntado anteriormente, las teorías de Chomsky sobre el lenguaje y su estudio resultan a todas luces *parciales*, no obstante, hay que resaltar que la contribución de su obra al avance de los estudios en el seno de la Lingüística debe considerarse como *muy valiosa*, pues han dado luz verde y han sido fuente de numerosas disquisiciones, escritos y contra-escritos que, a la postre, han alimentado el progreso del conocimiento en este campo.

Por otra parte, podemos asimismo encontrar otra serie de estudios sobre el lenguaje, marcadamente diferentes, con una vocación de tipo más *holístico*, que parten de una *consideración integral* del mismo, considerando tanto la base natural, como otra de carácter social, como imprescindibles.

Edward Sapir supone un claro exponente de este tipo de acercamiento. Según sus ideas:

El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son

ante todo auditivos, y son producidos por los llamados «órganos del habla» [...] El habla no es una actividad simple, producida por uno o más órganos biológicamente adaptados para ese objeto. Es una red muy compleja y siempre cambiante de adaptaciones diversas —en el cerebro, en el sistema nervioso y en los órganos articulatorios y auditivos— que tiende a la deseada meta de la comunicación de ideas [...] No tenemos más remedio que aceptar el lenguaje como un sistema funcional plenamente formado dentro de la constitución psíquica o «espiritual» del hombre. No podemos definirlo como una entidad en términos puramente psico-físicos, por más que la base psico-física sea esencial para su funcionamiento en el individuo» (Sapir 1921: 14 y ss.)

Podemos atribuir a Sapir un papel crucial a la hora de representar a la concepción de índole *generalista* en el campo de la Lingüística, pues para este autor los objetivos lingüísticos se centran en principios, categorías, tipos, clases y/o rasgos que han de estar dispuestos y establecidos a raíz de diversas investigaciones particulares. Este autor considera que es esa, y no otra, la vía para llegar a conclusiones ricas y válidas en los estudios sobre las lenguas (Sapir 1921: 105-6).

No lejos de la postura mostrada por Sapir, encontramos a Coseriu (1986: 17-18), para quien la lingüística ha de concebirse como:

la ciencia que estudia el lenguaje en su esencia y en sus aspectos generales, sin referencia a una lengua determinada [...] (que) parte de los fenómenos lingüísticos concretos y trata de establecer sus características generales, después de haberlos sistematizado.

En cualquier caso, y como Bunge (1983: 15) argumenta, todas las concepciones sobre el lenguaje —tanto las que se presentan con un ámbito más general, como aquellas otras que le atribuyen espacios más delimitados— resultan útiles, dada la *naturaleza multidimensional* del mismo, pues todas poseen algo, que aportan e informan sobre características o rasgos de la naturaleza del mismo. Así: «cuando abordamos una cuestión general, como “¿Qué es el lenguaje?”, debemos tener en cuenta la totalidad». Es la Lingüística la ciencia a la que se le ha encomendado la nada sencilla tarea de estudiar el lenguaje. Con la suma de todas las aportaciones provenientes de los estudios diversos llevados a cabo, estaremos en una inmejorable situación para analizar de una manera más pormenorizada los sustentos ontológicos del lenguaje que dibujan la realidad inherente al mismo, a saber: (1) lenguas como estructuras simbólicas, (2) lenguaje como hecho psicológico y (3) modelos lingüísticos en sus dimensiones antropológicas.

3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

A la luz de todas las ideas (tanto acerca de la lengua, como acerca de su estudio) que hemos recapitulado hasta aquí, resulta interesante, llegados a este punto, pasar a contemplar retrospectivamente, si bien de manera global, cuáles han sido los rasgos más sobresalientes de la trayectoria recorrida por la sucesión de diversas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua que han ido gozando de la mayor aceptación en distintos momentos³, un ejercicio de acercamiento y reflexión que, si bien es ya enriquecedor en sí mismo al permitirnos advertir tanto la cantidad y diversidad de opiniones, puntos de vista, métodos de trabajo, técnicas, terminología y objetivos perseguidos en cada caso, así como el grado hasta el cual estos se han visto altamente influidos por el nivel de desarrollo y las conclusiones alcanzadas por los estudios que se iban realizando en el campo de la Lingüística⁴, lo es, si cabe, aún más si tenemos presente que el propio conocimiento sobre el devenir acaecido en el campo de la enseñanza de lenguas: «podría contribuir sensiblemente a comprender el porqué de las corrientes actualmente en boga en este espacio de actividad intelectual» (Montijano 1999: 339). Es, sin dudar, un aspecto fundamental en aras de la consecución del éxito profesional, el estar plenamente familiarizado con (1) los posicionamientos del pasado, así como con (2) los postulados teóricos que los favorecieron, y (3) su disociación con lo que, de una manera mayoritaria, se asume en nuestros días. Y es que, este conocimiento de lo que ocurría y ya no ocurre en el aula nos permitirá gestionar nuestro quehacer del mejor modo posible, dando forma a nuestra actuación docente toda vez que participemos convencidos de que existen nuevas maneras de concebir qué es la lengua (básicamente una herramienta de comunicación, y no solo una mera «compilación de estructuras» divorciadas de su potencial funcional) y cómo se adquiere (no solo por repetición e imitación, sino primordialmente por interacción, en un contexto determinado y con acceso a modelos en uso de dicha lengua), por citar algún ejemplo relevante, y no nos empeñemos en perpetuar fórmulas de actuación del pasado, cuando se sostenían otras hipótesis sobre la naturaleza de la lengua y su proceso natural de adquisición.

Podemos concebir la enseñanza como la respuesta docente más lógica a la gestión de aquellos condicionantes que, en cada momento concreto, son considerados como

3 Para un estudio más pormenorizado sobre los rasgos que definieron a los diversos métodos y enfoques constituyentes de la Historia de la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera, puede consultarse Montijano (2004: 67-82).

4 «En el campo de los estudios lingüísticos ha tenido lugar una evolución, desde la lingüística estructuralista hacia la generativo-transformacional, primero y desde la lingüística teórica a la lingüística aplicada, después, que ha proporcionado un gran impulso a los estudios de sociolingüística, de pragmalingüística, de lingüística del texto y de análisis del discurso, entre otras disciplinas, que han renovado la didáctica de las lenguas» (Martín Peris 1998: 87).

determinantes de cara al aprendizaje: «The changing rationale for foreign language study and the classroom techniques and procedures used to teach languages have reflected responses to a variety of historical issues and circumstances» (Richards y Rodgers 1986: 14). La evolución en las maneras de proceder por parte de los profesores se puede justificar, asimismo, no solo gracias a los avances en el campo de la Pedagogía, sino también debido a la propia *naturaleza de la actividad docente*, que en absoluto es inmune al contexto que le envuelve: «language teaching is a social phenomenon and is therefore influenced by the sociocultural context in which it occurs» (Tudor 2001: 5).

Antes que nada, podríamos entresacar lo que sería el primer rasgo que llama la atención de la anteriormente referida evolución en el ámbito de la enseñanza de lenguas, y es la propia la *multiplicidad de directrices metodológicas* (tan diversas en sus manifestaciones externas, como en sus hipótesis de partida) que han constituido ese devenir un tanto multiforme y orgánico de esta disciplina; en ese sentido, dos pueden señalarse como las causas principales, a saber: la naturaleza del lenguaje y la permanente búsqueda de la efectividad docente.

Por una parte, como decíamos al abordar las tareas de investigación de la Lingüística en el apartado 2.1., la *complejidad intrínseca a la lengua*, es un rasgo esencial de la misma, que trae aparejado, a su vez, la dificultad de enseñarla con éxito: «Language is complex, and language teaching is correspondingly complex» (Lewis y Hill 1985: 8). El profesor que da una clase de lengua extranjera puede tener la impresión de que «siempre falta tiempo», de que siempre faltan aspectos por tratar, o que es necesario llamar la atención de los alumnos hacia no sé cuántos aspectos adicionales. Por ello, cuando el docente fija su mirada de manera especial en algún constituyente lingüístico en concreto, siempre le queda un poso de preocupación de que otras variables, no necesariamente menos importantes, se puedan haber quedado en el tintero y no están recibiendo el tratamiento requerido de cara a un aprendizaje certero: «emphases in language teaching tend to swing [...] as successive generations of teachers seek to correct the imbalance which may have developed from the particular preoccupations of their predecessors» (Rivers 1981: 25).

No podemos obviar, asimismo, la que, con toda probabilidad, constituye la característica más destacada de cuantas han conformado la cronología de esta disciplina: el permanente deseo por alcanzar la *efectividad*, algo que, de acuerdo a lo que se ha mantenido durante la mayor parte de la historia de la Metodología, se lograría tanto en cuanto se localizase y definiese la «fórmula docente universalmente válida y operativa»: «for much of its history, language teaching has been obsessed with a search

for «the» right method (given that) it was felt that somewhere or other there was a method which would work for all learners in all contexts» (Nunan 1991: 228). Ni que decir tiene que ese «método casi perfecto» tan perseguido vendría determinado por su eficiencia: «The assumption seemed to be that if language teaching methods could be made more efficient, then learning would naturally be more effective» (Larsen-Freeman y Long 1991: 5). Estas constantes aspiraciones por progresar, que indudablemente marcaban una impronta en el quehacer de los profesionales del campo, pese a ser legítimas en cuanto a lo que implican de «espíritu de superación», no obstante a duras penas llegaban a satisfacerse por partir de una hipótesis conceptualmente errónea: se buscaba *un* modelo (único, de aplicación general y sin restricciones) de actuación docente. Y ello porque, sin planteárselo explícitamente siquiera, se daba por sentada la homogeneidad del alumnado; o dicho en otros términos, no se tenía en cuenta que los alumnos, todos los alumnos, son necesaria y esencialmente distintos —no hay dos alumnos idénticos— y que, por ende, resulta irrealista (casi utópico) confiar en que unas mismas pautas sean igualmente válidas y eficientes para todo el alumnado, cualesquiera que sean sus variables definitorias —pensemos en edad, aptitudes, intereses, necesidades, finalidades de aprendizaje o rasgos de su personalidad desiguales, por citar tan solo algunas de entre las múltiples características que podrían determinar y demandar ritmos y estilos de aprendizaje diferentes.

En este sentido, cabe señalar que hoy en día, el panorama que podemos encontrar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es marcadamente diferente al que predominaba algún tiempo atrás. En la enseñanza de idiomas, dada la naturaleza de la materia a aprender, se asume como algo básico el evitar toda tendencia al *universalismo*, pues determinados procedimientos que pueden funcionar bien en un contexto, y que hacen que ciertos alumnos con un determinado estilo cognitivo y encontrándose en unas circunstancias dadas, logren aprender, no tienen por qué ser igualmente efectivos siempre y en todo lugar.

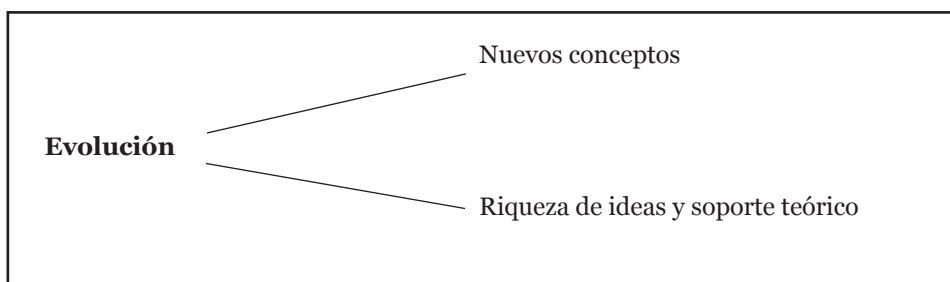
Sin embargo, como venimos argumentando, durante la mayor parte de su historia, las decisiones relativas a la organización de la clase no contemplaban el extremo hasta el cual las diferencias personales de los alumnos condicionan significativamente tanto la ruta a seguir, como el punto exacto al que llegar. En nuestros días no solo se parte del reconocimiento de la existencia y de la importancia de los mencionados factores, sino que a los mismos se les atribuye un papel crucial a la hora de precisar la manera exacta en la que ha de cristalizar la actuación del profesor:

Language learning is affected by many factors. Among these, are the personal characteristics of the learner, the structure of the

native and target languages, opportunities for interaction with speakers of the target language, and access to correction and form-focused instruction. It is clear that teachers do not have control over all these factors. However, a better understanding of them will permit teachers and learners to make the most of the time they spend together in the twin process of teaching and learning a second language (Lightbown y Spada 1993: 116-117).

Replantearse de un modo incesante lo que se hace y cómo se hace, sin replicar actuaciones de manera mecánica, y acometer dicha reflexión a la luz de las últimas conclusiones a las que se haya llegado en los estudios sobre el lenguaje, eso sí puede suponer el inicio de una andadura hacia la consecución de esa tan perseguida efectividad en esta disciplina. Con todo, ¿resulta necesario explicitar a estas alturas que, en la actualidad, la docencia se concibe como una labor dinámica y diseñada «a medida» del grupo receptor? En nuestros días, el profesor ha de realizar una valoración de los condicionantes de los alumnos para así tomar su decisión sobre cómo proceder: «The choice of what to do in a particular lesson depends upon the teacher's assessment of all the factors involved in teaching those students in that situation» (Cook 1991: 5).

Además, frente a la *rigidez* de los métodos precedentes, hoy en día se concibe la práctica de la enseñanza: «... not as a series of rules and truths that already and permanently exist, but as options available to us all, to use or not to use, as we wish» (Scrivener 1994: 200). Para ello, el profesor necesita desarrollar su capacidad de respuesta ante lo inesperado, pues la clase va a ser muy activa y, consecuentemente, se articulará de manera orgánica, según avanza. Pero es debido precisamente a este punto de vista que hoy se asume como más adecuado para lograr los mejores resultados en el aprendizaje, a saber: la existencia de toda una multitud de ideas y propuestas válidas para ayudar al profesor en su toma de decisiones: «... the language teaching profession has a much richer array of options at its disposal at the start of the twenty-first century than was the case a few decades ago. A teacher [...] has an impressive array of methodological ideas as a source of inspiration» (Tudor 2001: 7).



4. ESTUDIAR, CONOCER, APRENDER, DOMINAR UNA LENGUA: ¿UNA CUESTIÓN DE CALIDAD Y/O DE CANTIDAD?

Con frecuencia, al hacer alusión al lenguaje y su estudio se mencionan términos como la «adquisición», el «aprendizaje», el «conocimiento» o el «dominio» de una lengua, dando por sentado (al tiempo que, quizás, pecando de una cierta ingenuidad) que se trata de conceptos cuyos significados resultan, no solo claros, sino que, además, se encuentran perfectamente delimitados. Sin embargo, no por familiares, estos vocablos se utilizan siempre de la manera más apropiada, pues podría parecer que se trata de palabras con idéntica significación pero, en realidad, ¿lo son? ¿Se trata de una misma actividad o constituyen diferentes tareas? Probablemente en primera instancia podríamos afirmar que, si no sinónimos, al menos todos ellos se encuentran muy próximos en su significado. No obstante, el uso de según qué término puede llegar, en ocasiones, a resultar poco acertado, pues no siempre *decimos* aquello que *creemos estar diciendo*, y esto, a su vez, puede tener repercusiones importantes, especialmente cuando aludimos a cualquiera de ellos como el objetivo a alcanzar como resultado de la enseñanza de una lengua distinta a la materna. Y es que, no se trata para nada de un conjunto de sinónimos sino que, por el contrario, constituyen un grupo de palabras cuyos *matices diferenciadores* resultan vitales particularmente en entornos especializados. Como ya hemos indicado unas líneas más arriba, e insistimos ahora, aludir a uno u otro como meta perseguida puede implicar la consecución de resultados marcadamente diferentes, ya digo, sobre todo cuando nos referimos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por poner tan solo un ejemplo, utilizar indistintamente o, peor aún, desconocer la distinción entre lo que implica solo «conocer» una lengua (algo que puede ser el resultado de un mero estudio formal de la misma), frente a lo que abarcaría el fenómeno de la «adquisición lingüística», en que el discente ha absorbido ya tanto la forma, como el correcto funcionamiento y uso de la lengua, podría acarrear un cierto déficit de aprendizaje efectivo de la lengua en cuestión y, por ende, podríamos incluso no conseguir la capacitación comunicativa de los alumnos, evidenciándose las carencias de su conocimiento.

El mero hecho de ser consciente de que existe toda una gradación que indica el nivel de conocimiento y capacitación real por parte del discente para el uso de la lengua en cuestión, esto, en sí mismo, ya es interesante y supone un considerable avance en cualquier tipo de reflexión sobre la efectividad docente.

El concepto de la «negociación del currículo»⁵ ha supuesto un punto de inflexión significativo en el universo de la enseñanza, y en la actualidad la docencia trata de ajustarse en función de los aprendices y sus condicionantes. En el caso del aprendizaje de la Lengua Extranjera, bien es cierto que no siempre y necesariamente la «competencia comunicativa»⁶ de los alumnos es el objetivo a perseguir, pues podemos encontrar discentes con necesidades especiales de estudio, y con prioridades de aprendizaje; no obstante, lo cierto es que saber, al menos, en qué dirección estamos encaminando a nuestros alumnos y qué resultados podrán ellos obtener como colofón a su esfuerzo por aprender una nueva lengua resulta absolutamente vital para una implementación docente de calidad.

4.1. Estudiar un idioma

En el diccionario de María Moliner se define el verbo «estudiar» en los siguientes términos: «aplicar la inteligencia a aprender o comprender algo. Particularmente, leer atentamente lo que dice un libro sobre cierta materia, para aprenderlo». Así, el estudio de una lengua puede llevar al alumno a saber cómo funciona la misma, qué normas la regulan, cómo se caracteriza esa lengua, reconocer sus principales combinaciones sonoras, familiarizarse con ciertos vocablos... hasta ahí llega el conocimiento de un idioma; pero, en ningún caso, dicho conocimiento implica necesariamente la aptitud para hacer uso real (receptivo y/o productivo) de la misma, pues no es inherente a este término el desarrollo de las destrezas y, sin estas, difícilmente se puede hacer un uso comunicativo de ningún lenguaje.

4.2. Conocer un idioma

Además de otros usos menos relacionados con lo que aquí nos ocupa, podemos leer en el diccionario de María Moliner que «conocer» significa: «tener en la inteligencia ideas acerca de cierta cosa, adquiridas por el estudio o por la práctica». En el caso de una lengua, conocer tiene que ver con comprender, entender, instruirse, afanarse

5 Véase Boomer *et al.* (1992).

6 La «competencia comunicativa» se concibe como la capacidad de comunicar contenidos conceptuales en relación a la transmisión de las ideas, más que a la exactitud lingüística. El término fue inicialmente introducido por Dell Hymes (1972) y ha sido discutido y redefinido por muchos otros autores. La hipótesis básica que se defiende es que la competencia gramatical, en sí misma, no capacita al hablante para un uso correcto de la lengua. Es el conocimiento del uso que hace la comunidad de hablantes lo que otorga esta posibilidad, por lo que la inclusión de elementos sociales y culturales se considera vital en aras de un aprendizaje útil y verdadero de la lengua.

por familiarizarse primero, para profundizar después, en las reglas de funcionamiento y demás entresijos de un idioma. Muchos factores condicionarán el resultado final que pueda alcanzar el alumno en lo que a su grado de conocimiento se refiere.

Quien más interés tenga por llegar a aprender, seguramente estudiará más motivado, y el alumno motivado aprende más y mejor. Así, hará acopio de más y más conocimiento sobre el idioma en cuestión. Pero la actividad de «estudiar», en sí misma, no nos indica si se llega a dominar la lengua, pues el uso comunicativo de la misma dependerá de factores de índole pragmática que solo se aprenden tras una extensa acumulación de práctica interactuando por medio de la lengua, pero que rara vez son el resultado del estudio memorístico o aquel divorciado de la práctica comunicativa.

4.3. Aprender un idioma

Aprender está directamente relacionado con cultivarse, instruirse, recibir cualquier tipo de información y/o formación. Según leemos en el diccionario de María Moliner, «aprender» quiere decir «adquirir conocimientos o el conocimiento de cierta cosa». El aprendizaje está relacionado con la fijación de diversos contenidos a largo plazo en nuestra mente. El aprendizaje de un idioma puede ser el resultado de la actividad docente y/o del (auto)estudio de una lengua concreta. Haber aprendido realmente un idioma implica haber desarrollado las destrezas comunicativas, haber alcanzado el nivel de pericia que permite al usuario poder utilizar dicha lengua para fines comunicativos. Y es que el uso popular de este término le atribuye tácitamente la capacitación para una interacción. Sin embargo, según Krashen (1985), el «aprendizaje» no es el objetivo fundamental que hemos de perseguir si lo que realmente buscamos es llegar a «dominar» una lengua. Para este autor, el aprendizaje ocurre de manera consciente: se estudian las reglas que determinan la forma y el uso de una lengua dada. Cuando «solo (¿?) aprenden⁷», los alumnos no son responsables de su (falta de) fluidez, por ejemplo, o de no expresarse con naturalidad en la segunda lengua, puesto que dependerá de las actividades que, en cada caso, proponga en profesor. La función más destacada del aprendizaje es principalmente instrumental, según argumenta Krashen. Es útil a la hora de monitorizar la producción del alumno y de ayudarlo a prevenir ciertos errores formales cuando se encuentra inmerso en situaciones de uso de la lengua

7 Esta utilización del término «aprendizaje» se opone a la «adquisición» de una lengua, un término que, no solo tiene un ámbito de significación diferente, sino que —siempre según la hipótesis defendida por Krashen— se alcanza recorriendo un camino distinto al que habría que seguir para llegar a aprender un idioma.

en cuestión, siempre que éste sepa aprovechar el potencial metalingüístico que tiene dicho aprendizaje, pero, como continúa argumentando este mismo autor, en ningún caso lo aprendido sobre una lengua determinada puede llegar a desembocar necesaria y naturalmente en la adquisición y verdadero dominio de la misma.

4.4. Dominar un idioma

La principal connotación que distingue el significado de «dominar un idioma» de otros términos como «conocerlo» es una de índole cuantitativa, pues el «dominio», en general, nos indica un muy alto grado de «corrección», «desarrollo» y «desenvoltura» por medio del mismo. Entre otras que están relacionadas con el asunto que aquí nos

Estudiar, aprender, conocer, dominar una lengua: ¿una cuestión de calidad o de cantidad?

- ¿Se trata de vocablos con idénticos significados?
- ¿Se trata de una misma actividad o constituyen diferentes tareas?
- ¿Se encuentran próximos en su significado?
- ¿Están delimitados nítidamente los significados de todos ellos?



El uso de según qué término puede llegar, en ocasiones, a resultar poco acertado, pues no siempre **decimos** aquello que **icreemos estar diciendo**!



¿Matices diferenciadores?



¿Implicaciones?

ocupa, la definición que nos ofrece el diccionario de María Moliner de la palabra «dominar» es la siguiente: «conocer y saber utilizar perfectamente cierta cosa aprendida». Por ende, «dominar un idioma» conlleva saber cómo funciona y cómo utilizarlo de manera efectiva, apropiada al registro y sin errores: haber interiorizado todo cuanto implica su puesta en práctica para comunicarse por medio de la misma. Mientras para la comunidad de profesionales y estudiosos sobre los procesos de adquisición lingüística, el nivel de capacitación para poder hacer un uso correcto y adecuado de la lengua se alcanza cuando se logra la competencia comunicativa, Krashen, por su parte, considera que se «domina» una lengua toda vez que se ha «adquirido», siendo para él la adquisición un proceso no consciente, separado de su «aprendizaje», ya que la persona no se da cuenta de las reglas gramaticales que aplica cuando utiliza el lenguaje para comunicarse. Al igual que tiene lugar el proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los nuevos hablantes, en que se va consiguiendo una mayor fluidez de manera progresiva según se va afianzando el dominio de la misma, así debería desarrollarse —siempre en consonancia con las propuestas defendidas por este mismo autor— la adquisición de cualquier lengua ulterior a la nativa. Es por ello que, a su parecer, los errores constituyen una parte normal de este proceso y deberían ser aceptados como tal.

5. ¿QUÉ ENSEÑAR?

En nuestros días, el punto de vista ampliamente compartido por un mayor número de profesionales de este campo es que no hay una respuesta única, universalmente válida para esta pregunta, sino que a la hora de considerar qué debemos enseñar a nuestros alumnos, existe una reflexión previa que el profesor no debe obviar en ningún caso, pues determinará la respuesta a nuestra pregunta sobre los contenidos. Debemos considerar a quién estamos enseñando, pues no hemos de enseñar de la misma manera, ni tampoco deberíamos enseñar los mismos contenidos, cuando nuestra actividad docente va encaminada a según qué receptores.

Más allá de la importancia de adaptarnos a características importantes de los alumnos y lo que dichas características implican⁸, es primordial partir del reconocimiento de los objetivos particulares de cada grupo de alumnos. En este sentido, por ejemplo, para algunos alumnos las destrezas orales constituyen una prioridad (pense-

8 Por ejemplo, los niños, por su edad y su grado de desarrollo psicocognitivo aprenden de manera muy efectiva si la enseñanza está apoyada en actividades que impliquen movimientos físicos y también juegos.

mos en todos aquellos gremios que trabajan de cara al público, en el sector servicios), mientras que para otros, por el contrario, sus necesidades de aprendizaje les hacen inclinarse más hacia la modalidad escrita de la lengua: es el caso de colectivos que necesitan aprender una lengua extranjera como vía de contacto con otros colegas para la puesta en común de sus respectivos avances en investigación, y con tal fin escriben y leen publicaciones especializadas.

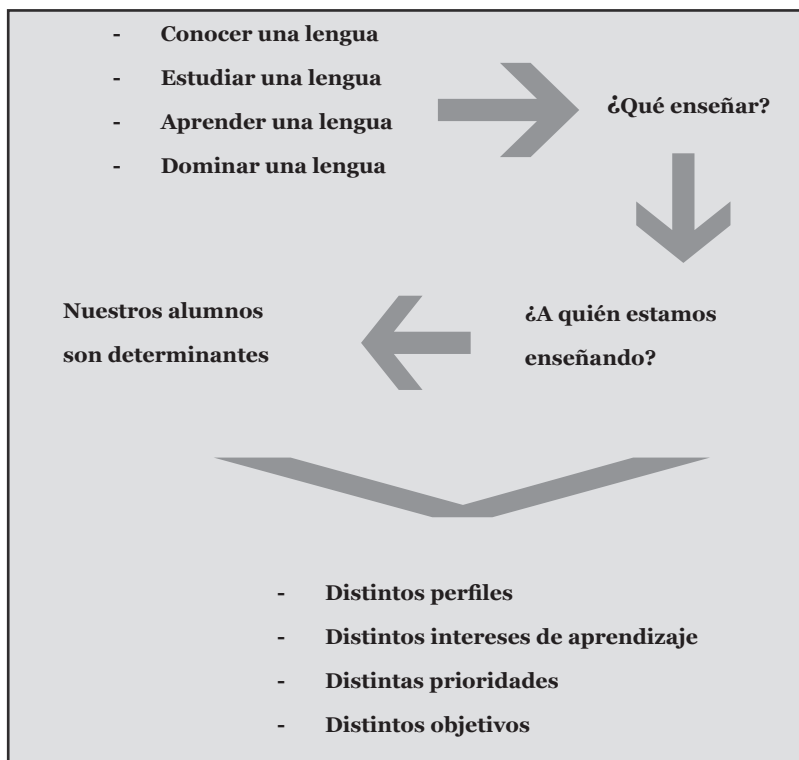
También existen otros conjuntos de alumnos que, sin un perfil muy definido, deben desarrollar, de la manera más equilibrada posible, sus destrezas comunicativas. Entrarían en este tercer grupo todos aquellos alumnos que están obligados a estudiar la lengua extranjera como parte integrante de sus estudios a nivel de la Enseñanza Obligatoria, y cuyos profesores deben tratar de inculcar en ellos deseos de aprender la lengua con fines comunicativos, para que la dificultad que pudiera conllevar el aprendizaje de una lengua pueda verse de alguna manera recompensado con la motivación que supone el poder hacer un uso real de la misma en su vida cotidiana.

Asimismo, no podemos pasar por alto la importancia de enseñar y formar adecuadamente a los «futuros profesionales del lenguaje», que, en sus distintos campos de desarrollo laboral, necesitarán con el paso del tiempo haber desarrollado la competencia que les capacite para el ejercicio correcto y efectivo de sus responsabilidades. De este modo, profesores, editores, traductores e intérpretes, etc., han de desplegar la correspondiente competencia comunicativa o traductológica respectivamente.

5.1. Enseñar a aprender

La idea de que factores tales como la personalidad, la aptitud, la motivación, la edad, la actitud, el entorno, la metodología o los recursos utilizados por el profesor van a tener una marcada influencia sobre el nivel final de desenvoltura por medio de la lengua extranjera que el alumnado alcance no es novedosa, toda vez llegados a este punto, si bien es importante tenerla muy presente pues nos sirve para no obviar el hecho de que los procesos de adquisición lingüística distan de ser homogéneos; antes al contrario, se vivirán de una manera muy diferente en función del esfuerzo que los alumnos estén en disposición de invertir.

La nueva metodología docente que se preconiza y que asume que no se trata de diseñar un único *modus operandi*, sino de dejar espacios para que surjan diversas aproximaciones particulares al aprendizaje por parte de los alumnos, se conoce como



«Enfoque centrado en el Alumno»⁹. Pese a lo que esta denominación pudiese llevar a pensar, no tiene por objetivo, ni remotamente, restarle valor a la función del profesor y a la relevancia de sus decisiones o de su actuación. El principal objetivo de esta metodología es conseguir que el alumno no pase por las clases de idiomas como si de un «invitado» se tratara, sin comprometerse activamente o tomar algún tipo de iniciativa. Se persigue la implicación activa del discente. A tal fin, además de las consabidas propuestas, aceptadas de un modo general en estos momentos, para lograr que el alumnado se familiarice con el nuevo idioma en clase (aquellas que parten de la asunción de su naturaleza esencialmente comunicativa, ofreciendo presentaciones del lenguaje en su uso ordinario y múltiples oportunidades para la interacción por parte de los discentes), los precursores de esta nueva manera de afrontar la clase de lengua extranjera señalan como un factor crítico de cara al éxito en el aprendizaje la introducción de un «entrenamiento» del alumnado, que vendría a sumarse a la propia enseñanza comunicativa de la lengua. ¿Y qué puede aportar a los alumnos este constituyente adicional?

9 Véase Nunan (1988).

Pues esta preparación extra supone la puesta en práctica de una serie de actividades y la celebración de unas «sesiones de reflexión» encaminadas a que el alumno sea consciente y valore todo cuanto influye en su proceso de adquisición lingüística, siempre en aras de que pueda hacer el mejor uso posible de todos aquellos recursos y ayudas adicionales a la clase en sí misma, y a las que puede tener fácil acceso (buscar materiales en internet, leer libros de lectura en lengua extranjera, conversar con extranjeros, etc).

Los alumnos pueden cooperar significativamente consigo mismos en pos de un aprendizaje fructífero. Abandonar hábitos de aprendizaje pasivos y poco enriquecedores y convertirse en «alumnos de jornada completa», que no limitan su contacto con la lengua extranjera al tiempo que pasan con su profesor, sino que aprovechan aquellas oportunidades que surgen para la práctica del nuevo idioma, incluso cuando no están en clase, es la primera premisa para que el alumno pase a convertirse en *agente actor* (no meramente receptor) de su propio proceso de aprendizaje.

Es precisamente la asunción de responsabilidad por parte del alumno la variable que más influencia puede llegar a tener en el resultado que al final de todo el proceso llegue a obtener: «Teachers clearly need to develop a sense of responsibility in learners and encourage them to take an active role in making decisions about their own learning. [...] (eventually, learners will) be trained to take charge gradually of their own learning» (Montijano 2006: 166). Es decir, se nos invita a hacer un doble uso del tiempo de clase, a saber: por una parte, ayudar al alumno a aprender la lengua extranjera, y, adicionalmente, guiarle para que su aprendizaje no quede circunscrito al contacto que se produce en el aula, sino que con las herramientas ofrecidas en clase, los alumnos puedan seguir aprendiendo por su cuenta. Lo que se persigue, a tal fin, es un desarrollo progresivo de la autonomía del alumno:

«learners' empowerment and the promotion of autonomy is the fundamental keystone in this new approach towards language teaching that assigns so much value to conducting learners in their way towards learning to learn so that they can self-direct themselves in this task» (Montijano 2005: 165-6).

Según el alumno va consiguiendo la mencionada autonomía en el aprendizaje: «(they can) take some of the functions traditionally played by the teacher, and eventually they will be able to continue learning when the support of the teacher is no longer there, because they will have learned to use the materials and resources available [...] to solve their own problems» (Barbero *et al.* 2000: 39).

Así, los docentes prestarían todo su apoyo a los alumnos de cara a la consecución de una actuación autónoma y responsable, posibilitando la consecución de una mayor efectividad en el aprendizaje. Se trata de crear aprendices eficientes. Numerosos autores¹⁰ sugieren que los alumnos que desarrollan estrategias para su aprendizaje alcanzan mejores resultados, aprenden más y mejor que los alumnos que las obvian o desconocen, pues estas tienen un impacto directo sobre el aprendizaje: «strategies are associated with a considerable broad range of enabling actions, effective use of means, behaviours or performance which prove a positive triggering effect throughout the whole process of language learning» (Montijano 2005: 178). Así pues, bien hablando explícitamente sobre su efecto sobre el aprendizaje, o bien guiando a los alumnos en su reflexión hacia el descubrimiento de las mismas, como señala Montijano (2000), gracias a la ayuda, en cualquier caso, de sus profesores, los alumnos pueden apreciar e ir desarrollando un conjunto gradualmente mayor de estrategias que, a modo de herramientas, fortalecerán y harán más significativo su aprendizaje.

Si el sueño más ambicioso que jamás hayan perseguido los profesionales de la enseñanza de lenguas tenía que ver con la consecución de la efectividad docente, en nuestros días esta se traduce en la capacidad que tengan los profesores por transformar «estudiantes pasivos» o no muy implicados en su propio aprendizaje en «buenos aprendices de lenguas»¹¹ con capacidad de sacarle el máximo partido a cualquier situación y/o posibilidad de aprendizaje: «helping students perceive the advantages that given behaviours or certain tools may avail themselves of, will definitely contribute to make learners gradually better learners, making the most of every opportunity to learn, both inside and outside class» (Montijano 2005: 178). Promover la enseñanza y el aprendizaje efectivo de la Lengua Extranjera es una cuestión, no tanto de enseñar de acuerdo con una cierta secuencia en la presentación y práctica de las actividades —como se creía tradicionalmente— sino de llegar a *enseñar a los alumnos a aprender* y sensibilizarles con todo cuanto aprender implica, un concepto mucho más ambicioso que meramente «dejarse llevar por las instrucciones del profesor» mientras uno asiste a clase.

Como Confucio ya señaló, si le diéramos un pescado a un hombre, le alimentaríamos un día; pero si le proporcionásemos una caña, le estaríamos posibilitando su alimentación por siempre. Con este talante pragmático y posibilitador, los docentes de lengua extranjera se hallan firmemente comprometidos en la actualidad para facilitar

10 Rubin (1975), O'Malley *et al.* (1985), Larsen-Freeman y Long (1991) o Scharle y Szabó (2000), entre otros.

11 Véase Rubin (1975) o Naiman *et al.* (1978).

el aprendizaje de sus alumnos añadiendo la formación en técnicas de aprendizaje de manera complementaria y adicional a su compleja y extensa labor en el aula.

6. CONSIGNAS METODOLÓGICAS Y CRITERIOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN NUESTROS DÍAS

Tanto las reflexiones hasta aquí realizadas, como la mirada retrospectiva al devenir de la metodología resultan sumamente reveladoras con respecto al tipo de enseñanza que tradicionalmente se ha venido poniendo en práctica en lo que concierne a la lengua extranjera: se trataba de un tipo de actividad que tenía como eje articulador esencial la consideración de los «*resultados*». Desde un prisma esencialmente pedagógico, se buscaba la mejor secuenciación para los contenidos a tratar. Así, podríamos afirmar que las distintas propuestas metodológicas no eran sino atisbos por ofrecer «*fórmulas magistrales*» que consideraban como referencia esencial la «*solución*», las «*respuestas a los diversos ejercicios*». La polarización del devenir en este campo nos muestra cómo hoy en día, sin embargo, el punto básico de referencia a partir del cual cada actuación docente va tomando forma es el «*proceso*», pues se concibe como una labor esencialmente abierta, sin una estructura ni forma predefinida, y que irá conformándose según el profesor vaya descubriendo las variables «*cómo*», «*por qué*», «*causas de posibles errores*» o «*qué hacer para alcanzar la solución*» en función de su grupo concreto de alumnos. Contrariamente al «*producto*» del pasado, hoy se concibe más bien como una actividad de «*medios y fines*».

Así pues, frente a las carencias metodológicas detectadas en la manera de proceder de antaño, hoy en día existe el convencimiento de que para alcanzar los objetivos propuestos en cada caso (los cuales, como hemos dicho, serán diferentes, como distintos son también los grupos de alumnos a los que enseñamos y sus finalidades de aprendizaje) se seguirán rutas alternativas de entre las varias opciones posibles y válidas, pues lo verdaderamente importante en el proceder docente es lograr aquella metodología de trabajo que más en consonancia se encuentre con los alumnos y sus circunstancias y personalidades. Frente a tantos esfuerzos en el pasado por enumerar la sucesión de acciones docentes y los patrones que estas habrían de dibujar, hoy en día se han ampliado considerablemente las posibilidades de actuación del profesorado porque, ya digo, en lugar de seguir modelos fijos de actuación, se da prioridad al *proceso de aprendizaje de los alumnos*.

Al tiempo que los avances en la investigación realizados en otros campos de

estudio han aportado conceptos y perspectivas nunca antes tenidas en consideración, el progreso en metodología ha servido asimismo para localizar la mejor «receta» de cara a la efectividad docente: lo más importante, se argumenta, es alejarse de la homogeneización y de la universalidad. Es crítico que los profesores no se obsesionen por seguir ninguna fórmula previamente establecida. En lugar de imitar y repetir fielmente un modelo único, por el contrario, se trata de analizar y especificar en cada caso cuál debe ser «nuestro» *modelo*, toda vez, eso sí, que tengamos muy presentes determinadas directrices que guiarán nuestra materialización del mismo; así, podremos articular cómo vamos a proceder en cada clase, considerando y prestando siempre la atención debida a las dimensiones pragmática y comunicativa de la lengua, a cómo se producen los procesos cognitivos, aceptando cualquier contribución procedente de otras disciplinas, anticipando posibles dificultades que puedan aparecer, dedicando suficiente atención al desarrollo de estrategias de aprendizaje para fomentar así una menor dependencia de los alumnos con respecto a sus profesores y no olvidándonos de analizar cuál debe ser el papel del profesor, y cuál el del alumno para que cada elemento participante en el proceso despliegue el comportamiento más efectivo posible y así alcanzar la consecución de los mejores resultados como suma de todo el esfuerzo invertido.

Es importante resaltar, con todo, que la receta para una actuación docente de calidad no ha de ser formulada por unos pocos y ejecutada por la mayoría, sino que dicha condición de excelencia solo puede ser el resultado de la aportación individual de cada profesional de la enseñanza que, a partir de unos ingredientes y pautas generales consensuados, contribuya determinando *su* actuación particular en cada caso, volcando en ello su propia idiosincrasia, su capacidad analítica y su competencia docente en general. Cada docente dilucidará cómo gestionar y organizar de la mejor manera posible sus propios recursos. En cuanto a las directrices generales que nuestra actuación docente ha de reflejar, en nuestros días, el marco más aceptado de manera usual en los programas de enseñanza de una segunda lengua (o de una lengua extranjera) es el que conocemos como Enseñanza Comunicativa de la Lengua¹².

12 Puesto que el principal uso de la lengua es la comunicación, La Enseñanza Comunicativa de la Lengua se basa precisamente en la comunicación para llevar a cabo la enseñanza de idiomas. Mientras que la enseñanza tradicional enfatizaba el estudio de reglas gramaticales, este tipo de docencia subraya la importancia de las situaciones cotidianas y de la comunicación contextualizada (Galloway 1993). Si bien no se pasa por alto que el conocimiento de la gramática es necesario para un uso correcto de la lengua (de ahí que el profesor aborde explícitamente este constituyente y mande ejercicios para su aprendizaje a los alumnos), lo que se prioriza desde esta perspectiva docente es que el alumno desarrolle la capacidad de transmitir mensajes auténticamente comunicativos, algo que se propicia ofreciendo a los alumnos mucha más práctica de la destreza de producción oral. Esta responsabilidad que se le ofrece al alumno para participar en interacciones orales tiene la ventaja adicional de que le lleva a un incremento de la confianza en sí mismo como potencial usuario de la lengua.

Este término teórico conlleva implícitamente un claro objetivo: se propiciará que los alumnos alcancen la capacidad de desenvolverse sin dificultades insalvables por medio de la lengua meta y de utilizarla de un modo efectivo y apropiado.

No obstante, llevar a la práctica esta metodología docente no resulta, en absoluto, una tarea fácil, pues requiere un nítido entendimiento de la naturaleza integrada del concepto teórico de la competencia comunicativa (Celce-Murcia y Olshtain 2005), cuya finalidad principal es ensalzar la importancia de las cinco macro-destrezas esenciales (leer, escribir, comprender mensajes orales, hablar y conversar) para construir paulatinamente la tanto tiempo desatendida subcompetencia discursiva.

6.1. La enseñanza de la Lengua Extranjera: ¿una actividad autónoma o subsidiaria?

Quizás todos nuestros argumentos previos podrían hacer pensar que la actividad docente en la actualidad se caracteriza por su naturaleza subsidiaria, de apoyo a otros saberes, pues no cesamos de incidir en que la efectividad se alcanzará tanto en cuanto el profesor persiga la formación de sus alumnos y, toda vez que tenga presente «a quién enseña», reflexione y decida «qué» y «cómo» enseñar (el lenguaje de los médicos, el de los abogados, el de los profesores, el de los alumnos de enseñanzas medias, etc.). Sin embargo, nada más lejos de la realidad.

El hecho de que hoy en día se persiga el despliegue de diversas competencias por parte de los discentes, para favorecer un comportamiento lingüístico en el futuro de acuerdo con sus necesidades y principales expectativas de uso no implica asumir la inexistencia de la autonomía de este campo. Antes al contrario: la enseñanza de lenguas es una macroactividad plenamente autónoma, que ha conseguido dicha autonomía precisamente debido al análisis de necesidades llevado a cabo (no para someterse, sino para dar cumplida respuesta a lo que de ella se espera), a la incorporación de las contribuciones de otros campos de estudio y al desarrollo de la investigación, lo que ha puesto de manifiesto la necesidad de prestar una mayor atención a las Didácticas Específicas y gracias a la cual se han podido identificar las diferentes competencias que los distintos alumnos deben desarrollar.

De entre las múltiples ventajas que podemos apreciar del avance en el conocimiento (y su consecuente mayor especificidad) de la Didáctica de la Enseñanza de la Lengua Extranjera, es destacable, de una manera especial, el hecho de haber identificado diversas competencias («competencia comunicativa», «competencia meramente

lingüística», «competencia traductológica», «competencia receptiva», «competencia literaria», etc.) como los *objetivos* a perseguir como fruto de diversos procesos de aprendizaje, una serie de competencias que, en cada caso, serán los puntos esenciales de referencia a la hora de *definir* y *conformar* la actuación del profesor.

¿Por qué pensar siquiera en dependencia, sometimiento o tarea subsidiaria? La docencia de Lenguas Extranjeras es un espacio de actividad intelectual con plena autonomía y capacidad de determinación; son tan significativas ambas características, que la enseñanza ha sabido responder a las expectativas en ella depositadas y adaptarse a las diferentes necesidades de distintos colectivos de alumnos. Así, en base a dichas expectativas, ha sido igualmente capaz de plantear distintos objetivos por los que luchar: conocer la lengua, estudiarla, desenvolverse comunicativamente a través de la misma, dominarla... No se trata, por tanto, de una mera cuestión terminológica a la hora de referirnos a los resultados que pueden desprenderse de la enseñanza de la lengua extranjera (estudiar, conocer, aprender, dominar) sino de recorrer aquel camino e invertir aquel esfuerzo que, en cada caso, se muestre como más acertado, en función de aquella competencia concreta cuya consecución persigamos, y que vendrá delimitada por las necesidades de aprendizaje y las posibilidades de uso de la lengua en cuestión que nuestros alumnos muestren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERO ESPINOSA, E. *ET AL.* (2000): «Towards Learner Autonomy», *GRETA*, 9 (1), págs 28-47.
- BOOMER, G. *ET AL.* (eds.) (1992): *Negotiating the Currículo: Educating for the 21st Century*, New York, Routledge.
- BUNGE, M. (1983): *Lingüística y filosofía*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2005): *Discourse and Context in Language Teaching: a guide for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton [Traducción al español de Otero, C. P. (1975): *Estructuras sintácticas*, Madrid, Siglo XXI].
- CHOMSKY, N. (1980): *Rules and Representations*, Oxford, Basil Blackwell.
- CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- COOK, V. (1991): *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Arnold.
- COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

- CORDER, S.P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- COSERIU, E. (1986): *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999): *Introducción a la Lingüística*, Barcelona, Editorial Ariel Lingüística.
- GALLAWAY, A. (1993): *Communicative Language Teaching: An Introduction and simple activities*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- HYMES, D. (1972): «On Communicative Competence», en J.B. Pride, y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, págs. 269-93.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*, London, Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Harlow, Essex, Longman.
- LEWIS, M. y HILL, J. (1985): *Practical Techniques for Language Teaching*, London, Language Teaching Publications.
- LIGHTBOWN, P. M. y SPADA, N. (1993): *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): «El profesor de lenguas: papel y funciones», en A. Mendoza Fillola, (ed.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graf. Signo, págs. 87-100.
- MOLINER, M. (2008): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Editorial Gredos, 3 tomos.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (1998): «Foreign Language Teachers Education and Development: pre-service and in-service training», *Alfinge*, 10, págs. 235-47.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (1999): «La lengua extranjera: reflexiones sobre su enseñanza tradicional y su aprendizaje en la actualidad», en J. M.^a Becerra Hiraldo *et al.* (eds.), *La Enseñanza de segundas Lenguas*, Granada, Imp. Ave María, págs. 339-348.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (2000): «The role of triggering strategies in the FL class», *Lenguaje y Textos*, 15, págs. 27-35.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (2004): «¿Puedo realmente aprender a hablar en otro idioma? Una aproximación histórica a la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera», en J. F. Guerrero López, y R. Pérez Galán (eds.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*, Málaga, Ediciones Aljibe, págs. 65-97.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (2005): *Broadening Horizons in TEFL: 21st Century Perspectives*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- MONTIJANO CABRERA, M.^a P. (2006): «Maximising Language Learning Opportunities to Learn», *The International Journal of Learning*, 12(6), págs. 219-229.
- NAIMAN, N. *ET AL.* (1978): *The good language learner*, Research in Education Series 7, Toronto, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.

- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Cenred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. ET AL. (1985): «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students», *Language Learning*, 35, págs. 21-46.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. C. (eds.) (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RIVERS, W.M. (1981): *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, The University of Chicago Press.
- RUBIN, J. (1975): «What the “good language learner” can teach us», *TESOL Quarterly*, 9, págs. 41-51.
- SAPIR, E. (1921): *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace & Co. [Traducción al español de M. y A. Alatorre (1974): *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, México, F. C. E.].
- SCHARLE, A. y SZABÓ, A. (2000): *Learner Autonomy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCRIVENER, J. (1994): *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Heinemann.
- TUDOR, I. (2001): *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1996): *Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Capítulo 20

PARADIGMAS TEÓRICOS DE LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA Y ALGUNAS DE SUS PRINCIPALES APORTACIONES A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

M.^a José Carrillo López y Francisca Zaragoza Canales

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

La evolución en el campo de la Lingüística moderna muestra, de manera clara, que los conceptos, teorías y modos de acercamiento al fenómeno lingüístico y sobre la enseñanza de las lenguas, que se han ido desarrollando en las últimas décadas, han adoptado de manera progresiva un mayor grado de complejidad¹. Este proceso contribuyó a configurar una nueva perspectiva desde la cual aproximarse al lenguaje, considerando como parte integrante del mismo los aspectos sociales involucrados en los hechos y los usos de la lengua; y no solo como una abstracción teórica o un proceso²

1 Como explica Crystal, «la lingüística, la ciencia del lenguaje, ha experimentado un desarrollo especialmente notorio en los últimos decenios. Ha aumentado el interés popular por el papel del lenguaje en relación con la conducta y las creencias humanas, interés que ha ido parejo con la toma de conciencia acerca de la necesidad de una disciplina académica independiente que trate adecuadamente toda la compleja gama de fenómenos lingüísticos» (1987: 412). Este autor ofrece una lista con los diferentes «campos interdisciplinarios» en los que los saberes lingüísticos se articulan con los de otras disciplinas (*Véase Lomas et al.* 1996: 75).

2 En este sentido, «Language is so intricately and intimately bound up with human life, and is so familiar an experience, that its essential nature is not easy to discern [...]. The purpose of linguistics is to explain language, and explanation depends on some dissociation from the immediacy of experience [...]. The experience of language, as cognition and communication, is [...] inordinately complex. The purpose of linguistics is to provide some explanation of this complexity by abstracting from it what seems to be of essential significance. Abstraction involves the idealization of actual data, as part of the process of constructing models of linguistic description. These models are necessarily at a remove from familiar reality and may indeed bear little resemblance to it. [...]. The purpose of linguistics, then, is to provide models of language which reveal features which are not immediately apparent. That being so, they are necessarily an abstraction, a remove from familiar experience. A model is an idealized version of reality: those features which are considered incidental are stripped away in order to give prominence to those features which are considered essential» (Widdowson 1996: 17-18).

de idealización. El mismo nacimiento y crecimiento de la lingüística aplicada³ como un campo de estudio independiente de la Lingüística (descriptiva, teórica, general) ya es un claro indicativo. El ámbito del estudio del lenguaje abarca un amplio espectro de actuaciones.

Según Figueroa, profundizar en el entendimiento del desarrollo general de la teoría lingüística implica examinar lo que constituyen, desde una perspectiva paradigmática, las similitudes y diferencias esenciales que se pueden comprobar:

[...] in works which may be similar or different on the more concrete level of theoretical models, methods, or applications. In this way, for example, one can compare works across history, because the paradigm level allows one to make comparisons across time, place and specific theoretical models (1994: 18).

Grosso modo y, aunque en cierta manera un tanto simplista, esta distinción acierta en caracterizar a grandes rasgos algunas de las propiedades más generales, afinidades, interconexiones e influencias respectivas, en mayor o menor grado, que definen las corrientes de la Lingüística moderna. De este modo, Figueroa plantea la distinción a partir de dos corrientes filosóficas que difieren radicalmente en cuanto al modo de aproximarse y estudiar el lenguaje, así como en su concepción de la naturaleza del mismo, por un lado, las teorías lingüístico-gramaticales (esto es, los modelos estructuralista y generativo) que podrían vincularse con el denominado Marco Cartesiano⁴ y, por el otro, aquellas corrientes teórico-funcionales preocupadas por el análisis de la función social del lenguaje que se corresponderían con el Marco

3 Es difícil delimitar de manera precisa qué tipo de quehacer entraría en el campo de la lingüística aplicada, pues incluso en la propia bibliografía al respecto observamos que no siempre hay coincidencia absoluta en cuanto al número de subdisciplinas que lo integran. Sin embargo, al comprobar la literatura que aborda la cuestión vemos que algunos autores contribuyen a clarificar tanto su nacimiento como su ámbito de actuación, asimismo, Corder la define como: «the utilization of knowledge about nature of language achieved by linguistic research for the improvement of efficiency of some practical task in which language is a central component» (1974: 5). Por otra parte, para Galisson y Coste, esta disciplina representa un: «trait d'union indispensable entre la théorie et la pratique» (1976: 40) a la que caracteriza del modo siguiente: «elle ne s'adonne pas à la recherche fondamentale (la linguistique lui fournit ses bases théoriques) et elle ne débouche pas sur la consommation (la méthodologie appropriée à la classe les matériaux qu'elle sélectionne)» (*Ibid.*).

4 El Marco cartesiano subraya: «the autonomy of form over function, the individual nature of the mind, the innateness of ideas and capacities, and the central place of thought in the form of pure logic. Thus, in formal linguistics there is the autonomy of syntax, the role of intuition in explanation, the focus on innate universals, and the centrality of language as thought» (Figueroa 1994: 24).

Hegeliano⁵. En el campo de la Lingüística, esa misma idea es corroborada por el funcionalista Halliday (1986) quien declara que la diferencia radical estriba en la orientación esencialmente sintagmática de la primera frente a la de la segunda paradigmática. Asimismo, en el dominio del lenguaje, podrían encuadrarse en esos esquemas la «lingüística formal» (es decir, el estructuralismo y el generativismo) que se correspondería con el primero, y la «lingüística funcional» (a la que se adscribirían todos aquellos modelos que tienen en cuenta el uso del lenguaje) con el segundo, asumiendo incondicionalmente sus presuposiciones.

Estas modalidades de acercamiento desde la lingüística moderna al estudio de los hechos lingüísticos, el alcance de sus propuestas teóricas y las implicaciones que han tenido, a lo largo de las últimas décadas, en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, han sido ampliamente estudiadas y debatidas desde el punto de vista teórico y didáctico.

Por ello, de forma necesariamente somera, solo pretendemos mostrar algunas de las aportaciones de interés de estos paradigmas que, desde nuestro punto de vista, han contribuido especialmente a la integración de los contenidos lingüísticos y funcionales en el marco de la enseñanza de las lenguas.

2. PARADIGMA FORMAL O LINGÜÍSTICO

De una manera general, podíamos decir que los autores que siguen las líneas defendidas por las teorías lingüístico-gramaticales, al apartar del estudio del lenguaje a los sujetos hablantes justifican su actitud desde una perspectiva metodológica, y así de claro, lo expresa Benveniste al afirmar que la preocupación de la lingüística formal

[...] es descubrir el principio de unidad que domina la multiplicidad de los aspectos con que nos aparece el lenguaje. Solo este principio permitirá clasificar los hechos de lenguaje entre los hechos humanos. La reducción del lenguaje a la lengua satisface esta doble condición: permite plantear la lengua como principio de

5 Por otra parte, el Marco Hegeliano hace hincapié en: «the inter-relationship between form and function, the social nature of the mind, the developmental nature of knowledge and capacities, and the central place of reflexivity and interaction. Thus, in functional linguistics there is systemic inter-relatedness rather than formal autonomy, an emphasis on language development and change, the notion of emergent forms and functions, and the centrality of social communication» (Figuerola 1994:24).

unidad y, a la vez, encontrar el lugar de la lengua entre los hechos humanos (1974: 50-51).

Teniendo en cuenta que este paradigma ha sido dominante durante décadas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, nos proponemos desde las teorías gramaticales (estructuralistas y generativistas) dar una visión de conjunto, a partir de algunas de las concepciones sobre la lengua desde estas teorías, y de sus influencias más notables en los problemas implicados en la enseñanza de las mismas.

2.1. Estructuralismo y Generativismo

Sabemos que en el marco de los estudios estructuralistas y generativo-transformationales, ambas perspectivas, aunque se presentan en general como opuestas y mutuamente excluyentes, la descripción lingüística ha estado ante todo orientada, sustancialmente, hacia el análisis de las lenguas (Halliday 1975: 147) teniendo siempre en el punto de mira la estructura en sí misma (Saussure 1975) o considerándola como un fin primario. La lengua se concibe como un cuerpo de conocimientos abstractos: «un producto hecho, cerrado y sistemático» (Cortés y Camacho 2003: 15) cuyo sentido representa un saber estático e imposibilitado para desarrollarse en términos de discurso.

Entre los investigadores de las corrientes teóricas de la Lingüística moderna, Saussure y Chomsky son, sin lugar a dudas, las figuras que más han influido en el pensamiento lingüístico de buena parte del siglo XX. Sus posiciones epistemológicas se impusieron (Camps 1993) y, en gran medida, marcaron la mayoría de las corrientes lingüísticas posteriores con sus consecuencias teóricas, pero también metodológicas.

De las numerosas aportaciones que se han producido en el campo de las teorías lingüístico-gramaticales, merece destacarse la influyente y sólida bipolarización introducida por la dicotomía *langue* y *parole* (lengua y habla) (Saussure 1916, 1975) y, más tarde, por la pareja *competence* y *performance* (competencia y actuación) (Chomsky 1975), conceptos que fueron predominantes hasta la década de los setenta.

Con respecto al estudio de la lengua a partir de la dicotomía de Saussure, Coseriu (1982: 43) proclama que *le cours de linguistique générale* –y recalcando más específicamente la fragmentación «*langue-parole*»– encierra en su interior puntos de vista, aspectos, ideas e intuiciones que ulteriormente darían lugar a «paráfrasis, desarrollos o interpretaciones, a menudo unilaterales».

Desde esta dicotomía, la creencia relativa a la imposibilidad de un conocimiento integral del lenguaje, se desestima, decididamente, el habla que se identifica como la expresión «de lo individual», «de lo accesorio», «de lo más o menos accidental», «de lo momentáneo», «de lo secundario» (Saussure 1975: 34) y, por consiguiente, esfera de los «usos particulares» (Duranti 2000). Por otro lado, se desecha la implicación del sujeto en el proceso comunicativo y se justifica su exclusión porque «la lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente» (Saussure 1975: 30).

Hemos de fijarnos también en otro rasgo destacable y con una gran repercusión: la separación, en el lenguaje, de todo lo que es «homogéneo» de aquello que es «heterogéneo». Se renuncia a conceder importancia a los factores externos a la lengua; es decir, «à analyser la relation entre la langue et la conscience, la langue et la société» (Bange, 1992: 10). Agar, de una manera gráfica y concisa, expresa esa postura al consignar que el lingüista: «set up the circle around language when he threw out speech in favor of language» (2002: 44).

Como muy bien señalan Cortés y Camacho, esa concepción de la lengua –muy idealizada– «dejaba fuera de su interés mucho más que dentro» (2003: 17). Sin embargo, desde la perspectiva del paradigma formal, se tenía la certeza de la posibilidad de llegar a conocer la esencia de la lengua, separándola de todo lo que es coyuntural, circunstancial, social, cultural, etc. Para Saussure, la actuación o realización lingüística, está desprovista –por completo– de interés debido a su carácter asistemático e idiosincrásico que imposibilita un conocimiento cabal del lenguaje.

A partir de tales concepciones, se excluye pues el estudio de la realización concreta o actualización de la lengua en el discurso y, se antepone y se centra, única y rigurosamente, en la descripción del análisis del sistema de signos lingüísticos, entendiendo por signos aquellos morfemas pertenecientes al lenguaje, esto es, al código (Lamb, 1987; Maingueneau, 1996).

Se trata pues del estudio de oraciones aisladas y descontextualizadas que, tal y como proclama Enkvist, podrán dar poca cuenta de la verdadera esencia de una lengua natural agregando, inmediatamente después, que sin embargo «in real life [...] the sentences take place in communicative events» (1987: 26-27). Se renuncia, de esta manera, a desentrañar el verdadero y complejo proceso comunicativo que, desde estos parámetros, se entiende tan solo como un proceso simétrico y transparente de codificación y descodificación del mensaje. Se prescinde del componente semántico y de uso que conlleva la expresión lingüística.

Es evidente que la teoría generativista, aunque cambia de perspectiva sobre la lengua, seguirá el mismo enfoque en cuanto a lo que constituye su objeto de estudio (Lomas *et al.* 1996). Pero la labor de Chomsky representa, entre otras contribuciones fundamentales en el estudio y descripción de la lengua, un paso adelante al introducir en las primeras páginas de su *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) la distinción entre competencia/actuación, a saber, «entre el saber lingüístico y la realización de ese saber en el hablar» (Coseriu 1992: 78), reinterpretando, en cierto modo, la pareja de conceptos saussureanos (Newmeyer 1990; Suso y Fernández 2001). No obstante, también contribuye a una mayor consolidación de la oposición entre sistema y uso. Ahora bien, entre las propuestas de Chomsky y Saussure, las discrepancias y diferencias estriban en la orientación claramente psicológica del primero, que amplía el marco de referencia de la lingüística (Gumperz 1977; Coseriu 1992; Hymes 1976, 1984; Beaugrande 1991). Así lo apunta también Le Goffic al comentar: «Saussure et Chomsky sont d'accord pour reconnaître que la phrase est l'horizon limite de la langue mais l'un voit cette limite comme extérieure (Saussure), l'autre comme intérieure (Chomsky)» (1993: 32).

Desde esta nueva orientación, se modifica la concepción sobre la naturaleza y mecanismos específicos de los procesos de adquisición del lenguaje. Asimismo, tal y como apuntan Suso y Fernández: «podemos considerar su reflexión como fundamental a la hora de comprender cómo se rompe tal dicotomía, puesto que la nueva posición del sujeto llevaba implícita su consideración plena, significativa» (2001: 97).

De ahí emergen, por lo tanto, unas implicaciones profundas y radicales con respecto al objeto mental que es el lenguaje. Entra en escena el sujeto humano dotado de unas predisposiciones lingüísticas que posibilitan el uso creativo (Chomsky 1977); esto es, la formación de «una secuencia de palabras» (Lamb 1987) posible y la capacidad de discriminación entre las secuencias gramaticales; es decir, las oraciones aceptables para un hablante nativo y aquellas no gramaticales (Chomsky 1975, 1986). La creatividad se plantea pues como un proceso para generar nuevas oraciones merced a unas reglas interiorizadas, ciertas estructuras estáticas y unos principios predeterminados. En este sentido, Chomsky se reafirma en la idea de que las características del entorno no desempeñan un papel importante en el propio proceso creativo del lenguaje (Markova 1982; Lamb 1987) al ser este un producto de la mente. La combinación de palabras, aun gramaticalmente correctas, puede dar lugar a construcciones absurdas y/o incongruentes. Tal como señala Rugaiya Hasan, quien observa que la creatividad no estriba, únicamente, en producir o entender nuevas frases, sino «en la habilidad del que habla para crear nuevos significados: realizar la potencialidad del lenguaje [...] [en] nuevos contextos de situación» (citado en Halliday, 1982: 45).

Desde un punto de vista sumamente próximo, Rimé hace referencia a la creatividad en el lenguaje particular del sujeto hablante al «adapta[r] cada vez formas originales» (1986: 537) atribuyendo esa variabilidad, entre otras razones, a los propósitos perseguidos por el locutor en el proceso de comunicación. Según Fowler, cualquier práctica comunicativa es creativa, en tanto en cuanto, el sujeto hablante (*the creative thinker*): «is capable, under the right conditions of production and reception, of reanalysing people's theory of the way the world works» (1986: 40).

Si para Chomsky, la «competencia» comprende el conocimiento abstracto que de su lengua posee el «hablante oyente ideal», mientras que por «actuación» entiende el uso real de la lengua en situaciones concretas, hay que destacar estos conceptos, sobre todo, por las grandes repercusiones que produjeron en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras durante largo tiempo. El concepto de idealización se tergiversó al pasar al ámbito de la enseñanza de las lenguas. Los aprendices del nuevo idioma debían emular al nativo considerado como el «hablante oyente ideal» razón por la cual se convirtió en el modelo por excelencia, esto llevó a la convicción de que incluso:

[...] a language teacher should be a native or near-native speaker of one or perhaps two European languages. Such a person should be a model for their learners, should offer the ideal to be imitated. Learners should try to be like native speakers –who were not clearly defined– and should try to have the same grammatical, semantic and phonetic ‘mastery’ of the languages (Byram 2003: 8).

El objetivo a perseguir y alcanzar por el alumnado no era otro que la adquisición de un grado de «competencia lingüística» que se acercará lo más posible a un hablante nativo de la lengua objeto de estudio.

Al plantear el problema de la idealización del comportamiento lingüístico estas dicotomías establecen una distinción que traen consigo unas consecuencias decisivas y esenciales al ser aplicadas, en muchas ocasiones de forma estricta, en el ámbito de la didáctica de las lenguas.

La teoría de la competencia chomskiana desdeña prestar atención a los factores extralingüísticos tales como los componentes sociales, históricos y psicológicos (Gumperz 1977, 1986) considerados, como hemos indicado anteriormente, marginales y no relevantes para su formalización. Por todo ello, la teoría de la competencia centra su atención sobre unos objetos lingüísticos ideales y abstractos; es decir, unos hablantes cuya interacción no está contextualizada en comunidades lingüísticas concretas. Se prescinde de las variedades que se registran debido a diferencias relativas a factores

como el sexo, la edad, la generación, la procedencia, el estatus social, escolarización, la profesión u ocupación, supuestos cognoscitivos culturales, las relaciones de poderes, de la cultura, la religión, y así sucesivamente. Esos rasgos diferenciadores, sin embargo, quedan patentes en las distintas comunidades lingüísticas donde la variación es claramente palpable (Pride y Holmes 1976; Blount y Sanches 1977; Kerbrat-Orecchioni 1990; Abbou 1981; Coulthard 1981; Hymes 1984; Gumperz y Hymes 1986; Rimé 1986; Rotaetxe 1988; Kramsch 1994; Maingueneau 1996; Almeida 1999). Estas variaciones lingüísticas –entendidas como sistemas formales en términos culturales y/o sociales (Labov 1973; Blount y Sanches 1977) a todos los niveles (léxico, gramatical, estilístico, etc.)– son vistas como la consecuencia de y/o la causa de la estabilidad y la diversificación de las matrices sociales (Rimé 1986). Hymes (1984) incide en esas diferencias individuales en relación al uso que cada sujeto hablante hace de la lengua. De ahí que se proyecte la imagen controlada de un: «individu abstrait, isolé, et non pas, sauf incidemment, celle d’une personne réelle existant dans un monde social» (Hymes, 1984: 26).

Hymes resalta la necesidad de delimitar, por una parte, «le potentiel infini et l’équivalence fonctionnelle des langues, en tant que systèmes formels» y «le caractère fini et la non équivalence qui peuvent les caractériser en tant que moyens possédés et utilisés en fait dans la réalité» (1984 : 40), por otra. Por todo ello, la teoría de la competencia pone de manifiesto su incapacidad para percibir diferencia alguna entre los sujetos hablantes (Hymes 1984, 1976).

Esta teoría niega la existencia y, por tanto, la esencia misma de las comunidades de habla. Las comunidades lingüísticas se singularizan mediante «leurs systèmes de valeurs et de croyances pour ce qui touche le langage, son rôle dans leur vie» (Hymes 1984: 40), pero también debido a la naturaleza propia de un grupo social cuyos miembros comparten: «une spécialisation, une diversité des rôles et, donc, des connaissances ou des compétences liées à ces rôles. Ceci est évident en ce qui concerne la compétence productive, c’est-à-dire en ce qui concerne les (types de) locuteurs» (Hymes 1984: 41). Según Gumperz, cuidadosos estudios del comportamiento verbal por parte del hablante en contextos significativos, revelarían hasta qué punto: «the diversity serves important communicative functions in signaling interspeaker attitudes and in providing information about speakers’ social information» (1986: 13; 1977).

Hymes critica con extrema dureza la teoría de la competencia y de la actuación, y refuta con vehemencia una teoría del sistema lingüístico que desprecia operar con los rasgos socioculturales en una descripción en la que: «dire ‘appropriété’ mais ne pas l’analyser du tout [...] [étant donné que] l’appropriété est une relation [...] [dont]

L'autre terme de cette relation c'est le contexte social, dont Chomsky évite l'analyse» (1984: 18). Es preciso pues poner énfasis en el hecho de que la gramática generativa se interesa no por los miembros de un determinado grupo sino, más especialmente, por el hablante entendido en su individualidad (Gumperz 1986). En cambio, tal como señala Firth (1968: 207), lo relevante es reparar en que el sujeto hablante interviene en el acto comunicativo «as a person, and so acting in his many social roles». En efecto, los principios fundamentales de esta interacción residen en la «inclusion of person and personality [which] recognizes unity, identity, and continuity, responsibility and creative effort in communicativeness or diffusion in experience» (Firth 1968: 200) dentro del proceso de comunicación social.

Es necesario encontrar unos conceptos, unas herramientas y unos métodos que permitan explicar y posibiliten el análisis (Gumperz, 1986) de lo que, efectivamente, es una comunidad de habla, tal y como la entiende Wallace una «organisation de la diversité» (citado en Hymes 1984: 42) en la que se le asigna a las variables socioculturales un papel explícito y constitutivo no solo en la adquisición de la lengua (Hymes 1976; 1984), sino también en el uso de la misma (Hymes 1976; 1984; Bauman y Sherzer 1974).

Nociones tales como locutor oyente, comunidad de habla, acto de habla, aceptabilidad, relación de dependencia del enunciado con el contexto situacional, estatus, papel comunicativo, rol social, etc., constituyen unos elementos pertinentes para una interpretación apropiada de la situación comunicativa. El vínculo entre todos esos factores reside en la noción de actuación que según Bauman y Sherzer (1974: 7) se concibe como: «the interplay between resources and individual competence, within the context of particular situations». Estos conceptos exigen, de forma ineludible, ir más allá de lo estrictamente lingüístico y hacer referencia a la situación enunciativa que, solo y únicamente cuando: «one has moved from their postulation to their analysis can one secure the foundations of linguistic theory itself» (Hymes 1976: 2

A partir de estos planteamientos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por ejemplo, Widdowson distingue entre el *usage* y el *emploi* (conceptos que remiten a las dicotomías anteriormente aludidas) cuando hace referencia a los contenidos que seleccionan y organizan, para sus clases, los profesores de idiomas, a saber: «des structures et du vocabulaire [...] les éléments d'usage qu'ils jugent être les plus utiles pour enseigner les règles sous-jacentes du système de la langue» (Widdowson 1996: 14). A continuación, lamenta la falta de preocupación por mostrar el modo en que «ces règles peuvent être actualisées en emploi à des fins de communication». En resumidas cuentas, al parecer la enseñanza/aprendizaje de una

lengua extranjera parece solamente «met[tre] en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes» (Widdowson 1996: 11), perspectiva poco satisfactoria.

Aunque no cabe la menor duda de que estos modelos lingüísticos han posibilitado una descripción formal de categorías propias de las lenguas naturales, de sus estructuras fónica, morfológica, sintáctica y léxica. Por su parte, Roulet (1972) señala a este respecto, al revisar y examinar cada uno de los presupuestos teóricos más relevantes en la enseñanza de las lenguas extranjeras, las insuficiencias subyacentes a los modelos estructurales.

Esta preocupación se extendió a todo el campo de la enseñanza de las lenguas y se procedió desde los años setenta a revisar los presupuestos que desde la teoría gramatical formal no podía dar una respuesta a los problemas implicados en la enseñanza y el aprendizaje⁶.

En efecto, se podría constatar que, en la didáctica de las lenguas en los diferentes niveles educativos de nuestro país y en muchos de los países de nuestro entorno, los modelos formales han constituido un relativo fracaso debido a la visión excesivamente simplificada de la lengua, que no asume una perspectiva global de los hechos lingüísticos que dé cuenta del acto comunicativo en su conjunto. Y, además, al trasladar las descripciones científicas de las escuelas estructuralistas y generativistas a la práctica en las aulas, en sus diversas ramas, con la preocupación fundamental en el estudio de las estructuras abstractas de las lenguas, su descripción y su explicación, «provocó numerosas dificultades de entendimiento por parte del alumnado y planteó muchas dudas y debates sobre la conveniencia de los estudios gramaticales tal como se estaban llevando a cabo en las aulas» (Zaragoza 1999: 164).

3. PARADIGMA FUNCIONAL O COMUNICATIVO

En general, las corrientes lingüísticas contemporáneas se afanaban por superar los enfoques del pasado, centrados exclusivamente en la forma lingüística, y que ob-

⁶ Aunque «es innegable el interés de los enfoque gramaticales, si de lo que se trata es de dar cuenta de algunos de los aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos» (Lomas *et al.* 1992: 27), en la enseñanza de las lenguas se cuestiona la asunción que estos conceptos produjeron en la creencia de que el objetivo de la enseñanza de la lengua es la de conocer y analizar formalmente el código lingüístico, sus unidades, sus reglas, o por otra parte, creer que lo *único* que se pone en funcionamiento cuando hablamos o escribimos es la gramática de la lengua, al desatender estas escuelas el estudio de las modalidades de uso (Tusón 1996: 116-117).

viaban las funciones comunicativas, como si el lenguaje tuviera lugar fuera de todo contexto, algo que expresaba manifestamente su desapego hacia el medio social.

Ahora bien, el estatus de la comunicación lingüística como un sistema gramatical que se usa para la comunicación y que es parte de la cultura no había sido habitualmente considerado previamente al trabajo de Hymes. Así, la comunicación lingüística se logra por medio de la *competencia comunicativa*, término que acuñó Hymes de la Etnografía de la comunicación (entrecruce de la Antropología y la Lingüística), corriente antropológica que empieza a desarrollarse en la década de los sesenta y a comienzos de los setenta (Gumperz y Hymes 1964, 1972). Según Hymes la *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es decir, es la capacidad que nos permite interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, en diferentes situaciones y contexto en relación con las funciones y variedades de la lengua, así como con las convenciones culturales en la situación de comunicación.

En las últimas décadas del pasado siglo, se incrementa, pues, la atención a cuestiones que no son estrictamente lingüísticas, sino que competen también a diferentes campos de las denominadas Ciencias del lenguaje y de la comunicación. Estos campos ofrecen un potencial interesante con vistas a construir una descripción verdaderamente global de lo que supone la «actividad verbal» en toda su complejidad. En consecuencia, el reto actual es llegar a incorporar las cuestiones sobre los usos reales de la lengua y su manera de desarrollarlas en las aulas para la adquisición de la competencia comunicativa que se convierte en la finalidad de la didáctica de la enseñanza tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. De esta manera, se hace necesaria, entre otras cuestiones, «la transición de una lingüística de la oración a una lingüística del texto y de la comunicación» (Weinrich 1981: 161). Es decir, se toma en cuenta el proceso comunicativo, su función o, dicho en otros términos, el hecho de que sirve para significar y actuar. En este sentido Dik afirma que:

[...] una teoría gramatical no debería contentarse con poner de manifiesto las reglas de la lengua por sí mismas, sino que debería intentar, siempre que sea posible, dar una explicación de estas reglas en términos de su funcionalidad con respecto a sus modos de utilización y a las finalidades últimas de estos usos (1981: 20).

Se abren, por tanto, nuevos espacios de investigación –conocer más acerca de «el cómo» y «en qué circunstancias» se presenta el lenguaje realmente utilizado en el discurso cotidiano–, y ello propicia la aceptación de nuevas formas de acceso al lenguaje,

lo que nos conduce, casi irremediablemente, a la ampliación de la lingüística hacia la interdisciplinariedad (Armengaud 1985), una investigación que se adivina multidireccional (Quemada 1976). En realidad, en el campo de la lingüística no se trata realmente de pasar sin más del estudio del sistema lingüístico a una lingüística: «du discours, de la parole, des performances, plus directement attachée aux faits de surface, c'est-à-dire aux manifestations de la langue sous les contraintes de l'énonciation et des actes de parole» (Quemada 1976: 66), sino de tomar conciencia del hecho de que se trata de dos perspectivas distintas, empleadas para enfocar un único objeto de estudio como es el lenguaje.

Por su parte, Halliday (1982, 1986) incide en la complementariedad de ambos tipos de análisis para alcanzar una explicación más ajustada de la verdadera naturaleza del lenguaje y, por tanto, abrir paso a una mayor comprensión global del mismo.

El nuevo enfoque sobre el funcionamiento del lenguaje genera una nueva lingüística, a saber: la Pragmática –en un sentido amplio–, que concibe el lenguaje como una forma de acción y que pone de relieve un área de investigación como es el uso del lenguaje, área que complementa las deficiencias y la parcialidad inherentes a una concepción del lenguaje que no aborda plenamente el aspecto comunicativo del mismo. Cots (1994: 46) proclama, en este sentido, que la Pragmática se propone estudiar: «todos aquellos fenómenos lingüísticos cuya explicación debe buscarse en la capacidad que tiene el ser humano de actuar sobre el mundo y de relacionarse con otros mediante el lenguaje». Y subraya que: «una expresión se puede decir no solo si es correcta o no lo es desde el punto de vista gramatical, sino también si satisface la intención del hablante o no».

Con todo, se prestará una mayor atención al papel preponderante que desempeñan parámetros fundamentales como: el individuo, el contexto, o el mensaje en el proceso comunicativo. Un vasto programa supone la descripción lingüística en ese ámbito al tener pues que ocuparse de los principios y máximas que rigen la comunicación verbal (cooperación, pertinencia, adecuación, etc.), sin olvidar las presuposiciones e/o implicaciones presentes en los intercambios, descubrir las intenciones que guían al hablante, examinar y considerar los contextos en los que quedan insertados los enunciados, ser capaz de realizar y secuenciar unos actos de habla de un modo apropiado, etc. Por lo tanto, al enseñar una lengua, hoy en día, es fundamental tener presentes todos estos parámetros y formar al alumnado en este sentido.

La Lingüística del discurso es otra de las disciplinas que contribuyen al nuevo enfoque sobre el estudio del lenguaje y la enseñanza de las lenguas, en este periodo, a partir de las propuestas de la Teoría de la enunciación que da los primeros pasos para

abrir «une 'brèche' dans le dispositif langue-parole» (Eluerd 1985: 72) lo cual implica una llamada de atención hacia la necesidad de centrarse en el sujeto comunicante, es decir, «la mise en action de la langue par un sujet parlant» (Arrivé *et al.* 1986: 234). Esto da derecho de entrada a la subjetividad (Kerbrat-Orecchioni 1990; Jacques 1979) en la lengua. Dicho de otro modo, «el locutor se apropia el aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra» (Arrivé *et al.* 1986: 234).

Según estipula Jacques, el sistema referencial se polariza en los propios participantes en el acto comunicativo y asume funciones semánticas y pragmáticas, a la vez. Un conjunto de fenómenos, esto es, «le locuteur, l'objet auquel son attention est dirigée (ainsi que celle de l'auditeur), le moment de l'entretien» (Jacques 1979: 138) que, Arrivé *et al.*, sintetizan denominándolos esquemáticamente como «moi-ici-maintenant» dan cuenta del hecho de que: «la langue, autant qu'un instrument de communication, est une activité à travers laquelle l'énonciateur se situe par rapport à l'allocutaire, à sa propre énonciation, au monde» (1986: 256). En este sentido, Jacques afirma que :

[...] la personne d'autrui vient faire acte de présence dans la parole qu'elle m'adresse, acte de présence aussi en tant qu'elle prête sens à mon expression, au point que c'est par elle seulement que le phénomène de signification achève de s'introduire dans l'être (*Ibid.*, 40).

La Teoría de la enunciación permite abordar el complejo fenómeno de la comunicación y comprobar la dimensión interactiva del lenguaje al poner énfasis en el momento en el que la lengua deja de ser un sistema abstracto. Kerbrat-Orecchioni afirma lo siguiente: «les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, débarrassées des contingences événementielles de leur énonciation, mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production/réception» (1990: 9-10).

Surge otro enfoque para la descripción del uso lingüístico utilizado en la vida cotidiana, el constituido por el análisis del discurso y el análisis conversacional (Coulthard 1985; Brown y Yule 1983) que superan los límites de la oración. Se proponen describir la existencia de formas regulares ideadas, desarrolladas y estructuradas por los hablantes en el transcurso de la conversación, de una interacción (es decir, los temas, los turnos de palabra, los tipos de rutinas verbales, etc.).

3.1. Aportaciones desde la Pragmática

La Pragmática es el término que Morris (1938) acuñó en su sentido moderno como el estudio de los signos en relación con sus intérpretes (Lomas *et al.* 1996: 94). El punto de partida de la pragmática se suele situar en los planteamientos filosóficos de Wittgenstein (*Philosophical Investigations*, 1953) sobre la importancia del uso público del lenguaje y la constitución del significado, y, desde la Lingüística, la introducción de una noción clave: los actos de habla (Austin, Searle) y la convergencia de autores tales como Grice, Brown y Levinson, Leech, etc. Para Escandell,

[...] la pragmática no es un nivel más de la descripción lingüística –comparable a la sintaxis o a la semántica–, ni una disciplina global que abarca todos los niveles y los supera; la pragmática es una perspectiva diferente desde la que contemplar los fenómenos, una perspectiva que parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje (1996: 10).

Esos elementos «extralingüísticos» son el contexto de la enunciación, la intención de quienes participan en la interacción, los propios participantes, entre otros. Una sistematización pertinente de dichos elementos la ofrece precisamente Escandell (1996: 10), quien los clasifica en dos clases: los de naturaleza material o física; y los inmateriales o relacionales.

3.1.1. Los actos de habla

Los filósofos del lenguaje al referirse a los actos de habla tratan de reflexionar sobre los juicios de verdad así como sobre los lazos existentes entre la semántica y la pragmática. Gran parte de los conceptos básicos introducidos por Austin (1975) ocupan un lugar de referencia en los modelos lingüísticos actuales y forman parte de la terminología al uso; es el primero en iniciar una clasificación sistemática de los actos de habla e intentar elucidar tanto las condiciones como las circunstancias del empleo del lenguaje común o corriente que se revaloriza frente a los lenguajes filosóficos y científicos.

El acto de habla –unidad mínima de comunicación (Moirand 1990; Reyes 1990)– representa la base del conjunto del funcionamiento verbal (Searle 1990). Por vez primera, a través de dicha teoría, se da cabida a un novedoso concepto: la intencionalidad del locutor. Siguiendo este orden de ideas, Sinclair proclama que la noción de «fuerza

ilocucionaria» se descubre como: «a powerful agent in reconceptualizing the way language relates to the world» (1995: 79). Una interpretación correcta consistirá pues en descubrir que un enunciado es portador de una determinada intencionalidad pero el proceso de comunicación no se agota en el acto ilocutivo del contenido proposicional (Kerbrat-Orecchioni 1990; Lyons 1989; Gutiérrez Ordóñez 1996; Reyes 1990). Teniendo en consideración que:

[...] tout énoncé quel qu'il soit peut être considéré comme comportant, outre son contenu propositionnel (correspondant à ce qui est dit), un marqueur illocutoire, qui peut être complexe, et doit spécifier le statut pragmatique de l'énoncé ce à quoi vise le dire : obtenir tel type de comportement-réponse, mais aussi, par exemple, l'adhésion du destinataire aux contenus assertés (Kerbrat-Orecchioni 1990: 188).

La gran aportación de Searle (1990) ha consistido en el análisis de las regularidades en que se funda el funcionamiento de los actos ilocutorios. Los actos lingüísticos se originan por algún tipo de intencionalidad: el hablante ajusta su actividad lingüística a la consecución de un objetivo de comunicación. Se centra pues en explicar y desarrollar el concepto de «fuerza ilocucionaria» es decir, la capacidad de convencer o el significado intencional. El locutor parece pues erigirse en *sujeto real* que dirige mensajes lingüísticos a un determinado destinatario con un objetivo concreto y/o persiguiendo cierto efecto pragmático. En otros términos, un individuo que se encuadraría en «una situación y un tiempo precisos» y, por lo tanto, ocupando una posición determinada por las circunstancias «con sus conocimientos, creencias y actitudes, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno» (Escandell 1993: 31).

Sin embargo, autores tales como Armengaud (1985), Jacques (1979), Verschueren (1987), Clark (1987), Kerbrat-Orecchioni (1990), Bange (1992), Leech (1998) desechan la teoría de los actos de habla argumentando que solo propone «une description et la taxinomie d'actes isolés» (Kerbrat-Orecchioni 1990: 10-11), dirigidos esencialmente a la «seule intention d'un 'illocuteur' prétendant agir sur son illocutaire», «imprudemment admis comme étant universels». Esta descripción se produce a partir de «énoncés abstraits et d'exemples fabriqués artificiellement envisagés [...] hors contexte, et hors situation interlocutive», la cual no da ni mucho menos cuenta de la naturaleza secuencial y transaccional de los actos comunicativos. De este modo, como bien observa Jacques (1979: 201), la teoría de los actos de habla «laisse échapper ce qui, dans des actes de langage tels que questionner, répondre, affirmer, enferme un rapport bilatéral à autrui, une 'relation' indéclinable», es decir, la dimensión interactiva del lenguaje. Se reconoce que las sucesivas clasificaciones a las que dieron lugar los actos de habla tu-

vieron un interés extendido debido a su ‘capacidad orientadora’ (Levinson 1989: 231) y posibilitaron descubrir «una especificación general de todas las funciones posibles del lenguaje» (Alcaraz *et al.* 1993: 87). No obstante, a poco que se examinen con cierto detenimiento esas clasificaciones, se concluirá que estas categorías dependen de criterios con un fuerte componente cultural o social accesibles solo dentro del marco de la lengua que los instituye (Kerbrat-Orecchioni 1990). Pese a todo, no es menos cierto, que la teoría de los actos de habla representa un gran avance en las investigaciones pragmáticas (Roulet 1987) y abre nuevas perspectivas que revolucionarán el campo de la enseñanza de las lenguas.

Asimismo, Suso apunta y recuerda que:

[...] l’optique d’analyse sur les fonctions du langage se tourne résolument vers l’étude du langage dans ses usages sociaux. Les différents cadres classificateurs vont constituer un point de référence essentiel pour les linguistes-didacticiens, où vont s’ancrer les propositions des contenus linguistiques à acquérir par les apprenants, dans les cours de langue des approches communicatives (2006: 67).

Surge pues una visión que considera el lenguaje no ya como un producto, una realidad cerrada, sino como un proceso dinámico, es decir, un ámbito en movimiento, regulado por las funciones de su uso y por las estrategias de negociación empleadas por los participantes que asumen sus roles sociocomunicativos, intenciones, metas o propósitos en cualquier tipo de eventos comunicativos. En el discurso es posible observar los principios dinámicos de la interacción verbal.

3.1.2. La pragmática y el uso de la lengua en el intercambio comunicativo

Según Grice (1975) la regulación de la actividad lingüística, tanto en su vertiente receptiva como productiva, se centra más que en reglas y en normas «constitutivas» que dirigen las acciones de los participantes en la comunicación verbal, en principios generales que regulan la interacción entre los usuarios de la lengua. Grice (1975) convencido de que los intercambios comunicativos se rigen por un tipo de lógica común compartida por los hablantes– formuló la principal convención sobre la que descansan las interacciones verbales, el conocido ‘principio de cooperación’ –también denominado por Bange «principe d’interaction» (1992: 109)– que parte de un acuerdo previo entre los hablantes. Por parte del emisor, presupone una disposición positiva o

«razonable» en el destinatario para recibir los mensajes, y viceversa. No es, en modo alguno, un modelo de forzoso cumplimiento sino, más bien, descriptivo (Grice 1975) que «se asemeja a normas de buena conducta, a mandamientos conversacionales» (Gutiérrez Ordóñez 1996: 35; 2002). En consecuencia, en el marco de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera lo que ha de perseguir el profesorado es animar a los alumnos al descubrimiento de los –eventuales– principios, normas o presunciones culturales que subyacen a la actuación de los participantes en una situación de comunicación real.

Indudablemente, pese a que la aplicación de los principios y las máximas pueda tener un carácter universal, no obstante, a menudo, no solo depende de la finalidad que se persigue en el intercambio comunicativo, sino también responde a muy diversas y complejas variables contextuales (de cortesía, motivos estilísticos, intencionalidad humorística, etc.). Estas ‘reglas de la claridad’ «destinadas a que el hablante divulgue el contenido denotativo de su acto de habla tan claramente y con tan poca confusión como le sea posible» (Lakoff 1998: 266) pueden o bien cumplirse o bien violarse. E incluso con mucha frecuencia, se incurre en transgresiones, pero tal como apunta Lakoff «no se perciben como no-conversaciones, a diferencia de las violaciones de las reglas sintácticas, que se perciben como no-frases» (Lakoff 1998: 267), sino que, muy al contrario, su no observancia es aceptada como algo inherente a una conversación «normal e interesante».

Por otra parte, al entrar en conflicto estas disposiciones con la cortesía, suele prevalecer esta última. Con frecuencia, el hablante prefiere o se decanta por ser indirecto como muestra de consideración o de cortesía hacia su interlocutor. De este modo, pretende minimizar el grado de imposición y/o atenuar el efecto que puede causar en el receptor y, así cambiar la perspectiva de un determinado acto de habla. De todos modos, en cada caso, el usuario de la lengua ha de escoger la estrategia más apropiada y más oportuna guiado por sus propios intereses (Ochs 1998), influido por su pertenencia a una comunidad particular, a una cultura específica (Leech 1998; Ochs 1998), las circunstancias, etc. El aprendiz de idioma ha de ser capaz de percibir esas coordenadas fundamentales y, a menudo, diferentes (la distancia, el estatus social, etc.) para decidirse sobre la forma adecuada a emplear y así evitar errores de tipo pragmáticos.

3.1.3. El contexto

El concepto de «contexto» cobra un especial interés en el campo de la lingüística –al igual que en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas (Kramsch 1994,

1993)– donde su empleo genera unas ideas que serán determinantes. La noción de contexto ha tenido un considerable impacto en el desarrollo de la Lingüística actual al convertirse en «un concept central et caractérisant pour la pragmatique» (Armen-gaud 1985: 61). Halliday y Hasan (1998) distinguen entre el contexto situacional (las circunstancias que rodean el encuentro comunicativo: lugar, tiempo, duración, participantes, normas de interacción, etc.), el contexto cultural (ideología social, política, religiosa, etc.), el contexto intratextual (coherencia y cohesión) y el contexto intertextual (conformado por todos los códigos acumulados en la trayectoria de un grupo social o una sociedad determinada). Malinowski –quien dio origen a la noción clave de contexto de situación– tiene la convicción de que la lengua de una comunidad se hace inteligible toda vez que aparezca inmersa en todo lo que rodea al acto de comunicación (el contexto social y cultural) en que es esencialmente usada debido al hecho de que «la expresión y la situación están enlazadas en forma inextricable una con otra, y el contexto de situación resulta indispensable para la comprensión de las palabras» (Malinowski 1986: 321).

Marcando, por lo tanto, este paradigma una profunda ruptura con el paradigma anterior –representado por la denominada lingüística formal– nos parece posible reconocer algunos rasgos comunes que se pueden básicamente resumir en:

- Superar las opciones sintagmática y sintáctica;
- El rechazo como unidad básica de la entidad frase –marco en cuyo interior tenían lugar los análisis y/o manipulaciones lingüísticas– que ahora pasa a ser el acto lingüístico (Austin 1975) y el discurso (Van Dijk).

Esta lingüística desestima «las impasibles armonías del sistema lingüístico, sus oposiciones o sus reglas de formación invariables» (Reyes 1990: 14) para interesarse por el propio funcionamiento del lenguaje «en el que se ve nuestra relación con el lenguaje, y con el mundo y con los otros a través del lenguaje y en el lenguaje».

Por otro lado, entre los dos pares de entidades separadas e, incluso, contrapuestas –lengua/habla y competencia/actuación– que representan dos maneras diferentes de afrontar los hechos lingüísticos (Halliday 1986) tenemos la posibilidad de encontrar las premisas para los desarrollos del concepto de uso (Bertucelli 1996). A este respecto, hoy en día, tal como declara Mainueneau, la diferencia que se establece se expresa «en termes de langue, réseau d'unités et de règles arbitraires, et en termes de discours, où le langage est envisagé à travers ses usages sociaux» (1996: 16).

El concepto de «actuación» se retoma y, en un esfuerzo por retornar a lo concreto (Armengaud 1985), se presta mayor atención a lo que los hablantes «hacen» con el lenguaje, y los lingüistas se vuelcan hacia el estudio del discurso (Halliday 1986). El interrogante radica en saber si procede seguir haciendo uso de las descripciones, procedimientos, unidades de análisis, nociones e instrumentos (Halliday 1986) empleados tradicionalmente para la descripción lingüística de la estructura interna del lenguaje (Chomsky 1986) o, por el contrario, como parecen sugerir algunos estudiosos, abordar el análisis en áreas tales como la prosodia, las circunstancias particulares de los turnos de habla, la cohesión, la tematización, etc.; esto es, la estructura externa de la lengua (Chomsky 1986). En opinión de los funcionalistas, ambas vertientes son no solamente complementarias, sino interdependientes para alcanzar un entendimiento de la naturaleza textual.

Ciertamente, se ha incrementado la complejidad del análisis del acto comunicativo y, con ello, los parámetros que entran en juego en un estudio del lenguaje hecho a fondo. Las proposiciones, las transformaciones, los actos de habla, la modalidad, la deixis, la cohesión, la coherencia o progresividad, la temática, etc. son aspectos relevantes en el análisis del significado-sentido de una oración-enunciado. Se abre paso a unas corrientes teóricas que toman en consideración aspectos del contexto extralingüístico. Dicho en otros términos, unas posturas teóricas que sitúan en el «centre de [...] [leur] propos l'organisation sociale des moyens langagiers» (Hymes 1984: 19).

Conceptos tales como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo, conocimiento compartido, conocimiento del otro, condiciones de textualidad, inferencia, relación entre hablante y oyente, comunicación no verbal, interpretación, etc. configuran el hecho comunicativo y no pertenecen al código lingüístico. Esto no puede pasar inadvertido al alumnado, pues su aprendizaje de la lengua sería incompleto dado que no se formarían para poder intervenir, con conocimiento de causa, en:

[...] les échanges communicatifs, [qui] sont conçus comme une interaction entre des individus situés socialement, où l'on doit ajouter au transport de l'information, le jeu des rôles et des actes par quoi les interlocuteurs se reconnaissent comme tels, agissent comme tels et fondent ainsi des communautés linguistiques dans un monde humain (Suso 2006: 248).

En este sentido, el proceso de enseñanza/aprendizaje adopta:

[...] une perspective plus complexe et profonde de l'échange linguistique qui se fait place peu à peu, étant donné que chaque locuteur adopte un rôle social (ou culturel), et que chaque locuteur tend à établir le cadre où il estime que les rapports doivent se dérouler (cadre de pouvoir, de politesse, de confiance, d'égalité, de séduction, de jeu...) à l'intérieur duquel l'action sur l'autre se produit et le sens se construit. Un échange communicatif n'est pas une suite d'actes de parole discrets, mais constitue une unité globale, qu'il faut comprendre dans sa totalité (Suso 2006:248).

Hemos visto, pues, que en la década de los setenta, esta preocupación por llegar a una representación adecuada de la verdadera esencia del lenguaje permitió que surgiesen otras disciplinas que, como hemos dicho, pronto adquirieron una especial relevancia en el estudio del lenguaje y, más específicamente, en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas a partir del enfoque comunicativo con una notable aportación teórica, propuestas metodológicas, creación de materiales, etc., aunque con numerosas dificultades en su aplicación didáctica en las aulas (Camps 1993).

4. ¿HACIA UN NUEVO PARADIGMA?

En los inicios del siglo XXI y haciéndose eco de las necesidades ocasionadas por la emergencia de las Ciencias del conocimiento y las demandas de cambios en la educación y el aprendizaje que plantean los nuevos retos de las sociedades actuales, un nuevo paradigma en la enseñanza de las lenguas surge ante la tendencia imparable de nuestra sociedad hacia el plurilingüismo en una sociedad multicultural.

Sabemos, por otro lado, que a lo largo de los últimos años, se han producido numerosos debates en torno al concepto de competencia comunicativa, a partir del planteado por uno de los modelos más divulgados de Canale y Swain (1980), elaborado posteriormente en Canale (1995), en el que proponen cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística (que cubre los elementos mencionados anteriormente), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no verbales) y al que se le han ido añadiendo nuevas subcompetencias.

En los trabajos del Consejo de Europa, se concreta a partir del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas* (2002) la

competencia comunicativa en tres componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos («Conceptos»: un Saber), unas habilidades y destrezas («Procedimientos»: un Saber Hacer) y una competencia existencial («Actitudes»: un Saber Ser). Y a la que se añade la competencia sociocultural que se refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo, y que es diferente del que ya posee el aprendiz (Trujillo 2001).

Todo esto se ha de contemplar en un enfoque plurilingüe que se centra:

[...] en la capacidad de los individuos de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que recorren nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos, no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan.

Cuando cambiamos de una lengua a otra, o de un dialecto a otro, explotamos una habilidad especial que nos permite expresarnos empleando un código y comprender empleando otro: “los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de *mediadores* entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse” (Consejo de Europa, 2001: 16).

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada: «ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas—, cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas» (Consejo de Europa, 2001: 16).

Así, «las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y (...) a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe» (Consejo de Europa, 2001: 16). «Además», añade el documento, «una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar».

El plurilingüismo, además, tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara activamente, se las contrasta e interactúan para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de las que la competencia plurilingüe es un componente» (De Arriba García y Cantero 2004).

Para dar respuesta a la incorporación de estas nuevas competencias, por un lado, a los cambios que la sociedad está contemplando, junto con los avances en las ciencias en general, por otro, son muchas las voces que plantean un nuevo acercamiento al estudio de los fenómenos lingüísticos, con la necesidad de apropiarse de estos avances para las investigaciones y los estudios en la Lingüística desde una perspectiva necesariamente transdisciplinar. En palabras de Bastardas (2003: 14),

[...] en todos los ámbitos del conocimiento se está instalando la necesidad de una perspectiva contextual y sistémica que tenga en cuenta el medio en que se producen los fenómenos y sus interconexiones con otros planos y hechos de la realidad las ciencias socioculturales han de poder re-integrarse para dar cuenta de los fenómenos humanos. La lingüística general tampoco debe tener miedo a dar este impulso y debe avanzar resueltamente hacia una mayor comunicación e intercambio entre sus especializaciones, viendo sus interconexiones en el proceso de emergencia que lleva al fenómeno lingüístico-comunicativo.

Tampoco debe asustarse de entrar en contacto con otras disciplinas colaterales –como ya viene haciendo con algunas– para fertilizarse mutuamente y para integrar los conocimientos mutuos. Hay que emprender y/o continuar el diálogo constante con la biología, la psicología y la ciencia cognitiva, la sociología, la antropología, pero también con la historia, el derecho o las ciencias

políticas, en aquellos temas que así lo requieran. En las ciencias del lenguaje, además, la interdisciplinariedad es paradigmática y constitutiva, dada la ubicuidad y el entrelazamiento de nuestros fenómenos con muchos otros aspectos de la realidad. [...] Un nuevo paradigma unificado debe, pues, emerger capaz de dar cuenta del carácter complejo de los fenómenos lingüísticos y de la comunicación en general.

Esta visión de acercamiento al estudio de las Ciencias sociales, y entre ellas la Lingüística, dibujan ya a nuestro entender el surgimiento de un nuevo paradigma (Bastardas 1999),

[...] ya que va creciendo considerablemente el número de personas que intentan comprender el fenómeno de la comunicación lingüística humana teniendo en cuenta su multidimensionalidad y su dinamicidad. Nuevas líneas y nuevos autores tratan de luchar con la realidad para desbrozarla intelectualmente e intentar comprender los hechos comunicativos más cotidianos, planteándose, pues, la necesidad de dotarse de instrumentos conceptuales y heurísticos apropiados para la extrema complejidad de los eventos observados.

Los desarrollos teóricos producidos en los últimos decenios en disciplinas como la Física teórica o la Ecología, o en campos como la teoría de sistemas o la perspectiva de la complejidad nos ofrecen conceptualizaciones potencialmente muy sugerentes para crear paisajes teóricos cada vez más adecuados para la comprensión de los fenómenos lingüísticos y comunicativos en general. Algunos trabajos, como por ejemplo Bastardas (1993, 1995 y 1996) y Bernárdez (1995a y 1995b) han explorado ya en nuestro país algunas de estas relaciones.

Como hemos podido comprobar, a lo largo de este artículo hemos presentado las distintas aproximaciones desde diferentes corrientes teóricas a la hora de acercarse al estudio de los hechos lingüísticos, así como alguno de los avances que se producen con respecto al fenómeno de la comunicación lingüística humana.

En los últimos decenios hace su aparición un nuevo marco ecosociocognitivo capaz de aunar las diferentes líneas de investigación de la Lingüística General, este nuevo enfoque implica tener en consideración la multidimensionalidad, la dinamicidad y la interdependencia de los elementos que configuran dicha comunicación lingüística. Según Bohm, con el fin de poder aprehender la realidad socio-significativa del hecho

comunicativo en su globalidad, es preciso encontrar: «un nuevo concepto del mundo que no sea fragmentario» (citado en Bastarda 1998: 5). Los nuevos paradigmas ecológicos, holísticos o de la complejidad ofrecen ya perspectivas conceptuales que apuntan hacia nuevos derroteros para investigar la relación y el hecho lingüístico-comunicativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOU, S. (1981): *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos.
- AGAR, M. (2002): *Language shock: understanding the culture of conversation*, New York, Perennial.
- ALCÁRAZ, E. Y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- ALMEIDA, M. (1999): *Sociolingüística*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ARMENGAUD, F. (1985): *La pragmatique*, Paris, Les Éditions G. Crès et Cie.
- ARRIVÉ, M. ET AL. (1986): *La grammaire aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- AUSTIN, J. L. (1975): *How to do things with words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press and Oxford, Clarendon Press.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- BASTARDAS BOADAS, A. (1993): «Concepciones holísticas y fenómeno lingüístico: interpelaciones desde los nuevos paradigmas», Comunicación presentada en el *Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, Lleida.
- BASTARDAS BOADAS, A. (1995): «Comunicación humana y paradigmas holísticos», *Claves de razón práctica* 51 (abril), págs. 78-80.
- BASTARDAS BOADAS, A. (1996): *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*, Barcelona, Proa.
- BASTARDAS BOADAS, A. (1999): «Lingüística general y teorías de la complejidad ecológica: algunas ideas desde una transdisciplinariedad sugerente», en J. Fernández González et al. (eds.) *Lingüística para el siglo XXI*, 1, Salamanca, Ediciones. Universidad de Salamanca, págs. 287-294.
- BASTARDAS BOADAS, A. (2003): «Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad», pág. 14. [Disponible en: www.2.uah.es/linred. ISSN. 1697-0780].

- BEAUGRANDE, R. DE (1991): *Linguistic Theory. The discourse of Fundamental works*, Londres, Longman, Col. Longman Linguistics Library.
- BENVENISTE, E. (1974): *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo veintiuno editores.
- BERNÁRDEZ, E. (1995a): *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- BERNÁRDEZ, E. (1995b): «La coherència del text com a fenomen d'autoregulació», en R. Artigas et al., *El significat textual*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, D. de Cultura, págs. 21-28.
- BLOUNT B. G. Y SANCHES, M. (1977): «Introduction: Sociocultural Dimensions of Language Change», en B. G. Blount y M. Sanches (eds.), *Sociocultural dimensions of language change*, New York, Academia Press, págs. 1-20.
- BROWN, G. Y YULE, G. (1983): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor.
- BYRAM, M. (2003): «Teacher education: visions from/in Europe», *Babylonia*, 3-4, págs. 7-10. [Disponible en: www.babylonia-ti.ch/BABY3_403/PDF/byr.pdf.]
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47.
- CANALE, M. (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. Lloberas et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- CAMPS, A. (1993): «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico», *Infancia y Aprendizaje*, 62-62, págs. 209-217.
- CHOMSKY, N. (1975): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, Col. Biblioteca Cultura e Historia.
- CHOMSKY, N. (1986): *Reglas y representaciones*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- CLARK, H. H. (1987): «Four dimensions of language use», en J. Vershueren y M. Bertucelli-Papi (eds.), *The pragmatic perspective*, Amsterdam, John Benjamins Publishing company, págs. 9-28.
- CONSEJO DE EUROPA (1996): *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg, Council of Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. [Trad. esp. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.]
- CORDER, S. P. (1974): «Problems and Solutions in Applied Linguistics», en J. Qvistgaard et al. (eds.), *Applied Linguistics. Problems and Solutions*, Heidelberg, págs. 3-23.
- CORTÉS, L. Y CAMACHO, M. M. (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- COSERIU, E. (1982): *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.

- COSERIU, E. (1986): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- COTS, J. M. (1994): «Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, págs. 46-51. [Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_41/a_633/633.html]
- COULTHARD, M. (1985): *An introduction to Discourse analysis*, Londres, Longman.
- CRYSTAL D. (1987): *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*, trad. española 1994, Madrid, Taurus.
- DE ARRIBA, C. Y CANTERO, J. F. (2004): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», *Didáctica (Lengua y Literatura)* 21, vol. 16 9-21. [Disponible en: www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF.]
- DIK, S.C. (1981): *Gramática funcional*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- DURANTI, A. (2000): *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- ELUERD, R. (1985): *La pragmatique linguistique*, Paris, Fernand Nathan.
- ENKVIST, N. E. (1987): «What has discourse linguistics done to stylistics?», en Simon P X. Battestini (ed.), *Developments in Linguistics and Semiotics Language Teaching and Learning: Communication accross Culture*, Washington, D.C., Georgetown University Press, págs. 19-36.
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- ESCANDELL, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, ed. act.
- FIRTH, J. R. (1968): «A Synopsis of Linguistic Theory 1930-55», en F.R. Palmer (ed.), *Selected Papers of J. R. Firth 1952-59*, London, Longmans, págs. 168-207.
- FIGUEROA, E. (1994): *Sociolinguistic Metatheory*, Oxford, Elsevier Science.
- GALISSON, R. Y COSTE, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GRICE, P. (1975): «Logic and conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, New York, Academic Press, vol. 3, págs. 41-58.
- GUMPERZ, J. (1977): «Foreword: Sociocultural dimensions of language change», en B.G. Blount y M. Sanches (eds.), *Sociocultural dimensions of language change*, New York, Academic Press, págs. xi-xvii.
- GUMPERZ, J. Y HYMES, D. H. (eds.) (1986): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ-ORDOÑEZ, S. (1996): *Presentación de la pragmática. Lección inaugural del curso académico 1996-1997*, León, Universidad de León.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): «Estructura y función del lenguaje», en J. Lyons, *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza Editorial, Col. Alianza universidad, págs. 145-173.

- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1986): *An introduction to functional grammar*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. Y R. HASAN (1998): *Language Context and Text Aspects of Language in Social-semiotic Perspective*, Geelong, VIC, Deakin University.
- HYMES, H. D. (1976): «On communicative competence», en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Education, págs. 269-293.
- HYMES, H. D. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF.
- HYMES, H. D. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa», en M. Lloberas *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, págs. 27-46.
- JACQUES, F. (1979): *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, D.L.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, Paris, Colin.
- KRAMSCH, C. (1994): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- LABOV, W. (1973): *Sociolinguistics Pattern*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LAKOFF, R. (1998): «La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias», en A. Ferrara *et al.*, *Textos clásicos de pragmática*, Madrid, Arco/Libros, págs. 41-65.
- LAMB, S. M. (1987): «Linguistics, semiotics, and the human information system», en S. P. X. Battestini (ed.), *Developments in Linguistics and Semiotics Language Teaching and Learning Communication across Culture*, Washington D.C., Georgetown University Press, págs. 51-63.
- LEECH, G. (1998): *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- LE GOFFIC, P. (1993): *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- LEVINSON, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LOMAS, C. ET AL. (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- LYONS (1989): *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza Editorial, págs. 255-272.
- MAINGUENEAU, D. (1996): *Aborder la linguistique*, Paris, Seuil.
- MALINOWSKI, B. (1986): *Los argonautas del Pacífico Occidental: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*, Barcelona, Península.

- MARKOVA, I. (1982): *Paradigms, thought, and language*, New York, John Wiley & Sons.
- MOIRAND, S. (1990): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- NEWMAYER, F. J. (1990): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV, *El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor.
- OCHS, E. ET AL. (eds.) (1998): *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press.
- PRIDE, J.B. Y HOLMES, J. (eds.) (1976): *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Education, págs. 269-293.
- QUEMADA, B. (1976): «Du 'social dans la langue' à la 'sociolinguistique appliquée'», *Le Français dans le monde*, 121, págs. 64-69.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- RIMÉ, B. (1986): «Lenguaje y comunicación», en S. Moscovici (coord.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, págs. 535-571.
- ROTAETXE, K. (1988): *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- ROULET, E. (1972): *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor.
- SAUSSURE, F. (1975): *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza Editorial.
- SEARLE, J. R. (1990): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SINCLAIR, J. (1995): «Priorities in discourse analysis», en M. Coulthard (ed.), *Advances in spoken discourse analysis*, London, Routledge, págs. 79-88.
- SUSO, J. (2006): *De «Un niveau-seuil» au «Cadre européen commun de référence pour les langues»: fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère*, Granada, Universidad de Granada / Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SUSO, J. Y FRAILE-FERNÁNDEZ, M^a. E. (2001): *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares.
- TRUJILLO, F. (2001): «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural», comunicación presentada en el Congreso Nacional «Inmigración, Convivencia e Interculturalidad», organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes (Noviembre, 2001). [Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf>.]
- TUSÓN, A. (1996): «La competencia comunicativa como parte integrante de la competencia gramatical», en B. Mantecón y F. Zaragoza (eds.), *La gramática y su didáctica, Actas del IV Simposio Internacional de la SEDLL*, Málaga, págs. 115-132.

- VERSHUEREN, J. (1981): «The pragmatic perspective», en J. Vershueren y H. Weinrich, *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos.
- WIDDOWSON, H. G. (1996): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier.
- ZARAGOZA, F. (1999): «Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática y la educación lingüística en la Secundaria obligatoria», en A. Romero *et al.* (eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. Actas del I Congreso Internacional sobre educación lingüística y literaria en el contexto del sistema educativo*, Granada, Grupo Editorial Universitario, págs. 162-171.

Capítulo 21

ESTUDIOS FILOLÓGICOS Y ESTILÍSTICOS CON LAS APLICACIONES INFORMÁTICAS ANALEX Y COMENTARIO. LECTURA Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA LECTURA

Antonio García Velasco

(Universidad de Málaga)

1. LAS APLICACIONES ANALEX Y COMENTARIO

1.1. Analex

Analex constituye una aplicación informática, desarrollada por el autor de este trabajo, que permite:

- La confección de índices de frecuencias absolutas y relativas de cualquier obra.
- La presentación de estos índices ordenados según el orden de la primera aparición de las palabras en el texto, según el orden alfabético, el orden de mayor a menor frecuencia o el orden inverso.
- Determinación del índice simple de variabilidad léxica (ISVL).
- La comparación de los índices de frecuencias de las palabras del texto con las predicciones según la ley de Zipf.
- La realización de concordancias, bien de una palabra, bien del conjunto del vocabulario del texto.
- La elaboración de un lexicón y la consulta del mismo.
- El estudio de campos semánticos e isotopías presentes en el vocabulario de una obra.
- La consulta de contextos de monemas, palabras o expresiones de un texto.

- La consulta de índices por número de frecuencia, por palabra, por inicial de palabra o por terminación.
- La realización del perfil de Morton y Levinson.
- La comparación del léxico (frecuencias absolutas y relativas) de 2 a 30 obras.
- El establecimiento de límites a partir de los cuales analizar el vocabulario de una obra.
- Una serie de especificaciones estadísticas, búsqueda de palabras próximas, etc.
- La impresión y/o grabación de cualquiera de los eventos anteriores.

1.2. Comentario

Comentario es, por una parte, una ampliación de Analex y, por otra, nos permite ciertas operaciones ya incluidas en este.

Si Analex solo analiza textos planos, textos sin formato, ya en ANSI, ya en ASCII, Comentario puede analizar textos en formato rtf. Además:

- Realiza estudios de lecturabilidad y comprensibilidad de un texto.
- Separación de oraciones y concordancias oracionales.
- Establece perfiles textuales, tanto de Zipf y de Morton y Levinson, como de otros de las palabras del texto.
- Realiza estudios métricos de los textos en verso.
- Determina las categorías gramaticales de las palabras del texto.
- Contiene un diccionario con unas 32.000 entradas, una relación de recursos lingüísticos explicados con ejemplos y valores expresivos, y esquemas sobre cómo realizar un comentario de texto.

2. ESTUDIOS FILOLÓGICOS Y ESTILÍSTICOS

A lo largo de varios años, con procedimientos de estilística computacional, he realizado crítica literaria de numerosas obras que he publicado en el suplemento «Papel Literario», del desaparecido *Diario Málaga*, y en la revista literaria digital con el mismo nombre (www.papel-literario.com). Por supuesto, he partido de la obra digitalizada y he utilizado uno de los dos programas citados, en especial Analex. He publicado igualmente, en libros colectivos, en libros de propia autoría y en revistas, estudios del *Quijote*, de la poesía de García Lorca, de otros poetas de la Generación del 27 y de numerosos poetas y novelistas actuales. Tales experiencias, estudios e investigaciones constituyen la base de las siguientes valoraciones sobre las aplicaciones informáticas a los estudios estilísticos y filológicos.

2.1. Posibilidades y límites de la estilística computacional

Los métodos de los estudios estilísticos, aunque no son unánimes, coinciden en un aspecto: el comentario-análisis de la obra literaria tiene como objetivo reconocer el vínculo de sus elementos lingüísticos y metalingüísticos y sus valores temático-expresivos y pragmáticos. Entendemos por *estilística computacional* el estudio de las características cuantificables (medibles) de un texto por medio de procedimientos informáticos.

Hemos de precisar que, si tomamos tal concepto como una rama o especialización de la estilística general, tenemos que convenir en que su objeto queda definido por las siguientes tareas, realizadas, obviamente, con ordenador: *determinar* los aspectos léxicos y morfosintácticos cuantificativos (índices de frecuencias absolutas y relativas y otras mediciones estadísticas de palabras y estructuras morfosintácticas); *establecer* comparaciones de tales datos con los procedentes de otros textos o usos para revelar desviaciones y coincidencias; *mostrar* índices y concordancias; *distinguir* entre frecuencias de categorías léxicas (número de verbos frente a número de sustantivos, adjetivos, etc.); *ofrecer* la comparación entre parejas categoriales (verbos-sustantivos frente a adjetivos-adverbios, distinción cuantificada entre palabras lexemáticas (lexicales) e instrumentales...); *calcular* la riqueza léxica mediante una fórmula determinada; y, en definitiva, *ofrecer* un conjunto de datos objetivos caracterizadores de una obra.

No son, por supuesto, tareas despreciables, muy al contrario, incluso para algunos constituyen la única posible información científica que el estudioso puede ofrecer al lector. En este sentido, por ejemplo, como he referido en otras ocasiones, se expresa Josse de Kock (1983):

La estilística, la explicación o la crítica literarias solo son disciplinas científicas en la medida en que aquellos que las practican abandonen la libertad interpretativa que es privilegio del lector, y tiendan, superando cualquier lectura subjetiva, a establecer y exponer objetivamente aquellas cosas de las que, por razones múltiples y variadas, no todo el mundo se apercibe. Lo propio, o lo ideal, de la estilística, de la explicación o de la crítica literarias, consiste en descomponer el texto en los elementos que lo constituyen, aislar dichos elementos unos de otros y volverlos a clasificar en un orden más fácilmente comprensible y lleno de posibilidades interpretativas. Solo así contribuyen a formar, a enriquecer y a rectificar la imagen sintética del lector. Al proponerle la imagen global de una lectura personal, no hacen más que reemplazar una intuición por otra.

Como método de estudio, la estilística computacional ha de realizar las tareas reseñadas anteriormente, pero tomando los resultados como *indicios* que se han de interpretar, que nos pueden llevar a la *comprensión total* de la obra estudiada, que nos pueden revelar y/o confirmar conclusiones, que nos van a ayudar a «descubrir», como queda dicho, «el vínculo de sus elementos lingüísticos y metalingüísticos y sus valores temático-expresivos y pragmáticos».

El estudioso puede, sin duda, si los medios a su alcance se lo permiten, ofrecer un conjunto de datos para que otros saquen conclusiones o, simplemente, encuentren el camino del estudio allanado en la medida de lo posible. Es tarea y oferta válida y plausible. Pero también puede dar el siguiente paso: el de la valoración –o su personal valoración– de los datos obtenidos. Tengamos en cuenta, a este respecto, que si bien una obra literaria, por la ambigüedad o polivalencia de su significado, es susceptible de varias interpretaciones personales (tantas como lectores si se quiere), siempre será *más válida* aquella interpretación que más objetivamente quede justificada en el lenguaje y en la técnica del texto.

Como tratamos de poner de manifiesto, el ordenador, con programas como Analex, Comentario y otros, nos va a permitir la manipulación de datos sobre un texto de manera objetiva, rápida y fiable. En ello se basan sus posibilidades. No obstante, el análisis computacional de un texto no revela más que unas cuantas características del mismo. Aquí radica su limitación. Pero, por otra parte, la serie de datos objetivos que nos ofrece permitirán fundamentar nuestras interpretaciones y sacar conclusiones basándonos en algo más que meras intuiciones de críticos sagaces. Con tal afirmación, no estamos invalidando ningún método crítico, solo estamos resaltando el poder de una herramienta de la que, cada día, es más difícil prescindir.

3. EJEMPLOS DE ANÁLISIS COMPUTACIONAL

3.1. Datos de Analex y/o Comentario, sobre *Crónica de una muerte anunciada*

Sometemos la obra de Gabriel García Márquez *Crónica de una muerte anunciada* a los algoritmos analizadores de Analex y/o Comentario y, puesto que no resultaría oportuno presentar de modo exhaustivo o completo los datos revelados por estos programas, trataremos de reflejar algunos de los más significativos y comentar su significado y/o razón del mismo.

En primer lugar, el análisis muestra que la obra consta de 27.884 palabras en total, de las que son distintas 4.751, ello significa que el ISVL (Índice Simple de Variabilidad Léxica) es del 17,038%, que para las cuatro mil primeras palabras tal índice es de 31,225%. De las distintas fórmulas para determinar el índice de variabilidad léxica o riqueza de vocabulario de un escrito, las aplicaciones que presentamos utilizan la fórmula porcentual: $V = K * 100 / T$, (V es el valor esperado, K, el número de palabras distintas y T, el número de palabras totales). En tal fórmula cuanto más alto sea el resultado, mayor es la variabilidad léxica del texto.

Podemos decir que esta fórmula nos da el *índice simple de variabilidad léxica*, porque a mayor extensión del texto, el resultado de aplicación de la fórmula será menor. Por ejemplo, un texto de cinco palabras, todas distintas, tendrá una riqueza léxica, según esta fórmula, del cien por cien: $V = 5 * 100 / 5$, $V = 100$. Por el contrario, un texto como *Crónica de una muerte anunciada* con cerca de 28.000 palabras y 4.751 distintas, apenas sobrepasa 17% de variabilidad léxica. Esta contingencia obliga, necesariamente, a buscar fórmulas que, de alguna manera, contemplen el factor extensión del texto. Las soluciones son diversas y el valor de los resultados siempre estará en función de lo que el analista quiera medir y de la explicación previa que permita la justa apreciación de tal valor.

En la comparación de varios textos de extensión similar, el ISVL puede ser un factor revelador de diferencias o similitudes, para un solo texto constituye solamente un indicio de apreciación global de la relación número de palabras totales, número de palabras distintas. Los programas Analex y Comentario ofrecen, además del general, el ISVL de las cuatro mil primeras palabras, lo que permite comparar diversos escritos de una manera directa. ¿Por qué cuatro mil palabras? Porque, según numerosos estudios, el análisis de un texto de cuatro mil palabras resulta suficiente para sacar conclusiones válidas sobre una obra o autor. Por otra parte, Analex permite variar este valor e incluso comparar el ISVL de las cuatro mil primeras palabras de una obra y las cuatro mil últimas.

En el apartado «Gramática», Comentario revela que los nombres ocupan el 20% del texto; los adjetivos, el 5%; los verbos, el 15%; los adverbios, el 5%; los determinativos (artículos, demostrativos, posesivos, etc.) el 14 %; los pronombres, el 6%; las preposiciones, el 16%; las conjunciones el 3% y las interjecciones, menos del 1%, o sea, su aparición es mínima. Si el adjetivo aporta a los textos la subjetividad, hemos de convenir que tal dato revela una intención de fidelidad a los hechos por parte del personaje narrador. En apariencia, pues, no quiere entrar en valoraciones subjetivas. El estudio de ese 5% de adjetivos ratificaría, o no, el valor que hemos dado al indicio. En realidad, por otra parte, pocos de los adjetivos empleados en esta obra tienen valor subjetivo.

En el apartado de valoración de la lecturabilidad, nos aparecen los siguientes datos:

- Párrafos: 503
- Oraciones: 1.301
- Palabras totales: 27.884
- Palabras distintas: 4.751
- Promedio de palabras por oración: 21,449
- Palabras con más de 3 sílabas: 2.003 (7,183%)
- Signos de puntuación –comas...–: 1.699
- Índice de Lecturabilidad: 66,681
- Grado de Lecturabilidad: Tiende a Fácil

Esta valoración tiene en cuenta el número de párrafos, oraciones, palabras totales, palabras distintas, longitud de la oración, las palabras con más de tres sílabas y los signos de puntuación. El grado de compresibilidad contempla también las palabras ausentes de un vocabulario de uso común.

El estudio del grado de adecuación a la llamada Ley de Zipf en esta obra revela los siguientes datos:

Frec. - N° Predicho - N° en el Texto

• 1 2375 (85%.) 2797(100%.)	• 8 65 (2%.) 38 (1%.)
• 2 791 (28%.) 744 (26%.)	• 9 52 (1%.) 41 (1%.)
• 3 395 (14%.) 329 (11%.)	• 10 43 (1%.) 29 (1%.)
• 4 237 (8%.) 197 (7%.)	• 11 35 (1%.) 27 (0%.)
• 5 158 (5%.) 130 (4%.)	• 12 30 (1%.) 23 (0%.)
• 6 113 (4%.) 83 (2%.)	• 13 26 (0%.) 17 (0%.)
• 7 84 (3%.) 62 (2%.)	• 14 22 (0%.) 22 (0%.)

- 15 19 (0%) 11 (0%)
- 16 17 (0%) 15 (0%)
- 17 15 (0%) 8 (0%)
- 18 13 (0%) 15 (0%)
- 19 12 (0%) 7 (0%)
- 20 11 (0%) 6 (0%)
- 21 10 (0%) 7 (0%)
- 22 9 (0%) 5 (0%)
- 23 8 (0%) 7 (0%)
- 24 7 (0%) 7 (0%)
- 25 7 (0%) 9 (0%)
- 26 6 (0%) 7 (0%)
- 27 6 (0%) 7 (0%)
- 28 5 (0%) 7 (0%)
- 29 5 (0%) 2 (0%)
- 30 5 (0%) 2 (0%)
- 31 4 (0%) 2 (0%)
- 32 4 (0%) 2 (0%)
- 33 4 (0%) 2 (0%)
- 34 3 (0%) 2 (0%)
- 36 3 (0%) 3 (0%)
- 38 3 (0%) 3 (0%)
- 39 3 (0%) 1 (0%)
- 40 2 (0%) 2 (0%)
- 41 2 (0%) 6 (0%)
- 42 2 (0%) 3 (0%)
- 43 2 (0%) 2 (0%)
- 44 2 (0%) 1 (0%)
- 45 2 (0%) 1 (0%)
- 46 2 (0%) 4 (0%)
- 47 2 (0%) 1 (0%)
- 50 1 (0%) 2 (0%)
- 53 1 (0%) 1 (0%)
- 54 1 (0%) 1 (0%)
- 56 1 (0%) 1 (0%)
- 58 1 (0%) 2 (0%)
- 59 1 (0%) 1 (0%)
- 60 1 (0%) 1 (0%)
- 61 1 (0%) 1 (0%)
- 64 1 (0%) 1 (0%)
- 66 1 (0%) 2 (0%)
- 67 1 (0%) 1 (0%)
- 72 0 (0%) 1 (0%)
- 77 0 (0%) 1 (0%)
- 86 0 (0%) 1 (0%)
- 90 0 (0%) 1 (0%)
- 91 0 (0%) 1 (0%)
- 100 0 (0%) 1 (0%)
- 116 0 (0%) 1 (0%)
- 117 0 (0%) 1 (0%)
- 118 0 (0%) 1 (0%)
- 128 0 (0%) 1 (0%)
- 131 0 (0%) 1 (0%)
- 134 0 (0%) 1 (0%)
- 146 0 (0%) 1 (0%)
- 155 0 (0%) 1 (0%)
- 160 0 (0%) 1 (0%)
- 163 0 (0%) 1 (0%)
- 164 0 (0%) 1 (0%)
- 190 0 (0%) 1 (0%)
- 195 0 (0%) 1 (0%)
- 227 0 (0%) 1 (0%)
- 228 0 (0%) 1 (0%)
- 240 0 (0%) 1 (0%)
- 250 0 (0%) 1 (0%)
- 251 0 (0%) 1 (0%)
- 252 0 (0%) 1 (0%)
- 260 0 (0%) 1 (0%)
- 271 0 (0%) 1 (0%)
- 276 0 (0%) 1 (0%)
- 287 0 (0%) 1 (0%)
- 299 0 (0%) 1 (0%)

• 341 0 (0%) 1 (0%)	• 725 0 (0%) 1 (0%)
• 373 0 (0%) 1 (0%)	• 755 0 (0%) 1 (0%)
• 402 0 (0%) 1 (0%)	• 973 0 (0%) 1 (0%)
• 408 0 (0%) 1 (0%)	• 1167 0 (0%) 1 (0%)
• 665 0 (0%) 1 (0%)	• 1667 0 (0%) 1 (0%)
• 666 0 (0%) 1 (0%)	

El número entre paréntesis representa las palabras con la frecuencia correspondiente que aparecería en un texto de mil palabras. Es un dato que tiene más valor en las frecuencias más bajas. Por ejemplo, es significativo que en un texto de mil palabras aparezcan 100 distintas (línea 1), cuando según la Ley de Zipf solo deberían aparecer 85. Pero nada significa que en un texto de mil palabras aparezcan 0 casos de 1667 concurrencias. Es significativo que en los análisis realizados por medio de Analex y Comentario, en un conjunto considerable de textos españoles y, salvo excepciones, siempre ocurre que las palabras que aparecen una sola vez superan en un número que oscila entre el veinte y el cuarenta y dos por ciento a las propuestas en la predicción de Zipf, y el número de las palabras que aparecen dos veces es siempre mucho menor: entre un 30 y un 80 por ciento. Lo mismo ocurre para las que aparecen en las siguientes posiciones, para igualarse en un punto cercano a la mitad y volver a ser superior para aquellas palabras de índice de frecuencia mayor. ¿Es esto una peculiaridad de los textos escritos en español? Los cómputos por medio de Analex de textos en otras lenguas dan resultados similares a los efectuados en textos españoles.

Las concordancias, o relación de contextos (lineales, sintagmáticos u oracionales) de cada una de las palabras distintas de un texto, han tenido siempre un gran valor para los estudios filológicos. Analex realiza estos tipos de concordancias de una manera rápida y eficaz. Comentario realiza solo las concordancias oracionales. Ha habido en las universidades españolas tesis doctorales que han consistido en la realización de las concordancias de una obra determinada de valor más o menos clásico. Con aplicaciones informáticas como las que nos ocupan, tales trabajos resultan cuanto menos innecesarios, ya que la búsqueda y valoración de contextos puede realizarse de una forma rápida, precisa y exhaustiva. Si, por ejemplo, quisiéramos ver los contextos de una palabra muy significativa en *Crónica...*, bastaría señalar la palabra y en un tiempo insignificante nos aparecería el listado de sus contextos, es decir, sus concordancias. Prescindimos de ejemplos para no alargar este trabajo.

3.2. Datos de Analex y/o Comentario, sobre la poesía de San Juan de la Cruz

La obra *Poesías* de San Juan de la Cruz que digitalizamos y analizamos corresponde a la edición del Dr. Cristóbal Cuevas, publicada en Clásicos Taurus, Santillana, Madrid, 1993. En la misma, las formas verbales con pronombres pospuestos se presentan mediante _ (guión bajo) para que contabilicen como dos palabras. Así «habiendo_me» queda marcada como las dos palabras que en realidad son. En otros estudios «habiéndome» constaría como un solo registro.

Nos detendremos solo en aspectos reveladores que no hayan sido objeto de ejemplo en el apartado anterior referido a *Crónica*.... Así, cualquiera de los dos programas nos permite seleccionar las palabras con índices de concurrencias iguales o superiores a un número dado, distinguiendo, o no, entre palabras lexicales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y palabras totales. Queramos saber el número de palabras con un índice de aparición igual o superior a 100. Nos aparecerá la siguiente lista:

- Que (Fr.: 253 Fr. r.: 49,676)
- De (Fr.: 222 Fr. r.: 43,589)
- Y (Fr.: 221 Fr. r.: 43,392)
- En (Fr.: 174 Fr. r.: 34,164)
- El (Fr.: 158 Fr. r.: 31,022)
- La (Fr.: 122 Fr. r.: 23,954)

La frecuencia relativa es siempre en tantos por mil. ¿Qué nos indican tales datos? Lo siguiente: a) abundan las construcciones subordinadas con *que* (conjunción o relativo), b) abundan las coordinaciones con *y*, c) abundan los enunciados formados por un núcleo nominal o verbal y un complemento unido con *de*, y d) en contra de la frecuencia relativa usual de la preposición *en* (un 27 por mil aproximadamente), en el texto poético de San Juan de la Cruz, aparece un 34,165 por mil. Son notas caracterizadoras del estilo de nuestro lírico cuyo valor expresivo puede relacionarse con un afán de precisión más en la línea de una literatura doctrinal que lírica. Ahora bien, la lectura de esta poesía nos permite apreciar una gran calidad literaria, hecho que nos pone en la pista de un rasgo esencial de este autor: la precisión expresiva –el afán comunicador– compaginada con la calidad lírica.

Si consideramos las palabras lexemáticas más abundantes, hemos de considerar, aparte de los adverbios *No* (92 apariciones, el 18,64 por mil) y *Más* (37 apariciones, 7,265 por mil), por este orden: *Amor* (29, 5,694), *Esposa*, *Dios*, *Vida* (22 apariciones, 4,320 por mil cada una). La primera palabra, *Amor*, apunta hacia una temática

fundamental de San Juan de la Cruz. *Esposa* matiza el significado de *Amor*, pero es necesario acudir a la tradición bíblica para comprender las verdaderas connotaciones de esta palabra: en caso contrario, por estos indicios, podríamos llegar a la conclusión simple de que el poeta nos habla del amor conyugal, consideración que, por otra parte, solo tendría la importancia de condicionar una lectura de connotaciones no religiosas. La palabra *Dios* aporta a estos datos la dimensión religiosa que ratificaría la lectura atenta del poema, o de las citas de las apariciones de tal término. *Vida*, por su parte, apunta hacia una dimensión vitalista de la poesía de nuestro autor, conclusión que obliga a plantearse la siguiente cuestión ¿cómo un místico puede ser llamado «vitalista»? La respuesta se encontraría fácilmente comprobando que San Juan de la Cruz habla de acciones y plantea sus poemas como actos encaminados hacia el «encuentro» (la esposa del esposo –independientemente de sus connotaciones religiosas–; el alma, de Dios; el ser humano, de Dios...). El término *Sé*, frecuencia 21, frecuencia relativa de 4,123, nos permitirá realizar las siguientes reflexiones sobre repeticiones, propiedad léxica y los índices de dispersión o distribución léxica:

Los índices de distribución o dispersión léxica suelen ser significativos en el estudio de obras de autores de una misma época o tendencia literaria. En el estudio de una misma obra, podemos utilizar tales índices para medir la variabilidad léxica en función de los cambios temáticos de una parte a otra, de un capítulo o poema a otro. Se vería así el vocabulario común y las variaciones en función de las progresiones en el desarrollo del tema o, en el caso de los textos narrativos, en función de la evolución de la historia. Por otra parte, tales índices nos llevarán a apreciar ciertos valores estilísticos como la repetición. En el caso del uso de *Sé* en la poesía de San Juan de la Cruz, los índices de distribución nos revelarían que en poemas diversos su empleo en la secuencia «un no sé qué» aparece en un poema hasta 9 veces, lo que nos lleva al empleo de repeticiones estilísticas (en verdad se trata de un estribillo, o parte del mismo). *Sé* en otro poema («Cantar de la alma que se huelga de conocer a Dios por fee»), también aparece 8 veces en la frase «¡Que bien sé yo...» o en otras. Es decir, una frecuencia alta de un término no quiere decir que su distribución contextual sea variada y, por tanto, más significativa. Con *Noche*, ocurre otro tanto, pese al valor simbólico que adquiere en algunos poemas.

Si con Comentario analizamos la métrica de esta obra poética nos encontramos la siguiente distribución versal:

- Número total de versos: 987
- Versos de 4 sílabas: 1 = 0%

- Versos de 5 sílabas: 13 = 1%
- Versos de 6 sílabas: 20 = 2%
- Versos de 7 sílabas: 233 = 23%
- Versos de 8 sílabas: 550 = 55%
- Versos de 9 sílabas: 17 = 1%
- Versos de 10 sílabas: 31 = 3%
- Versos de 11 sílabas: 116 = 11%
- Versos de 12 sílabas: 5 = 0%
- Versos de 14 sílabas: 1 = 0%

El programa nos permite localizar los versos de cada medida y apreciar ciertos matices. Por ejemplo, nos extraña la aparición de un único verso de 14 sílabas. Al localizarlo nos encontramos con un poema de versos con medidas muy variadas: 9, 8, 10, 11, 12 y el de 14, cuyo ritmo se basa, sobre todo, en repeticiones y ciertos juegos de palabras, al estilo del conceptismo. Ciertos versos de 10 son en realidad de 11 sílabas, pues, en el siglo XVI, las palabras que empezaban con h (pronunciada con cierta aspiración) no formaban sinalefa con la anterior acabada en vocal. En otras ocasiones, tales versos, como algunos de 7 sílabas en sucesiones regulares de versos de 8 sílabas, obligan a leer rompiendo ciertas sinalefas para evitar la ruptura del ritmo.

4. ANALEX-COMENTARIO Y LECTURA

Si en los epígrafes anteriores hemos tratado fundamentalmente de las aplicaciones de Analex y Comentario a los estudios de textos, en esta segunda parte insistiremos en la utilización de estos programas como instrumentos didácticos, bien directamente utilizados en las clases de Lengua y/o Literatura, bien como medios para preparar la lectura de los textos que, posteriormente, el profesor llevaría a la clase.

Comentario nos permite seleccionar textos teniendo en cuenta el índice de lecturabilidad y comprensibilidad, con el fin de que sea adecuado un determinado nivel del alumnado de una clase. Al mismo tiempo, al presentarnos el informe de las palabras ausentes de un vocabulario de referencia (fundamental, básico o usual), permite al profesorado trabajar tales palabras ausentes con anterioridad a la lectura del texto, con lo que estaría garantizando un mayor grado de lectura comprensiva y, en consecuencia, un aumento del placer estético, estímulo para la afición a los libros. Las palabras trabajadas pueden incorporarse al vocabulario de referencia, con lo que podría evaluarse el progreso de los alumnos, bien de modo individual, bien de modo colectivo.

El diccionario que incorpora Comentario, además de las funciones y utilidades propias de un diccionario convencional, permite búsquedas selectivas con objetivos específicos: palabras que empiecen por unas determinadas sílabas o letras, palabras que terminen de una manera concreta (utilidad para encontrar rimas, por ejemplo), búsquedas ortográficas para resolver dudas de ortografía, búsquedas de un término en la definición de las palabras (herramienta para trabajar campos semánticos y otras agrupaciones léxicas).

Aunque las posibilidades o utilidades de estos programas no se agotan en las informaciones anteriores, solo nos ocuparemos de una opción: la de herramientas de lectura selectiva o por objetivos. Creemos que, en sí mismo, tiene valor el ejemplo que desarrollamos en el apartado que sigue.

4.1. Analex-Comentario, herramientas de lectura selectiva o por objetivos

Supongamos que el objetivo de la lectura es encontrar en el *Quijote* el empleo y valor del término «Silencio». El diccionario de la Academia define esta palabra con las siguientes acepciones: 1. m. Abstención de hablar. 2. m. Falta de ruido: *El silencio de los bosques, del claustro, de la noche*. 3. m. Falta u omisión de algo por escrito: *El silencio de los historiadores contemporáneos. El silencio de la ley. Escríbeme cuanto antes, porque tan largo silencio me tiene con cuidado*. 4. m. Der. Pasividad de la Administración ante una petición o recurso a la que la ley da un significado estimatorio o desestimatorio. 5. m. Mil. Toque militar que ordena el silencio a la tropa al final de la jornada. 6. m. Mús. Pausa musical.

¿Con cuántos de estos sentidos utiliza Cervantes esa palabra en su obra magna? Sin duda alguna, la lectura o relectura paciente del *Quijote* nos podría llevar a una respuesta exacta, pero ¿a costa de cuánto tiempo? Si nuestro interés está en el resultado, la utilización de una herramienta informática como las que nos ocupa permitiría responder de manera rápida, eficaz y exacta. Bastaría realizar el análisis léxico del *Quijote* con Analex –menos de un minuto– y pedirle las concordancias de «Silencio». O bien, ir recorriendo el texto y copiando los contextos en los que aparece tal palabra. Esta segunda forma es más laboriosa, pero también nos permite apreciar contextos más amplios, lo que significa que podemos valorar mejor el sentido en el que el autor utiliza el término interesado. Analex, por lo pronto nos dice que Cervantes utiliza 75 veces la palabra «Silencio», frecuencia relativa del 0,198 por mil. La misma información proporciona Comentario, si bien, esta aplicación tarda más de quince minutos en realizar el mismo análisis.

Veamos los ejemplos de uso de «Silencio» en el Quijote para apreciar sus valores. En primer lugar, el silencio en un escritor es la falta de publicación de libros, lo que conlleva el olvido. Así nos lo manifiesta Cervantes en el prólogo: «Porque, ¿cómo queréis vos que no me tenga confuso el qué dirá el antiguo legislador que llaman vulgo cuando vea que, al cabo de tantos años como ha que duermo en el *silencio del olvido*, salgo ahora, con todos mis años a cuestas, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina; sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes?». No comentamos la ironía del párrafo, ni su carga crítica y, solo nos quedamos con el complemento de silencio: «silencio del olvido», expresión que encierra el significativo concepto de «escritor silenciado y olvidado pues no ha escrito o no ha publicado desde hace tiempo».

El segundo uso de «Silencio», en el mismo prólogo, ya posee las connotaciones de escucha atenta y acaso plena de admiración: «Con *silencio grande* estuve escuchando lo que mi amigo me decía, y de tal manera se imprimieron en mí sus razones que, sin ponerlas en disputa, las aprobé por buenas y de ellas mismas quise hacer este prólogo». Y nos quedamos con el segundo calificativo de silencio: «silencio grande».

Característica del estilo cervantino es no desaprovechar ocasión para expresar sus ideas sobre los temas más diversos: la tercera aparición de «Silencio» le sirve de motivo para insistir en la idea de que los historiadores no deben, en honor a la verdad, guardar silencio sobre los hechos ocurridos o cualidades de los personajes: «Y así me parece a mí, pues, cuando pudiera y debiera estender la pluma en las alabanzas de tan buen caballero, parece que de industria las pasa en *silencio*: cosa mal hecha y peor pensada, habiendo y debiendo ser los historiadores puntuales, verdaderos y no nada apasionados, y que ni el interés ni el miedo, el rencor ni la afición, no les hagan torcer del camino de la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir». El historiador arábigo de las hazañas de don Quijote pasa «en silencio» cuando ha de elogiar sus virtudes y cualidades, con lo cual «falta a la verdad» de la historia, «émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir». No se puede decir más, ni siquiera en estos tiempos actuales en los que la historia es tan frecuentemente manipulada. «Silencio» connota ahora ocultamiento injusto.

El silencio se hace maravilloso cuando indica respeto, sobrecogimiento y/o dolor: «...Y así los que esto miraban, como los que abrían la sepultura, y todos los demás que allí había, guardaban un *maravilloso silencio*...». Anotemos la adjetivación: «maravilloso silencio».

El silencio es la expresión de la admiración extrema, como ocurre en los presentes ante la aparición de la hermosa pastora Marcela: «...pareció la pastora Marcela, tan hermosa que pasaba a su fama su hermosura. Los que hasta entonces no la habían visto la miraban con *admiración y silencio*, y los que ya estaban acostumbrados a verla no quedaron menos suspensos que los que nunca la habían visto». «Quedar suspenso de admiración» se iguala a quedar en silencio.

Nuevamente aparece «Silencio» con el valor referido de «ocultar la verdad de la historia», pues con historia, aunque en cierto sentido con opinión opuesta a la anterior, se nos presenta el término en la siguiente cita:

Fuera de que Cide Mahamate Benengeli fue historiador muy curioso y muy puntual en todas las cosas; y échase bien de ver, pues las que quedan referidas, con ser tan mínimas y tan rateras, no las quiso pasar en silencio; de donde podrán tomar ejemplo los historiadores graves, que nos cuentan las acciones tan corta y sucintamente que apenas nos llegan a los labios, dejándose en el tintero, ya por descuido, por malicia o ignorancia, lo más sustancial de la obra.

Observemos que Cervantes tiene la idea firme, y se diría obsesiva, de que el historiador ha de ser fiel a la verdad. En este caso, si Cide Mahamate Benengeli ha dado detalles minuciosos sobre la historia de don Quijote, se nos convierte en un ejemplo, en un modelo que deben seguir los historiadores graves.

No falta el sentido propio de «silencio» como ausencia de ruidos: «Toda la venta estaba en *silencio*, y en toda ella no había otra luz que la que daba una lámpara que colgada en medio del portal ardía».

Callar algunas cosas, sobre todo si se refieren a una mujer, es cualidad de caballeros y fieles enamorados. Así nos lo indica don Quijote dirigiéndose a Sancho, al que refiere una supuesta aventura con la «hija del castellano» o señor del castillo:

... ¿Qué de otras cosas ocultas, que, por guardar la fe que debo a mi señora Dulcinea del Toboso, dejaré pasar intactas y en silencio? Solo te quiero decir que, envidioso el cielo de tanto bien

como la ventura me había puesto en las manos, o quizá, y esto es lo más cierto, que, como tengo dicho, es encantado este castillo, al tiempo que yo estaba con ella en dulcísimos y amorosísimos coloquios...

Queda anotado que Cervantes en el *Quijote* habla del silencio de los escritores (largos años sin publicaciones); del silencio injusto y falseante de los historiadores; del silencio como muestra de respeto, sobrecogimiento y admiración extrema; silencio con el sentido de ausencia de ruidos, y, por último, «callada prudente del caballero de los lances o coloquios amorosos con la dama». Veamos si a partir de este uso existen otros o reiteraciones de los mismo valores.

En el capítulo 1,XX de la primera parte, nos encontramos un «extraño (sic) silencio» que hace más perceptible y terrorífico «el sordo y confuso estruendo destos árboles, el temeroso ruido de aquella agua en cuya busca venimos». En efecto, es una noche oscura en la que, en el silencio, se escuchaba perfectamente el ruido del agua al caer y «...oyeron que daban unos golpes a compás, con un cierto crujir de hierros y cadenas, que, acompañados del furioso estruendo del agua, que pusieran pavor a cualquier otro corazón que no fuera el de don Quijote». Es pavoroso el lugar y el ruido, pero ello no impide que el caballero se disponga al ataque. Son las artimañas de Sancho, muerto de miedo, la causa de la detención y la causa de que se abraza a la pierna de don Quijote, de la que no se soltará ni cuando «a él le vino en voluntad y deseo de hacer lo que otro no pudiera hacer por él; mas era tanto el miedo que había entrado en su corazón, que no osaba apartarse un negro de uña de su amo». Cuando, a la mañana siguiente, descubren los batanes que eran la causa del espantoso ruido, Sancho no puede evitar la risa y ello da pie a don Quijote a recordarle que no hay ningún ejemplo en los libros de caballerías de escuderos que hablen tanto con su amo como habla él con el suyo. Y para ejemplo, le refiere el caso de «Gasabal, escudero de don Galaor, que fue tan callado que, para declararnos la excelencia de su *maravilloso silencio*, sola una vez se nombra su nombre en toda aquella tan grande como verdadera historia». Silencio, pues, como signo de prudencia y respeto del escudero al caballero.

En el capítulo 1,XXI (que habla de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino), Sancho se queja del *áspero mandamiento del silencio* que le ha impuesto don Quijote. Y, ciertamente, quienes son dados a hablar, áspero y riguroso ha de ser el silencio impuesto. Pide Sancho el permiso para decir lo que se le viene a la boca y no desea se le pudra en el estómago: razona que no aprovechan muchas aquellas aventuras, pues si «no hay quien las vea ni sepa; y así, se han de quedar en *perpetuo silencio*, y en perjuicio de la intención de vuestra merced y de lo que ellas merecen».

De nuevo, silencio, en este último caso, como falta de divulgación y conocimiento (reconocimiento) público de los méritos debidos a los hechos u obras realizadas. En algunos casos es posible imponer silencio a la lengua, pero no a la pluma, y esta, para Cervantes, se expresa con mayor libertad que aquella: la escritura se realiza en soledad y nada, que el autor no desee, perturba la «libertad de expresión»: «...Y fue esta negación añadir llama a llama y deseo a deseo, porque, aunque pusieron *silencio a las lenguas, no le pudieron poner a las plumas*, las cuales, con más libertad que las lenguas, suelen dar a entender a quien quieren lo que en el alma está encerrado» (Cap. 1,XXIV).

Sancho no resiste el «áspero mandamiento del silencio» ni la penitencia que don Quijote quiere realizar en Sierra Morena y pide permiso a su amo para regresar a casa: «...me quiero volver a mi casa, y a mi mujer y a mis hijos, con los cuales, por lo menos, hablaré y departiré todo lo que quisiere». Silencio como privación del habla (Cap. 1,XXV).

A la hora de contar historias o cuentos, se debe tener presente el sabor de ciertos casos o detalles, pues son estos los que dan «vida» al discurso, sobre todo cuando son tan significativos que no merecen ser callados:

A esto (o sea, a las consideraciones de Cardenio sobre las disgresiones de su relato— le respondió el cura que no solo no se cansaban en oírle, sino que les daba mucho gusto las menudencias que contaba, por ser tales, que merecían *no pasarse en silencio*, y la misma atención que lo principal del cuento.

En literatura, la distinción entre lo principal y lo secundario está en el modo de presentar esos elementos considerados menores y, en consecuencia, han de presentarse de modo atractivo para el oyente o lector. En el mismo capítulo 1,XXVII, la soledad, la oscuridad de la noche y el silencio de la misma aparecen como cómplices que invitan al deshago del enamorado que sufre:

...cuando me vi en el campo solo, y que la escuridad de la noche me encubría y *su silencio* convidaba a quejarme, sin respeto o miedo de ser escuchado ni conocido, solté la voz y desaté la lengua en tantas maldiciones de Luscinda y de don Fernando, como si con ellas satisficiera el agravio que me habían hecho.

El silencio como sigilo (aunque figuradamente sigilo significa «silencio cauteloso»), lo tenemos en el capítulo 1,XXVIII: «Y ellos llegaron con tanto *silencio* que dél no fueron

sentidos, ni él estaba a otra cosa atento que a lavarse los pies...». Cuando se desea callar se emplea la expresión «pasar en silencio», equivalente a usos que ya hemos visto.

Y, pongamos con palabras de Cervantes «silencio en la lengua», o, mejor, «silencio en la pluma», para que no se extiendan demasiado estas reflexiones. Aunque, a continuación, se añadan las concordancias oracionales que nos proporciona Comentario, como ejemplo de las posibilidades que permiten las herramientas informáticas que comentamos:

(El número seguido de paréntesis indica el orden de la aparición y el que sigue, el número de oración).

1) 5.- Porque, ¿cómo queréis vos que no me tenga confuso el qué dirá el antiguo legislador que llaman vulgo cuando vea que, al cabo de tantos años como ha que duermo en el **silencio** del olvido, salgo ahora, con todos mis años a cuestas, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina; sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes?

2) 55.- Con **silencio** grande estuve escuchando lo que mi amigo me decía, y de tal manera se imprimieron en mí sus razones que, sin ponerlas en disputa, las aprobé por buenas y de ellas mismas quise hacer este prólogo; en el cual verás, lector suave, la discreción de mi amigo, la buena ventura mía en hallar en tiempo tan necesitado tal consejero, y el alivio tuyo en hallar tan sincera y tan sin revueltas la historia del famoso don Quijote de la Mancha, de quien hay opinión, por todos los habitantes del distrito del campo de Montiel, que fue el más casto enamorado y el más valiente caballero que de muchos años a esta parte se vio en aquellos contornos.

3) 593.- Y así me parece a mí, pues, cuando pudiera y debiera estender la pluma en las alabanzas de tan buen caballero, parece que de industria las pasa en **silencio**: cosa mal hecha y peor pensada, habiendo y debiendo ser los historiadores puntuales, verdaderos y no nada apasionados, y que ni el interés ni el

miedo, el rancor ni la afición, no les hagan torcer del camino de la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

4) 838.- Y así los que esto miraban, como los que abrían la sepultura, y todos los demás que allí había, guardaban un maravilloso **silencio**, hasta que uno de los que al muerto trujeron dijo a otro: –Mirá bien, Ambrosio, si es este el lugar que Grisóstomo dijo, ya que queréis que tan puntualmente se cumpla lo que dejó mandado en su testamento.

5) 888.- Los que hasta entonces no la habían visto la miraban con admiración y **silencio**, y los que ya estaban acostumbrados a verla no quedaron menos suspensos que los que nunca la habían visto.

6) 1046.- Fuera de que Cide Mahamate Benengeli fue historiador muy curioso y muy puntual en todas las cosas; y échase bien de ver, pues las que quedan referidas, con ser tan mínimas y tan rateras, no las quiso pasar en **silencio**; de donde podrán tomar ejemplo los historiadores graves, que nos cuentan las acciones tan corta y sucintamente que apenas nos llegan a los labios, dejándose en el tintero, ya por descuido, por malicia o ignorancia, lo más sustancial de la obra.

7) 1050.- Toda la venta estaba en **silencio**, y en toda ella no había otra luz que la que daba una lámpara que colgada en medio del portal ardía.

8) 1098.- ¿Qué de otras cosas ocultas, que, por guardar la fe que debo a mi señora Dulcinea del Toboso, dejaré pasar intactas y en **silencio**?

9) 1346.- Bien notas, escudero fiel y legal, las tinieblas desta noche, su extraño **silencio**, el sordo y confuso estruendo destos árboles, el temeroso ruido de aquella agua en cuya busca venimos, que parece que se despeña y derrumba desde los altos montes de la luna, y aquel incesable golpear que nos hiere y lastima los oídos; las cuales cosas, todas juntas y cada una por sí, son bastantes a infundir miedo, temor y espanto en el pecho del mismo Marte, cuanto más en aquel que no está acostumbrado a semejantes acontecimientos y aventuras.

10) 1457.- Pues, ¿qué diremos de Gasabal, escudero de don Galaor, que fue tan callado que, para declararnos la excelencia de su maravilloso **silencio**, sola una vez se nombra su nombre en toda aquella tan grande como verdadera historia?

11) 1522.- Que, después que me puso aquel áspero mandamiento del **silencio**, se me han podrido más de cuatro cosas en el estómago, y una sola que ahora tengo en el pico de la lengua no querría que se mal lograra.

12) 1524.- —Digo, pues, señor —respondió Sancho—, que, de algunos días a esta parte, he considerado cuán poco se gana y granjea de andar buscando estas aventuras que vuestra merced busca por estos desiertos y encrucijadas de caminos, donde, ya que se venzan y acaben las más peligrosas, no hay quien las vea ni sepa; y así, se han de quedar en perpetuo **silencio**, y en perjuicio de la intención de vuestra merced y de lo que ellas merecen.

13) 1820.- Y fue esta negación añadir llama a llama y deseo a deseo, porque, aunque pusieron **silencio** a las lenguas, no le pudieron poner a las plumas, las cuales, con más libertad que las lenguas, suelen dar a entender a quien quieren lo que en el alma está encerrado; que muchas veces la presencia de la cosa amada turba y enmudece la intención más determinada y la lengua más atrevida.

14) 1881.- Íbanse poco a poco entrando en lo más áspero de la montaña, y Sancho iba muerto por razonar con su amo, y deseaba que él comenzase la plática, por no contravenir a lo que le tenía mandado; mas, no pudiendo sufrir tanto **silencio**, le dijo: —Señor don Quijote, vuestra merced me eche su bendición y me dé licencia; que desde aquí me quiero volver a mi casa, y a mi mujer y a mis hijos, con los cuales, por lo menos, hablaré y departiré todo lo que quisiere; porque querer vuestra merced que vaya con él por estas soledades, de día y de noche, y que no le hable cuando me diere gusto es enterrarme en vida.

15) 2188.- La hora, el tiempo, la soledad, la voz y la destreza del que cantaba causó admiración y contento en los dos oyentes, los cuales se estuvieron quedos, esperando si otra alguna cosa oían; pero, viendo que duraba algún tanto el **silencio**, determinaron de salir a buscar el músico que con tan buena voz cantaba.

16) 2268.- A esto le respondió el cura que no solo no se cansaban en oírle, sino que les daba mucho gusto las menudencias que contaba, por ser tales, que merecían no pasarse en **silencio**, y la misma atención que lo principal del cuento.

17) 2288.- En fin, yo salí de aquella casa y vine a la de aquel donde había dejado la mula; hice que me la ensillase, sin despedirme dél subí en ella, y salí de la ciudad, sin osar, como otro Lot, volver el rostro a miralla; y cuando me vi en el campo solo, y que la escuridad de la noche me encubría y su **silencio** convidaba a quejarme, sin respeto o miedo de ser escuchado ni conocido, solté la voz y desaté la lengua en tantas maldiciones de Luscinda y de don Fernando, como si con ellas satisficiera el agravio que me habían hecho.

18) 2314.- Y ellos llegaron con tanto **silencio** que dél no fueron sentidos, ni él estaba a otra cosa atento que a lavarse los pies, que eran tales, que no parecían sino dos pedazos de blanco cristal que entre las otras piedras del arroyo se habían nacido.

19) 2330.- Mas, volviendo el cura a decirle otras razones al mismo efeto encaminadas, dando ella un profundo suspiro, rompió el **silencio** y dijo: –Pues que la soledad destas sierras no ha sido parte para encubrirme, ni la soltura de mis descompuestos cabellos no ha permitido que sea mentirosa mi lengua, en balde sería fingir yo de nuevo ahora lo que, si se me creyese, sería más por cortesía que por otra razón alguna.

20) 2348.- Mas, por acabar presto con el cuento, que no le tiene, de mis desdichas, quiero pasar en **silencio** las diligencias que don Fernando hizo para declararme su voluntad.

21) 2358.- Y fue que una noche, estando yo en mi aposento con sola la compañía de una doncella que me servía, teniendo bien cerradas las puertas, por temor que, por descuido, mi honestidad no se viese en peligro, sin saber ni imaginar cómo, en medio destes recatos y prevenciones, y en la soledad deste **silencio** y encierro, me le hallé delante, cuya vista me turbó de manera que me quitó la de mis ojos y me enmudeció la lengua; y así, no fui poderosa de dar voces, ni aun él creo que me las dejara dar, porque luego se llegó a mí, y, tomándome entre sus brazos (porque yo, como digo, no tuve fuerzas para defenderme, según estaba turbada), comenzó a decirme tales razones, que no sé cómo es posible

que tenga tanta habilidad la mentira que las sepa componer de modo que parezcan tan verdaderas.

22) 2397.- Y en el **silencio** de aquella noche, sin dar cuenta a mi traidora doncella, salí de mi casa, acompañada de mi criado y de muchas imaginaciones, y me puse en camino de la ciudad a pie, llevada en vuelo del deseo de llegar, ya que no a estorbar lo que tenía por hecho, a lo menos a decir a don Fernando me dijese con qué alma lo había hecho.

23) 2819.- Y muéveme, entre otras cosas, a fiar de ti esta tan ardua empresa, el ver que si de ti es vencida Camila, no ha de llegar el vencimiento a todo trance y rigor, sino a solo a tener por hecho lo que se ha de hacer, por buen respeto; y así, no quedaré yo ofendido más de con el deseo, y mi injuria quedará escondida en la virtud de tu **silencio**, que bien sé que en lo que me tocare ha de ser eterno como el de la muerte.

24) 2936.- Pero el provecho que las muchas virtudes de Camila hicieron, poniendo **silencio** en la lengua de Lotario, redundó más en daño de los dos, porque si la lengua callaba, el pensamiento discurría y tenía lugar de contemplar, parte por parte, todos los extremos de bondad y de hermosura que Camila tenía, bastantes a enamorar una estatua de mármol, no que un corazón de carne.

25) 2979.- Pero, sea lo que fuere, lo que sé decir, que ayer hice un soneto a la ingratitud desta Clori, que dice así: SONETO
En el **silencio** de la noche, cuando / ocupa el dulce sueño a los mortales, / la pobre cuenta de mis ricos males / estoy al cielo y a mi Clori dando.

26) 3021.- Finge que te ausentas por dos o tres días, como otras veces sueles, y haz de manera que te quedes escondido en tu recámara, pues los tapices que allí hay y otras cosas con que te puedas encubrir te ofrecen mucha comodidad, y entonces verás por tus mismos ojos, y yo por los míos, lo que Camila quiere; y si fuere la maldad que se puede temer antes que esperar, con **silencio**, sagacidad y discreción podrás ser el verdugo de tu agravio.

27) 3218.- Viendo esto el cura, deseoso de saber qué gente era aquella que con tal traje y tal **silencio** estaba, se fue donde estaban los mozos, y a uno dellos le preguntó lo que ya deseaba; el

cual le respondió: –Pardiez, señor, yo no sabré deciros qué gente sea esta; solo sé que muestra ser muy principal, especialmente aquel que llegó a tomar en sus brazos a aquella señora que habéis visto; y esto dígoles porque todos los demás le tienen respeto, y no se hace otra cosa más de la que él ordena y manda.

28) 3223.- –No, por cierto –respondió el mozo–, porque todos caminan con tanto **silencio** que es maravilla, porque no se oye entre ellos otra cosa que los suspiros y sollozos de la pobre señora, que nos mueven a lástima; y sin duda tenemos creído que ella va forzada dondequiera que va, y, según se puede colegir por su hábito, ella es monja, o va a serlo, que es lo más cierto, y quizá porque no le debe de nacer de voluntad el monjío, va triste, como parece.

29) 3227.- A todo esto callaba la lastimada señora; y, aunque Dorotea tornó con mayores ofrecimientos, todavía se estaba en su **silencio**, hasta que llegó el caballero embozado que dijo el mozo que los demás obedecían, y dijo a Dorotea: –No os canséis, señora, en ofrecer nada a esa mujer, porque tiene por costumbre de no agradecer cosa que por ella se hace, ni procuréis que os responda, si no queréis oír alguna mentira de su boca.

30) 3241.- Mas quien primero rompió el **silencio** fue Luscinda, hablando a don Fernando desta manera: –Dejadme, señor don Fernando, por lo que debéis a ser quien sois, ya que por otro respeto no lo hagáis; dejadme llegar al muro de quien yo soy yedra, al arrimo de quien no me han podido apartar vuestras importunaciones, vuestras amenazas, vuestras promesas ni vuestras dádivas.

31) 3285.- Dijo que, así como Luscinda se vio en su poder, perdió todos los sentidos; y que, después de vuelta en sí, no había hecho otra cosa sino llorar y suspirar, sin hablar palabra alguna; y que así, acompañados de **silencio** y de lágrimas, habían llegado a aquella venta, que para él era haber llegado al cielo, donde se rematan y tienen fin todas las desventuras de la tierra.

32) 3330.- Muchas palabras de comedimiento y muchos ofrecimientos pasaron entre don Quijote y don Fernando; pero a todo puso **silencio** un pasajero que en aquella sazón entró en la venta, el cual en su traje mostraba ser cristiano recién venido de tierra de moros, porque venía vestido con una casaca de paño

azul, corta de faldas, con medias mangas y sin cuello; los calzones eran asimismo de lienzo azul, con bonete de la misma color; traía unos borceguíes datilados y un alfanje morisco, puesto en un tahelí que le atravesaba el pecho.

33) 3337.- Por su **silencio** imaginaron que, sin duda alguna, debía de ser mora, y que no sabía hablar cristiano.

34) 3342.- Porque el traje y el **silencio** nos hace pensar que es lo que no queríamos que fuese.

35) 3410.- Con esto que dijo, hizo que todos se acomodasen y le prestasen un grande **silencio**; y él, viendo que ya callaban y esperaban lo que decir quisiese, con voz agradable y reposada, comenzó a decir desta manera: En un lugar de las Montañas de León tuvo principio mi linaje, con quien fue más agradecida y liberal la naturaleza que la fortuna, aunque, en la estrechez de aquellos pueblos, todavía alcanzaba mi padre fama de rico, y verdaderamente lo fuera si así se diera maña a conservar su hacienda como se la daba en gastalla.

36) 3638.- Hecho ya esto, quedándose en guardia dellos la mitad de los nuestros, los que quedábamos, haciéndonos asimismo el renegado la guía, fuimos al jardín de Agi Morato, y quiso la buena suerte que, llegando a abrir la puerta, se abrió con tanta facilidad como si cerrada no estuviera; y así, con gran quietud y **silencio**, llegamos a la casa sin ser sentidos de nadie.

37) 3659.- En este parecer venimos todos, y Zoraida, a quien se le dio cuenta, con las causas que nos movían a no hacer luego lo que quería, también se satisfizo; y luego, con regocijado **silencio** y alegre diligencia, cada uno de nuestros valientes remeros tomó su remo, y comenzamos, encomendándonos a Dios de todo corazón, a navegar la vuelta de las islas de Mallorca, que es la tierra de cristianos más cerca.

38) 3853.- Sosegáronse con esto, y en toda la venta se guardaba un grande **silencio**; solamente no dormían la hija de la ventera y Maritornes, su criada, las cuales, como ya sabían el humor de que pecaba don Quijote, y que estaba fuera de la venta armado y a caballo haciendo la guarda, determinaron las dos de hacelle alguna burla, o, a lo menos, de pasar un poco el tiempo oyéndole sus disparates.

39) 3891.- Y será, si a mano viene, que debe de estar dentro alguna compañía de representantes, de los cuales es tener a menudo esas coronas y cetros que decís, porque en una venta tan pequeña, y adonde se guarda tanto **silencio** como esta, no creo yo que se alojan personas dignas de corona y cetro.

40) 4073.- Hecho esto, con grandísimo **silencio** se entraron adonde él estaba durmiendo y descansando de las pasadas refriegas.

41) 4121.- Don Quijote iba sentado en la jaula, las manos atadas, tendidos los pies, y arrimado a las verjas, con tanto **silencio** y tanta paciencia como si no fuera hombre de carne, sino estatua de piedra.

42) 4122.- Y así, con aquel espacio y **silencio** caminaron hasta dos leguas, que llegaron a un valle, donde le pareció al boyero ser lugar acomodado para reposar y dar pasto a los bueyes; y, comunicándolo con el cura, fue de parecer el barbero que caminasen un poco más, porque él sabía, detrás de un recuesto que cerca de allí se mostraba, había un valle de más yerba y mucho mejor que aquel donde parar querían.

43) 4298.- ¿Qué, verle servir todas las doncellas, guardando un maravilloso **silencio**?

44) 5022.- Estaba el pueblo en un sosegado **silencio**, porque todos sus vecinos dormían y reposaban a pierna tendida, como suele decirse.

45) 5025.- De cuando en cuando, rebuznaba un jumento, gruñían puercos, mayaban gatos, cuyas voces, de diferentes sonidos, se aumentaban con el **silencio** de la noche, todo lo cual tuvo el enamorado caballero a mal agüero; pero, con todo esto, dijo a Sancho: –Sancho, hijo, guía al palacio de Dulcinea: quizá podrá ser que la hallemos despierta.

46) 5065.- Llegando el autor desta grande historia a contar lo que en este Capítulo cuenta, dice que quisiera pasarle en **silencio**, temeroso de que no había de ser creído, porque las locuras de don Quijote llegaron aquí al término y raya de las mayores que pueden imaginarse, y aun pasaron dos tiros de ballesta más allá de las mayores.

47) 5135.- Las labradoras estaban asimismo atónitas, viendo aquellos dos hombres tan diferentes hincados de rodillas, que no dejaban pasar adelante a su compañera; pero, rompiendo el **silencio** la detenida, toda desgraciada y mohína, dijo: –Apártense nora en tal del camino, y déjenos pasar, que vamos de priesa.

48) 5248.- Finalmente, Sancho se quedó dormido al pie de un alcornoque, y don Quijote dormitando al de una robusta encina; pero, poco espacio de tiempo había pasado, cuando le despertó un ruido que sintió a sus espaldas, y, levantándose con sobresalto, se puso a mirar y a escuchar de dónde el ruido procedía, y vio que eran dos hombres a caballo, y que el uno, dejándose derribar de la silla, dijo al otro: –Apéate, amigo, y quita los frenos a los caballos, que, a mi parecer, este sitio abunda de yerba para ellos, y del **silencio** y soledad que han menester mis amorosos pensamientos.

49) 5643.- Aquí pinta el autor todas las circunstancias de la casa de don Diego, pintándonos en ellas lo que contiene una casa de un caballero labrador y rico; pero al traductor desta historia le pareció pasar estas y otras semejantes menudencias en **silencio**, porque no venían bien con el propósito principal de la historia, la cual más tiene su fuerza en la verdad que en las frías digresiones.

50) 5671.- Fuéronse a comer, y la comida fue tal como don Diego había dicho en el camino que la solía dar a sus convidados: limpia, abundante y sabrosa; pero de lo que más se contentó don Quijote fue del maravilloso **silencio** que en toda la casa había, que semejava un monasterio de cartujos.

51) 5694.- Habla el **silencio** allí, porque no osa la voz entrar por tan estrecho estrecho; las almas sí, que amor suele de hecho facilitar la más difícil cosa.

52) 5843.- Aunque eso así suceda, ¡oh Sancho! –respondió don Quijote–, nunca llegará tu **silencio** a do ha llegado lo que has hablado, hablas y tienes de hablar en tu vida; y más, que está muy puesto en razón natural que primero llegue el día de mi muerte que el de la tuya; y así, jamás pienso verte mudo, ni aun cuando estés bebiendo o durmiendo, que es lo que puedo encarecer.

53) 6017.- Y, volviéndose de lado, tornó a su acostumbrado **silencio**, sin hablar más palabra.

54) 6318.- Don Quijote, que los vio tan atentos a mirarle, sin que ninguno le hablase ni le preguntase nada, quiso aprovecharse de aquel **silencio**, y, rompiendo el suyo, alzó la voz y dijo: –Buenos señores, cuan encarecidamente puedo, os suplico que no interrumpáis un razonamiento que quiero haceros, hasta que veáis que os disgusta y enfada; que si esto sucede, con la más mínima señal que me hagáis pondré un sello en mi boca y echaré una mordaza a mi lengua.

55) 6331.- Tomó un poco de aliento don Quijote, y, viendo que todavía le prestaban **silencio**, quiso pasar adelante en su plática, como pasara ni no se pusiere en medio la agudeza de Sancho, el cual, viendo que su amo se detenía, tomó la mano por él, diciendo: –Mi señor don Quijote de la Mancha, que un tiempo se llamó el Caballero de la Triste Figura y ahora se llama el Caballero de los Leones, es un hidalgo muy atentado, que sabe latín y romance como un bachiller, y en todo cuanto trata y aconseja procede como muy buen soldado, y tiene todas las leyes y ordenanzas de lo que llaman el duelo en la uña; y así, no hay más que hacer sino dejarse llevar por lo que él dijere, y sobre mí si lo erraren; cuanto más, que ello se está dicho que es necedad correrse por solo oír un rebuzno, que yo me acuerdo, cuando muchacho, que rebuznaba cada y cuando que se me antojaba, sin que nadie me fuese a la mano, y con tanta gracia y propiedad que, en rebuznando yo, rebuznaban todos los asnos del pueblo, y no por eso dejaba de ser hijo de mis padres, que eran honradísimos; y, aunque por esta habilidad era envidiado de más de cuatro de los estirados de mi pueblo, no se me daba dos ardites.

56) 6350.- Subamos y apartémonos de aquí, que yo pondré **silencio** en mis rebuznos, pero no en dejar de decir que los caballeros andantes huyen, y dejan a sus buenos escuderos molidos como alheña, o como cibera, en poder de sus enemigos.

57) 6704.- Encogió Sancho los hombros, obedeció y sentóse, y todas las doncellas y dueñas de la duquesa la rodearon, atentas, con grandísimo **silencio**, a escuchar lo que diría; pero la duquesa fue la que habló primero, diciendo: –Ahora que estamos solos, y que aquí no nos oye nadie, querría yo que el señor gobernador me asolviese ciertas dudas que tengo, nacidas de la historia que del gran don Quijote anda ya impresa; una de las cuales dudas es que, pues el buen Sancho nunca vio a Dulcinea, digo, a la señora

Dulcinea del Toboso, ni le llevó la carta del señor don Quijote, porque se quedó en el libro de memoria en Sierra Morena, cómo se atrevió a fingir la respuesta, y aquello de que la halló ahechando trigo, siendo todo burla y mentira, y tan en daño de la buena opinión de la sin par Dulcinea, y todas que no vienen bien con la calidad y fidelidad de los buenos escuderos.

58) 6785.- Con el temor les cogió el **silencio**, y un postillón que en traje de demonio les pasó por delante, tocando en voz de corneta un hueco y desmesurado cuerno, que un ronco y espantoso son despedía.

59) 6976.- Sosegados todos y puestos en **silencio**, estaban esperando quién le había de romper, y fue la dueña Dolorida con estas palabras: –Confiada estoy, señor poderosísimo, hermosísima señora y discretísimos circunstantes, que ha de hallar mi cuitísima en vuestros valerosísimos pechos acogimiento no menos plácido que generoso y doloroso, porque ella es tal, que es bastante a enternecer los mármoles, y a ablandar los diamantes, y a molificar los aceros de los más endurecidos corazones del mundo; pero, antes que salga a la plaza de vuestros oídos, por no decir orejas, quisiera que me hicieran sabidora si está en este gremio, corro y compañía el acendradísimo caballero don Quijote de la Manchísima y su escuderísimo Panza.

60) 7593.- Miróla don Quijote desde su atalaya, y cuando vio su adeliño y notó su **silencio**, pensó que alguna bruja o maga venía en aquel traje a hacer en él alguna mala fechoría, y comenzó a santiguarse con mucha priesa.

61) 7608.- Y ¿quién sabe si esta soledad, esta ocasión y este **silencio** despertará mis deseos que duermen, y harán que al cabo de mis años venga a caer donde nunca he tropezado?

62) 7624.- Don Quijote se acorruco y se cubrió todo, no dejando más de el rostro descubierto; y, habiéndose los dos sosegado, el primero que rompió el **silencio** fue don Quijote, diciendo: –Puede vuesa merced ahora, mi señora doña Rodríguez, descomerse y desbuchar todo aquello que tiene dentro de su cuitado corazón y lastimadas entrañas, que será de mí escuchada con castos oídos, y socorrida con piadosas obras.

63) 7661.- Y no fue vano su temor, porque, en dejando molida a la dueña los callados verdugos (la cual no osaba quejarse), acudieron a don Quijote, y, desenvolviéndole de la sábana y de la colcha, le pellizcaron tan a menudo y tan reciamente, que no pudo dejar de defenderse a puñadas, y todo esto en **silencio** admirable.

64) 7779.- Dice Cide Hamete, puntualísimo escudriñador de los átomos desta verdadera historia, que al tiempo que doña Rodríguez salió de su aposento para ir a la estancia de don Quijote, otra dueña que con ella dormía lo sintió, y que, como todas las dueñas son amigas de saber, entender y oler, se fue tras ella, con tanto **silencio**, que la buena Rodríguez no lo echó de ver; y, así como la dueña la vio entrar en la estancia de don Quijote, porque no faltase en ella la general costumbre que todas las dueñas tienen de ser chismosas, al momento lo fue a poner en pico a su señora la duquesa, de cómo doña Rodríguez quedaba en el aposento de don Quijote.

65) 8017.- Calló, y, sin decir otra cosa, comenzó a vestirse, todo sepultado en silencio, y todos le miraban y esperaban en qué había de parar la prisa con que se vestía.

66) 8312.- Vista fue esta que admiró a Sancho, suspendió a don Quijote, hizo parar al sol en su carrera para verlas, y tuvo en maravilloso **silencio** a todos cuatro.

67) 8541.- Cogiéronlos los escuderos en medio, guardando vencidos y vencedores gran **silencio**, esperando a que el gran Roque Guinart hablase, el cual preguntó a los caballeros que quién eran y adónde iban, y qué dinero llevaban.

68) 8603.- —Así lo juro —respondió don Quijote—, y aun le echaré una losa encima, para más seguridad; porque quiero que sepa vuestra merced, señor don Antonio —que ya sabía su nombre—, que está hablando con quien, aunque tiene oídos para oír, no tiene lengua para hablar; así que, con seguridad puede vuestra merced trasladar lo que tiene en su pecho en el mío y hacer cuenta que lo ha arrojado en los abismos del **silencio**.

69) 8906.- El **silencio** fue allí el que habló por los dos amantes, y los ojos fueron las lenguas que descubrieron sus alegres y honestos pensamientos.

70) 9067.- Uno de los de a pie, puesto un dedo en la boca, en señal de que callase, asió del freno de Rocinante y le sacó del camino; y los demás de a pie, antecogiendo a Sancho y al rucio, guardando todos maravilloso **silencio**, siguieron los pasos del que llevaba a don Quijote, el cual dos o tres veces quiso preguntar adónde le llevaban o qué querían; pero, apenas comenzaba a mover los labios, cuando se los iban a cerrar con los hierros de las lanzas; y a Sancho le acontecía lo mismo, porque, apenas daba muestras de hablar, cuando uno de los de a pie, con un aguijón, le punzaba, y al rucio ni más ni menos como si hablar quisiera.

71) 9095.- Comenzó, en esto, a salir, al parecer, debajo del túmulo un son sumiso y agradable de flautas, que, por no ser impedido de alguna humana voz, porque en aquel sitio el mismo **silencio** guardaba **silencio** a sí mismo, se mostraba blando y amoroso.

72) 9102.- Oyendo lo cual Sancho Panza, rompió el **silencio**, y dijo: –¡Voto a tal, así me deje yo sellar el rostro ni manosearme la cara como volverme moro!

73) 9115.- Rompió también el **silencio** don Quijote, diciendo a Sancho: –Ten paciencia, hijo, y da gusto a estos señores, y muchas gracias al cielo por haber puesto tal virtud en tu persona, que con el martirio della desencantes los encantados y resucites los muertos.

74) 9163.- Yo, señor don Quijote de la Mancha, soy una destas, apretada, vencida y enamorada; pero, con todo esto, sufrida y honesta; tanto que, por serlo tanto, reventó mi alma por mi **silencio** y perdí la vida.

Número de oraciones con: <silencio>: 74

Si «Silencio» aparece en 75 ocasiones en el Quijote, en una oración ha de aparecer dos veces, ya que existen 74 oraciones con inclusión de este término. Curioso es observar el valor hiperbólico que revela la cita: «...el mismo silencio guardaba silencio» (oración 71). Podríamos valorar también –aunque ya se han hecho alusiones en tal sentido– la adjetivación de «Silencio», o el uso de «romper» + «silencio» (ej. «rompió el silencio»), con el valor de comenzar a hablar o decir... Las herramientas informáticas, en definitiva, nos pueden ayudar a valorar aspectos que, en una simple lectura,

pasarían desapercibidos. Y no insistimos, por supuesto, en el valor como herramientas didácticas.

5. CONCLUSIONES

Hemos querido mostrar ciertos ejemplos de los resultados de los análisis de textos mediante Procesamiento del Lenguaje Natural escrito, así como sus valoraciones, como demostración de la utilidad de ciertas herramientas informáticas, ampliamente usadas por el autor de este trabajo. No se han agotado en las muestras las posibilidades que tales herramientas ofrecen, pero, de cualquier forma, en la medida en que esta aportación sirva para que sean conocidas y valoradas por otros, nos daremos por satisfechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA VELASCO, A. (1986): *Método de Comentario de Textos. Teoría y práctica*, Málaga, Ágora.
- GARCÍA VELASCO, A. (1992): «Análisis computacional de los sintagmas de un texto y de su relación con el verbo de la oración. Aplicaciones al procesamiento del lenguaje natural», en *Actas del VIII Congreso de Lenguajes naturales y Lenguajes formales*, Barcelona, PPU.
- GARCÍA VELASCO, A. (1992): «Un registro llamado oración, una base de datos llamada texto», en *El Guiniguada, Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.3, Vol. 2, Las Palmas, Universidad de la Palmas de Gran Canaria.
- GARCÍA VELASCO, A. (1994): «Posibilidades y límites de la estilística computacional», *Isla de Arriarán, Revista cultural y científica*, nº 3.
- GARCÍA VELASCO, A. (1994): *Enunciado, Estructura, Reescritura y Función*, Málaga, Ágora.
- GARCÍA VELASCO, A. (1999): *Las cien mil palabras de la poesía de Lorca*, Málaga, Aljaima.
- HATZFELD, H. (1975): *Estudios de Estilística*, Barcelona, Planeta.
- KOCK, J. DE (1981): «Método para una posible automatización del análisis estilístico», *Revista Lingüística Española Actual*, III, 2, págs. 305-336.
- KOCK, J. DE (1983): *Elementos para una Estilística computacional*, Madrid, Coloquio, dos tomos.
- KOCK, J. DE (1990): *Gramática española: enseñanza e investigación*, Salamanca, Universidad.
- KOCK, J. DE, Y GEENS, D. (1976): «Por una estilística lingüística y cuantitativa con la ayuda del ordenador», *Revista de la Universidad Complutense*, XXV, marzo-abril.

Capítulo 22

LA LITERARIEDAD Y LO LITERARIO

Antonio Arroyo Almaraz
(Universidad Complutense de Madrid)

Una de las tareas más importantes que la lingüística del texto tuvo fue la de establecer una tipología de textos. Cada texto tiene unas características particulares que lo hacen diferente de otros y unas características más comunes que generan los tipos generales de textos. ¿Por qué es aconsejable la tipología?, siguiendo a Sánchez y Vilarnovo (1993), por varias razones que podemos resumir de la siguiente manera: en primer lugar, responder a la cuestión de si las reglas para la producción y análisis de textos formuladas son aplicables a todos los tipos o solo a unos pocos. En segundo lugar, la competencia lingüística incluye una competencia para hacer e interpretar tipos de textos. Y en último lugar, algunos problemas de la teoría de textos comunicativos (coherencia, análisis de la narración, etc.) no pueden resolverse sin una solución del problema de las tipologías. Por lo general, los tipos de escritos proceden del sistema retórico clásico; en ellos se distinguía tres planos fundamentales de análisis que son los que configuraron originariamente los tipos de textos: organización del texto –*dispositio*–; lenguaje –*elocutio*– y contenido temático –*inventio*–. A partir de aquí se han estudiado muchos y variados tipos de textos intentando una clasificación más exhaustiva: Sandig (1975) estableció dieciocho tipos de textos diferentes: texto hablado o escrito, texto de carácter espontáneo o no, monólogo-diálogo, en primera, segunda o tercera persona... Sobre la conversación: Albadalejo (1982). La noticia; de Van Dijk (1983). El discurso político: Sériot (1986). El discurso legal, sindical, pedagógico, institucional etc., de Danet (1988)... Según Álvarez (1993), existe una clasificación tradicional basada en cuatro tipos básicos de escritos; la descripción y narración: formas de expresión literaria con una intención estética. La exposición y la argumentación: formas de la vertiente científica y humanística de la comunicación; su misión es dar una información objetiva de cualquier tema, en donde ha de incluirse la función persuasiva, en el caso de la argumentación. La propia autora incluye un quinto texto que

¹ Las fases del proceso retórico son más amplias, incluyen: *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *ornatos*, *figuras de dicción*, *de pensamiento*, *tropos*, *memoria* y *actio*.

es el ensayo, lugar de encuentro de la exposición y la argumentación. También se ha establecido una clasificación de textos en función de su ámbito temático que suele incluir, de común consenso: jurídico-administrativo, científico-técnico, humanístico, periodístico, publicitario y literario.

En el ámbito del periodismo se aglutina un conjunto de lenguajes especiales o tipos de textos –jurídico, político, deportivo, económico...– que constituye subcódigos del lenguaje periodístico, es decir, son tecnolectos tal y como los definió Núñez Cabezas (2008: 186), subcódigos de una lengua de uso especializado; es un lenguaje sectorial que tiende a configurar un español estándar, si lo miramos desde la perspectiva de los distintos medios de comunicación: la radio, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. Entre ellos se encuentra el lenguaje literario, que es en el que nos queremos centrar y que constituye una variedad funcional de la lengua. La definición de literatura pasa inequívocamente por su relación con la lengua, es decir, determina su base lingüística, por tanto, abarca su naturaleza verbal y su configuración como texto, desde una perspectiva pragmática y moderna. Lo que llamamos literatura está formado por un corpus enorme de textos diversos –orales, orales traspasados al código escrito, escritos...– producidos en tiempos, lenguas y culturas muy diferentes que dificultan el poder establecer unos rasgos universales. Lo más aceptado actualmente es entender la literatura como una forma especial de comunicación; un sistema comunicativo autónomo, lo cual autoriza a hablar de una lengua literaria. Hasta el siglo XVIII, el término *poesía* (del latín *poiësis*, creación) solía englobar todo el ámbito literario, como valor absoluto; es a partir de entonces cuando se empieza a liberar de las ataduras preceptivas que el pensamiento clasicista había impuesto, primero en nombre de la razón (Ilustración) y posteriormente bajo la advocación del *genio* y la apoteosis de la *subjetividad* (Romanticismo). El *Diccionario de la Lengua Española*², define la poesía como: «Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o prosa». Y la literatura (del latín *litteratūra*) como: «Arte que emplea como medio de expresión una lengua. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. Conjunto de conocimientos sobre literatura». En la anterior edición de 1992, se decía: «Arte que emplea como instrumento la palabra. Comprende no solo las producciones poéticas, sino también las obras en que caben elementos estéticos, como las oratorias, historias y didácticas». Octavio Paz (1995) establecía, en los siguientes términos, la relación entre *poesía* y lenguaje:

La relación de la poesía con el lenguaje es semejante a la del erotismo con la sexualidad. También en el poema –cristalización ver-

2 Véase Academia Española (2001).

bal— el lenguaje se desvía de su fin natural: la comunicación. La disposición lineal es una característica básica del lenguaje; las palabras se enlazan una tras otra de modo que el habla puede compararse a una vena de agua corriendo. En el poema, la linealidad se tuerce, vuelve sobre sus pasos, serpea: la línea recta cesa de ser el arquitecto a favor del círculo y la espiral [...] el poema no aspira ya a decir sino a ser. La poesía pone entre paréntesis a la comunicación como el erotismo a la reproducción.

Las teorías inmanentes u objetivas, que recibieron un gran impulso en la primera mitad del siglo XX, estudiaron el texto literario como una estructura autosuficiente en sus partes y relaciones internas; ateniéndose a criterios intrínsecos. Tres corrientes fundacionales de la crítica contemporánea participaron de ese punto de vista, según García Barrientos (1996: 68-69): la *Estilística* reaccionó contra el positivismo y propugnó el estudio inmanente de las obras literarias. La *Nueva Crítica* angloamericana denunció las «falacias» en que incurrieron las distintas formas de crítica externa para regir el estudio de la obra en sí y centrarse en sus circunstancias. El *Formalismo Ruso* se propuso construir una ciencia literaria autónoma, para ello rechazó el concepto de literatura por impreciso y creó el de *literariedad*, definido como la cualidad que hace que algunos textos sean literarios o artísticos, y otros no. La literariedad radica, aunque sea parcialmente, en el texto mismo, en la forma en que está compuesto. Para los formalistas, tal cualidad se encuentra en los propios textos y radica en procedimientos, como el ritmo, la narración, la retórica..., que constituyen, en conjunto, su forma. Por tanto, adoptaron el *método formal* para la descripción de esas propiedades específicas de los textos literarios, fuera de cualquier condicionamiento externo. Sobre esta base, Jakobson y la Escuela de Praga elaboraron la *poética lingüística*, que destacó la naturaleza verbal de la forma literaria, y el *Estructuralismo*, en el que culminó la orientación objetiva de la teoría. Sin embargo, la denominada crisis de la literalidad marcó, a partir de los años setenta, un nuevo giro, sobre todo hacia la orientación pragmática, que domina el panorama postestructuralista en el que nos encontramos actualmente. Según Jakobson, un texto será literario cuando en él prevalezca la llamada función poética del lenguaje, frente al resto de funciones: conativa, fática, metalingüística... Dice Jakobson (1984: 348):

¿Qué es lo que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte?
Toda vez que el objeto principal de la poética es la *differentia specifica* del arte verbal en relación con las demás artes [...] La orientación (*Einstellung*) hacia el MENSAJE como tal, el mensaje por el mensaje, es la función POÉTICA del lenguaje [...] Cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de

confinar la poesía a la función poética sería una tremenda simplificación engañosa. La función poética no es la única función del arte verbal, sino solo su función dominante, determinante.

La voluntad de forma, por tanto, es el factor dominante en el texto literario. La noción de literatura cambia según las épocas o períodos históricos, según los factores sociales y culturales, así como los individuales. La retórica³, rescatada en las últimas décadas del siglo XX, ha recuperado y desarrollado reflexiones y métodos de análisis que se habían olvidado y que pertenecieron a una tradición iniciada en el siglo V a.n.e. La retórica representa un corpus teórico que había expuesto los procedimientos de análisis de la lengua hablada en su vertiente persuasiva. Y es actualmente cuando ha desarrollado de manera sistemática las teorías del discurso, del uso comunicacional de la lengua... La Pragmática representa su continuación, del discurso al texto, como ya hemos expuesto anteriormente, a través de la *Lingüística textual*, a la que pertenece el texto literario. Todo ello presente en los medios de comunicación, que recurren a unas técnicas que la retórica y la poética ya habían tratado. La retórica y la literatura continúan latentes en el periodismo informativo y en el de opinión. Los textos narrativos y descriptivos son la base de la noticia, del relato pretendidamente objetivo de un acontecimiento narrado por un periodista, sin entrar en su estructura formal; también del reportaje, la crónica...; así como muchas figuras de dicción, de pensamiento o tropos están presentes en un lenguaje no exento de coloquialismos. Todo esto es también común al artículo de opinión, que en algunos casos es un artículo literario inserto en una tradición literaria que tuvo como uno de sus grandes maestros, sobre todo en la sátira social, a Mariano José de Larra. Los aspectos pragmáticos que definen el texto literario como forma especial de comunicación son⁴: en primer lugar, la obra es el resultado de una creación personal que expresa su particular sensibilidad y visión del mundo, con la intención de luchar contra el olvido y, por ende, perdurar en el tiempo, de ahí su preferencia por la escritura como un soporte más duradero. En segundo lugar, el resultado de su creación busca un destinatario universal –no siempre, en ocasiones se limita a un lector implícito– sin por ello perder su carácter abierto para que cada lector pueda realizar una recreación personal del texto. En tercer lugar, su naturaleza estética; la comunicación literaria no busca una finalidad práctica inmediata sino un sentido estético. En cuarto lugar, desde la aparición de la imprenta, el texto literario se constituyó principalmente en un texto cerrado y, por tanto, inalterable, que se reproduce en sus mismos términos. Actualmente, las nuevas tecnologías –el hipertexto aplicado a Internet, los blogs (la blogonovela), la red so-

3 Véase el capítulo «Retórica y Pragmática», de Dueñas (2008: 381-424).

4 Partimos de las características del texto literario definidas por Núñez Cabezas (2008: 211).

cial...– permiten alterar en algunos casos esta condición. En último lugar, el carácter de ficción y de dicción, según Gérard Genette, son dos elementos constitutivos de la literariedad. El carácter de ficción de su contenido –criterio temático– y la calidad de su dicción –elaboración lingüística del mensaje–, hacen del mensaje verbal un objeto estético. El concepto de ficción está más cuestionado actualmente por no quedar bien delimitada la línea de separación entre lo real y lo ficticio en el discurso humano. Otro elemento que configura el carácter estético del discurso literario es su ruptura o desviación parcial de los usos y convenciones que rigen la escritura. Así, en el artículo de opinión, por ejemplo, además de la información que contiene, la forma de expresarse del autor otorga al lenguaje esa particularidad literaria. Se utilizan diversos conceptos para explicar el funcionamiento de los recursos mediante los que se realiza la función poética. Desautomatización del lenguaje natural, como lo definieron los formalistas rusos, es decir, el lenguaje literario representa un rechazo intencionado de los hábitos lingüísticos. Extrañamiento es otra denominación que hace referencia a la sorpresa del lector ante la forma del texto, buscando una nueva y más atenta descodificación. Frente al lenguaje convertido en un instrumento transparente, el texto literario se propone como un objeto «extraño» que renueva el propio lenguaje, que nos hace ver las cosas, el mundo, como si fuera la primera vez. También como «desviación expresiva» o uso especial que supone un trabajo de elaboración y de transformación de la norma lingüística, es decir, a partir de un material lingüístico el escritor construye una forma artística que no da cuenta de la lengua general, sino de un estilo, de la personalidad creadora de su autor. Los hechos de desviación son hechos de estilo e implican una determinada visión del mundo. El uso de la lengua con finalidad estética es un factor de literariedad pero no el único, ni tampoco es exclusivo de los textos literarios.

A lo anteriormente expuesto hay que añadir que, en la comunicación literaria, el lugar del emisor no corresponde, como señaló García Barrientos (1996: 40), a un hablante o escribiente cualquiera, sino que exige ser ocupado por alguien especialmente cualificado, el autor; creador de carácter individual, aunque también existe la creación colectiva. Crea a partir de su propia experiencia (función expresiva), de la observación de la realidad (visión del mundo) y de la literatura misma (imitación-originalidad). También hay que considerar el desdoblamiento entre el autor real y autor literario, es decir, entre el narrador y el poeta. El receptor del texto literario es el lector o los lectores. Puede ser, como ya hemos señalado, un lector implícito, es decir, una imagen ideal o arquetípica para quien el autor escribe. O un lector real, que son diferentes según el tipo de mensaje: el tipo de lector es distinto, en principio, para un folletín periodístico que para una obra literaria culta, por ejemplo. En cualquier caso, el texto literario en ocasiones adquiere el carácter de texto cerrado que debe ser descifrado, descodificado,

de ahí el papel que desarrolla la crítica literaria y que se materializa en las ediciones críticas. O también el lector, que es quien interpreta el sentido del texto, es quien descifra el mensaje y capta o recrea los valores que contiene el texto, como ocurre con las columnas periodísticas de Francisco Umbral. Cuando el propio acto de leer enriquece el texto y más aún su interpretación continuada por diferentes receptores, entonces nos encontramos ante una obra clásica, como ocurre con los artículos periodísticos de Larra, por ejemplo. La literatura se realiza, pues, en la lectura y en tal sentido puede pensarse que es el lector quien *recrea* la obra.

Lector perfecto

Soñamos con un lector perfecto.
Superior a nosotros.
Mejor aún que la propia lectura
de nosotros mismos.

Para él escribimos,
aunque no exista.
No podemos dejar de sentir
que se esconde detrás de ese silencio
que arrastran las palabras
como una túnica partida.

Quizá si persistimos
en este oficio desolado
de elevar torres sin andamios,
el lector que no existe
despierte alguna vez
allí donde el lector
ya no es necesario,
porque al final toda lectura se lee sola.

(Roberto Juarroz, *Decimocuarta Poesía Vertical*)

El mensaje literario es el que crea la naturaleza artística de la literatura. Por un lado, como ya hemos apuntado, desde la aparición de la imprenta, es inalterable, se reproduce en sus mismos términos; aunque ya hemos señalado que con las nuevas tecnologías hay una tendencia a recuperar el carácter abierto que tuvo anteriormente.

La naturaleza del mensaje es estética; no tiene una finalidad práctica inmediata. El contexto es pluridimensional ya que el autor y el lector están condicionados por sus circunstancias históricas, sociales y culturales; por ello el conocimiento del contexto histórico ilumina la obra y al revés, la obra es fuente para el estudio de una época. La relación entre el texto literario y la realidad cumple una doble finalidad, por un lado desarrolla la función mimética, es decir, la imitación o el reflejo de la realidad. Por otro lado, desarrolla la función demiúrgica, es decir, el artista como creador, desde su genio absolutamente libre, crea un mundo nuevo distinto del real, construye su propio contexto comunicativo. El mundo de ficción implica un pacto de lectura por el que el lector acepta esa ficción y lee lo que se escribió *como si*. Finalmente, podemos señalar que el autor está condicionado por lo que denominamos código literario, es decir, el conjunto de estructuras, de moldes textuales anteriores a la obra que, en parte, derivan de la actitud del emisor ante lo que quiere expresar. Constituyen un sistema fijado por la tradición: modalidades del discurso, géneros literarios, temas y motivos, recursos estilísticos, retórica de la ficción... Por tanto, como señaló García Barrientos (1996: 67): «Es evidente que sin un código compartido por el emisor y el receptor no hay comunicación posible. La literatura, si comunica, debe contar con un código, al que hipotéticamente llamamos 'lengua literaria'». El código literario implica un conjunto de estructuras, de moldes textuales que derivan, en parte, de la actitud del emisor ante lo que quiere expresar. También constituye un código fijado por la tradición: modalidades del discurso, géneros literarios... Respecto a estos últimos, quizá conviene plantear la vinculación de los géneros periodísticos de opinión –el artículo de opinión, principalmente– al ensayo humanístico. Así como de los géneros periodísticos informativos –la noticia, principalmente– al género narrativo; y la entrevista, al género dialogado.

Otro rasgo de la lengua literaria, aunque ya hemos incidido sobre ello, es su voluntad de estilo: sus elementos se interpretan dentro de un marco literario. El concepto de finalidad estética es cambiante, no cabe una caracterización cerrada. Es diferente según la época, el estilo, el autor. Su fundamento se debe a la Retórica clásica que la concebía como resultado del *ornatus*, es decir, esfuerzo del escritor por embellecer su discurso al servicio del deleite estético, la significación del texto o la conmoción del lector. Como señaló Dueñas (2008: 400-401):

El *ornatus* no puede limitarse a la enumeración de una serie de procedimientos, que llamamos figuras retóricas, a los que podamos recurrir en un determinado momento, sino que debe dejar bien claro su carácter de procedimiento de expresión estética, de manera que un texto literario no se confecciona con más o menos figuras, sino que puede valerse de ellas. Un texto no es más *lite-*

rario o más estético porque contenga más figuras, como parecían pensar los epígonos del Barroco, sino por el uso *adecuado y decoroso* de las mismas.

Ya desde la Retórica clásica, principalmente en la Edad Media, se distinguía entre *ornatus difficilis* y *ornatus facilis*. El primero de ellos, el *difficilis*, está constituido por los *tropos* y el segundo por las *figuras retóricas*. El *ornatus* se concreta en las cuatro categorías tradicionales de *adjectio* (suma, junta), mediante la cual se añaden elementos; *detractio* (supresión), mediante la cual se suprimen; *transmutatio* (trasposición), mediante la cual se cambian de lugar o se modifica su orden sintáctico; e *inmutatio* (mutación, tropo), operación mediante la cual las palabras no sufren ninguna de las modificaciones anteriores, sino que simplemente se sustituyen. Por ello, los tropos se dan solamente en la *inmutatio*. Según Mayoral (1994: 36), desde los planteamientos de la doctrina tradicional de la Elocución: «Toda *Figura* retórica será considerada una unidad lingüística que constituye un desvío». Más adelante señala las dos categorías principales en las que se dividen las operaciones lingüísticas (1994: 37):

1. Operaciones que suponen la transgresión de una norma (*Licencias*), representadas por las tradicionales categorías modificativas de *Adición, Supresión, Permutación y Sustitución*.
2. Operaciones que suponen un reforzamiento de dicha norma (*Equivalencia*), constituidas por todas las manifestaciones del principio de repetición» o «de recurrencia».

Partiendo de lo anterior, proponemos la siguiente clasificación, aunque no completa, que agrupa las *figuras* de la siguiente manera:

Recurrencia: repetición de determinadas unidades lingüísticas.

- Aliteración y onomatopeya: repetición de sonidos parecidos. *El ala leve del abanico; el silbo de los aires amorosos*.
- Anadiplosis, gradación: repetición de la misma palabra o grupo de palabras al final de un verso y al comienzo del siguiente. *A veces pienso en ti incluso vestida,/ vestida de mujer para la noche,/ la noche que cambió tanto en mi vida;/ mi vida, deja que te desabroche...* (Javier Krahe).
- Anáfora: repetición de una palabra o de más de una al comienzo de frase o de verso, para destacar el significado o su sonoridad. *Vienen de aquella sangre,/ vienen de aquella selva,/ vienen de la lujuria de una médula tierna* (José Luis Hidalgo).

- Calambur: juego de palabras de efecto homonímico. *Con dados ganan condados.*
- Epanadiplosis o epanalepsis: repetición del mismo elemento al comienzo y al final de un verso. *Verde que te quiero verde* (F. García Lorca).
- Epífora: como la anterior, pero al final de oración o de verso. *Y el miedo del hombre.../ ha inventado todos los cuentos./ [...] Pero me han dormido con cuentos.../ y sé todos los cuentos* (León Felipe).
- Paronomasia: repetición de palabras de significante parecido y significado distinto. *Urbi et orbi; distante y distinto.*
- Polisíndeton: repetición de la conjunción copulativa *y*. *Esto cantó el pastor y, suspirando,/ calló con gran gemido./ El prado y valle y gruta y río y fuente/ responden a su canto entristecido* (Herrera).
- Repetición, duplicación o geminación: repetición de una palabra, generalmente a principio de enunciado. *Río Duero, río Duero...* (A. Machado).

Contraste: relación sugerente entre unidades contrapuestas en el discurso.

- Antítesis: figura de oposición semántica, de dos conceptos, expresiones o palabras. *Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido* (P. Neruda).
- Oxímoron: oposición lógica entre dos palabras de significado absolutamente contrario. *Es hielo abrasador, es fuego helado* (F. Quevedo).
- Paradoja: unión de elementos semánticos incompatibles aparentemente. *¡Qué dulce la mar salada!*
- Quiasmo: disposición cruzada de elementos equivalentes. *Pocos días, edad poca.*

Detraction o elisión: supresión de un elemento lingüístico donde es esperable para el lector.

- Aféresis, síncopa, apócope: supresión de una o más letras al comienzo, en el interior o al final de una palabra. *Psicología/ sicología; parabola/ palabra; bueno/ buen.*
- Aposiopesis: supresión de una o más palabras que se espera que aparezcan. *Tú también eres...*

- Asíndeton: supresión de los conectores coordinativos. *Llegué, vi, vencí.*
- Elipsis: supresión de elementos de la oración (por ej: el verbo) que se recuperan por el conocimiento lingüístico y cotextual.

Intensificación: amplificación expresiva de una idea.

- Hipérbole: deformación exagerada, aumentando las cosas o disminuyéndolas. *Érase un hombre a una nariz pegado.*
- Pleonismo: introducción de palabras no necesarias para la comprensión del enunciado, en ocasiones con carácter expresivo o intensificador. *Lo vi con mis propios ojos.*

Inmutatio o sustitución de un elemento por otro distinto.

- Ironía: presentación de un elemento con el significado contrario al que tiene habitualmente, si el receptor conoce por otros medios esta posición.
- Sinestesia: asocia elementos procedentes de los sentidos físicos con sensaciones internas (sentimientos). *Es de oro el silencio. La tarde es de cristales azules* (Juan Ramón Jiménez).
- Tropo: el término significa *cambio, mutación, vuelta* y se utiliza para indicar el cambio de significado que se opera en una palabra por la relación que se establece con otra que no aparece de manera explícita (*en ausencia*, suele decirse); como conocedores de la lengua, somos capaces de acceder a un sistema de analogías o de oposiciones contenido en nuestras competencias lingüística y comunicativa. Los tropos no son exclusivos del lenguaje literario, pero sí han estado siempre en relación directa con él. En virtud de las diferentes relaciones que establezcamos con esa *palabra ausente* distinguimos tropos concretos como:

Metáfora: identificación de dos términos entre los que se establece una relación de identidad. Es muy frecuente en el lenguaje periodístico. Como señaló Núñez Cabezas (2008: 213-214):

La metáfora es una figura muy útil porque puede servir al escritor o al redactor para crear un eufemismo que ayude a encubrir una realidad difícil o una palabra malsonante o grosera. Esto hace que la metáfora sea una de las primeras causas de neología semántica,

pues las palabras adquieren significados novedosos que antes no poseían [...] Muchas de las metáforas eufemísticas del lenguaje periodístico provienen del lenguaje político, donde, por pura lógica, abundan [...] Así, por ejemplo, si se afirma que *un partido político necesita unos retoques en su ejecutiva para afrontar las elecciones*, estamos diciendo que dicho partido debe renovar sus líderes antes de que lleguen las siguientes elecciones.

La metáfora existe desde que existe la lengua; posee un valor, además de estético, de sorpresa, de provocación... Como indicó Dueñas (2008: 404):

El peligro, sin embargo, en la creación de la metáfora es que el receptor no consiga establecer ninguna de esas semejanzas pretendidas por el autor; en este caso nos encontramos con metáforas que pueden ir desde la *oscuridad* (propia del Barroco), oscuridad que, una vez *iluminada y abierta* (con alguna ayuda quizá), puede desplegar ante nosotros perspectivas de interpretación enormemente ricas, hasta *metáforas* sencillamente inaceptables. Es decir, en la construcción del mecanismo de todas las posibles connotaciones de un término (ya decía Quintiliano que nunca se debe *forzar* su construcción) debe permanecer al menos una de ellas como lazo de unión, debe existir una *connotación mínima obligada*. La aceptación por parte de los hablantes de esta mínima connotación hace que encontremos significado, si estiramos mucho el proceso, en frases como, por ejemplo, *llovían alfileres* o *llovían piedras* (sic); pero que encontremos inaceptables y vulgares otras como *llovían pimientos* (sic). La pretensión de la originalidad a toda costa con frecuencia conduce simplemente al ridículo. El otro gran peligro en el uso de la metáfora es el de su fácil desgaste. Las palabras, a fuerza de uso y maltrato, se deterioran. Las metáforas, a fuerza de repetición, se convierten en tópicos lamentables (recordemos cuántas veces suelen decir los periodistas que «el gobierno *ha dado luz verde* a algo» o que «algo es la *crónica de una protesta, accidente, desencuentro o fracaso anunciado*»).

Metonimia: identificación de dos términos entre los que existe una relación de causalidad o contigüidad (*respeta las canas*). Esa causalidad puede ser de causa-efecto (*disparó su perdición*); efecto-cause (*tenía fuego en la frente*); continente-contenido (*cráneo privilegiado*); nombre de la cosa por la propia cosa (*se compró un dos caballos*); nombre abstracto por nombre concreto (*había mucho personal*); parte del

cuerpo como sede de emociones o sentimientos (*es todo corazón*); autor por la obra (*robaron un goya*); lugar de procedencia por el objeto (*sírvame un rioja*).

Sinécdoque: está estrechamente ligada a la metonimia; la relación es de inclusión; es decir, uno de los términos incluye al otro. Se concreta en las siguientes relaciones de la parte por el todo (*la aldea estaba formada por veinte fuegos*); el todo por la parte (*el sector de la banca está en huelga*); significado amplio por significado restringido (*el domador con el felino de Bengala*); singular por plural (*el francés es generoso y el español, ahorrador*); la materia por el objeto (*cruza tu acero, bellaco*); lo abstracto por lo concreto (*la juventud de hoy es más alta*).

Alegoría: consiste en hacer patente en el discurso, por medio de varias metáforas consecutivas, un sentido recto y otro figurado, ambos completos, a fin de dar a entender una cosa expresando otra diferente. *Pobre barquilla mía,/ entre peñascos rota,/ sin velas desvelada,/ y entre las olas sola* (Lope de Vega).

Otros elementos que intervienen en la dicción poética son: en primer lugar, la connotación, es decir, las palabras se eligen por su poder evocador, sugeridor, más que por su significado propio, codificado. Abre infinitas vías de interpretación que convierten en inagotables textos que se escribieron en épocas anteriores y que, en cambio, tienen plenitud de sentido en la actualidad. En segundo lugar, la plurisignificación o ambigüedad de la lengua literaria; además de un significado histórico, referencial, tiene otros significados que contrae en el discurso a partir de las relaciones imaginativas, rítmicas, las asociaciones con símbolos, con mitos, con otros textos...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ALBALADEJO, T. (1982): «Pragmática y sintaxis pragmática del diálogo literario», *Anales de Literatura Española*, n.º 1, págs. 225-248.
- ÁLVAREZ, M. (1993-1997): *Tipos de escritos I, II, III y IV*, Madrid, Arco/Libros.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco/Libros.
- CASTELLÓN ALCALÁ, H. (2000): *Los textos administrativos*, Madrid, Arco/Libros.
- DANET, B. (1988): «Discurso jurídico», en T. A. van Dijk, (ed.), *Manual de Análisis del Discurso*, Londres, Academic Press, *Las disciplinas de análisis del discurso*, vol. 1, págs. 273-291.

- DUEÑAS, A. (2008): «Retórica y pragmática», en A. Arroyo (coord.), *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*, Madrid, Laberinto, págs. 381-424.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996): *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (1996): *El lenguaje literario. 1. La comunicación literaria*, Madrid, Arco/Libros.
- JAKOBSON, R. (1984): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel.
- LAMÍQUIZ, V. (1994): *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel.
- MAYORAL, J. A. (1994): *Figuras Retóricas*, Madrid, Síntesis.
- NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2008): «Tipología textual y especificidad lingüística. Finalidades. Fenómenos de manipulación», en A. Arroyo (coord.), *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*, Madrid, Laberinto, págs. 183-220.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1991): *La construcción del texto*, Madrid, Eudema.
- PAZ, O. (1995): *La llama doble*, Barcelona, Seix-Barral.
- SÁNCHEZ, J. F. Y VILARNOVO, A. (1993): *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Navarra, Eunsá.
- SANDIG, B. (1975): *Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung*, Überarbeitete Habilitationsschrift, Berlin/ New York.
- SÉRIOT, P. (1986): «Analyse du discours politique soviétique», *Langages*, n.º81, págs. 11-41.
- VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

Capítulo 23

LA LITERATURA FANTÁSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS NEUROCIENCIAS

Alberto Martos García y Eloy Martos Núñez

(Universidad de Extremadura)

1. LA FANTASÍA A LA LUZ DE LAS NEUROCIENCIAS

Los estudios sobre el cerebro, agrupados en lo que se conoce como *Neurociencias*, ponen el énfasis en los mecanismos por los que nuestro cerebro llega a procesar la información, y tiene una vertiente aplicada de gran interés de cara a los procesos que influyen en el aprendizaje y en la memoria.

En efecto, dichas investigaciones están derrumbando barreras y prejuicios, y nos enseñan cosas importantes de cara a la educación o a cómo favorecer un *ocio* más saludable de los jóvenes. Incluso, a veces, dan sorpresas notables, se ha glosado el tópico de que el «fantasear» es una facultad improductiva, que solo se limita a evadir de la realidad al sujeto, alabándose, en cambio, el mercado y lo utilitario como valores máximos de la sociedad. La «imaginación» era vista como una habilidad más o menos superflua, destinada al «recreo» o «evasión» de la persona y vinculada, pues, a los otros placeres más o menos prescindibles.

He aquí que la neurociencia vuelve del revés el tópico cuando ha investigado una curiosa cuestión: a qué se dedica el cerebro cuando no hacemos nada (Raichle 2003: 759). Resulta ahora que el fantasear –lo que coloquialmente denominamos «pensar en las musarañas», dejar volar la imaginación–, todo eso, parecen ser al final manifestaciones importantes e inherentes a lo que se llama el *cerebro suplente* (Raichle 2003).

El neurocientífico Marcus Raichle, de la Universidad de Washington, ha demostrado que hay una especie de *modo por omisión* desconocido, más menos como un juego solitario interno, que el cerebro enciende, en cuanto se entra en un estado de reposo o distracción. Hasta el punto de que la actividad de un cerebro desocupado fantasea sin cesar –sin darse cuenta el sujeto–, y se establece un intenso «trájin» entre todas las áreas del cerebro, que se interrumpe cuando se reanuda una actividad física.

Fantasear no sería, después de todo, ni un lujo ni una banalidad, sino parte esencial del complejo engranaje de nuestro cerebro. Resulta que este *cerebro suplente* no consume menos energía en reposo que el cerebro titular, al contrario; lo cual solo puede querer decir una cosa: una segunda red neuronal sigue en marcha cuando estamos en reposo, dedicada a interpretar y predecir las demandas del entorno.

La verdad es que ya la literatura lo había intuido de algún modo al convertir el «soñar despierto» en la base de su trabajo. De hecho, el cerebro es capaz de construir «falsos recuerdos», es decir, recuerdos de hechos que nunca ocurrieron pero que por alguna causa han sido articulados de esa manera. Los neurocientíficos como Antonio Damasio lo dicen de forma más prosaica: el cerebro nos engaña, fabula, busca conexiones entre aquellos «espacios en blanco» que hay en nuestra memoria.

Narración y juego –en el sentido anglosajón de «explorar»– se convierten, pues, en dos mecanismos fundamentales de todo este engranaje cerebral. Tal vez se pueda decir que el artista o el fabulador popular –extendiendo el concepto a la cultura oral– es siempre un «mentiroso compulsivo», un «fingidor» por naturaleza, solo que las reglas de la lectura implican un pacto tácito entre texto y lector para aceptar las convenciones del «mundo fingido». Digamos que el creador no simplemente es un «mentiroso o tramposo ocasional», movido por el engaño, sino alguien que aplica una facultad superior, la «imaginación creadora», ya reconocida por los poetas lakistas del siglo XIX.

El colorario de estas ideas es interesante. Antes a los niños «fantasiosos» se les llevaba al psicólogo o se les menospreciaba, pero ahora sabemos que la fabulación es parte esencial del equipaje cognitivo del sujeto, y que los niños que fantasean desarrollan un entusiasmo por la lectura, la escritura y otras habilidades necesarias para su desarrollo social y cognitivo; en esa medida, tal vez sea un *indicador de talento*, pues las personas de intelecto superior son muy propensas a visualizar, a soñar despiertas, activando el descubrimiento mental de posibilidades insólitas e innovadoras.

Con que las historias, los juegos, las simulaciones, ya no son pérdidas de tiempo sino preparaciones, ni la gente ávida de sagas o historias de fantasía sean simples *frikis*. Tal vez esta gente desocupada muchas veces, en esas situaciones, esté incluso, si hemos de creer a Raichle, resituando su vida sin saberlo, buscando una alternativa, convirtiendo la energía oscura del cerebro en fabulaciones iluminadoras. Sí, en mundos que nos ayuden a resolver los problemas cercanos y que nos den esperanza, en un momento de crisis en que la cultura caduca nos trata de decir cómo gestionar toda esta

información del cerebro solo a través de preconcepciones y consignas, pero no nos enseñan cómo gestionar y solucionar los retos actuales.

A raíz de estos nuevos estudios, ya nadie podrá seguir creyendo que la Fantasía es como esa escena de sobremesa ante la televisión en que dormitamos –un ensimismamiento vano–, lo que pasa es que nuestro cerebro pasa a *stand-by*, y aprovecha para tejer y destejer los recuerdos y preocupaciones, y, en su caso, fabricar historias o ensoñaciones, igual que esas abejas de los versos de Machado.

Por tanto, ahora sabemos que lo más fantástico del ser humano es su cerebro, y que solo con la educación –es decir, potenciando el cerebro y todas las capacidades del ser humano pilotadas desde él– podemos de verdad cambiar muchas perspectivas y criterios de actuación.

Tal vez sea este el único camino para salir del atolladero, educar en términos de creatividad, impulsando la cultura emprendedora y adentrarnos en estos laboratorios de la imaginación. San Agustín utilizaba una expresión aún mejor: *los palacios de la memoria*, esos en los que debemos introducir a los jóvenes para que aúnen patrimonio, ciencia e innovación, tecnología y humanidades, informática y literatura –las nuevas síntesis del humanismo posmoderno–, de modo que podamos ganarnos un sitio en el futuro (otro tema de ciencia ficción).

En definitiva, hemos descubierto que lo que llamamos «imaginación» o «fantaseo» es una facultad ligada íntimamente a la memoria. También sabemos que la imaginación es la facultad de evocar imágenes, y está estrechamente unida a la memoria, que es como el «bosque» donde se hallan depositadas, de tal modo que fantasear, dice la neurociencia, es establecer un diálogo continuo entre nuestro pasado y nuestras expectativas.

Los trabajos de Marcus Raichle, además, han evidenciado que incluso cuando «desconectamos» se activa una segunda red neuronal. Así que nuestra capacidad de fantasear es innata e instrumental, no podemos dejar de pensar y de (re)pensarnos, aunque no lo queramos, ya que se trata de «crear conocimiento del mundo».

Todas estas perspectivas (desde las neurociencias y la historia de la cultura al estudio de los textos o las ciencias de la educación) pueden y deben sintetizarse, y es que lo hace a la perfección Daniel Link. Marcus Raichle nos advertía de que solamente el 10% de las sinapsis neuronales parecen transportar información del mundo exterior, de modo que la cantidad de información que viene del exterior es muy pequeña en

comparación con todos los otros mecanismos, por eso se dice que la mayor parte de lo que vemos lo construye el cerebro.

El profesor Raichle llega a matizar que si bien parte de lo que percibimos proviene de nuestros sentidos, otra parte procede de nuestra propia cabeza, y tal vez sea la parte más grande. Parece ser que esa red por defecto se utiliza para fantasear, para evaluar nuestras acciones, para evocar el pasado y para poder predecir el futuro.

Esta visión viene a complementarse con las teorías de otro neurocientífico, Michael Gazzaniga (2004), sobre *el cerebro intérprete*, elaborada a partir de las observaciones de pacientes a quienes les ha sido separado el funcionamiento de sus dos hemisferios cerebrales. No podemos reseñar en detalle su interesantísima investigación, baste señalar estas conclusiones:

El cerebro izquierdo, que continuamente pregunta cómo A se relaciona con B y así resuelve problemas, se encarga de aportar una base narrativa a las cosas que hacemos y a cómo nos sentimos. Aunque un sistema cerebral que opera fuera del campo de conocimiento del hemisferio izquierdo precipita los sentimientos y las acciones, este urde la hebra que vincula los sucesos. Dicho de otro modo, consigue que las acciones y estados de ánimo parezcan dirigidos, articulados e intencionales (Gazzaniga 2004).

Así pues, nuestra autoconciencia y nuestra memoria biográfica serían parte, también, de esta «urdimbre narrativa», el cerebro interpreta, vincula acontecimientos, prevé finalidades. Por tanto, lo que parece dar coherencia a nuestras acciones no es la información exterior en sí sino el conjunto de los mecanismos aplicados a procesarla e interpretarla, incluyendo esta especie de «teatro de las emociones y los sentimientos», en expresión de Antonio Damasio. De hecho, el cerebro es capaz de (auto) engañar(se), de alucinar, de falsear emociones, de crear, como antes señalábamos, falsos recuerdos, es decir, es capaz de actuar como un simulador, y en todo ello juegan un papel importante los sentimientos.

Precisamente, la *cultura letrada* que se atesora en las bibliotecas se asocia con expresar ideas, sentimientos, experiencias, fantasías y sueños. Leer y escribir no son simples herramientas o *tools*, sino potencialidades que a la vez modelan nuestro cerebro, y eso se aprecia a lo largo de las etapas culturales que van desde el simple uso de la lengua «vehicular» a los dominios de la lengua por llamarla así «autorreflexiva», de las prácticas socioculturales que se sirven conscientemente de soportes y lenguajes (desde la tablilla de arcilla al libro, desde la narración lineal al hipertexto) para tratar

de dar sentido, de interpretar el «conocimiento del mundo», en ese diálogo continuo entre la información exterior y las (re)construcciones del cerebro sobre dicha realidad.

Si hacemos caso de las teorías de Gazzaniga, el discurso escrito, la propia lectoescritura, es ante todo un discurso interpretativo, donde hipotetizamos, conjeturamos, deducimos, establecemos vínculos entre A y B, es decir, tratamos no con las cosas en sí, sino con sus representaciones.

La *autoconciencia* de que hablamos no impide que, en ese continuo proceso de «repensar» todo, el sujeto –y la colectividad– sea consciente de los mecanismos en juego, es algo que Cervantes pone en evidencia en el Quijote cuando tras el episodio de la cueva de Montesinos y la sarta de «disparates» que cuenta D. Quijote como fruto de su experiencia de «inmersión», deja al «discreto lector» que juzgue sobre la realidad o fiabilidad de tales «recuerdos».

Es un buen ejemplo, porque Cervantes lo que hace en dicho episodio es integrar una serie de contenidos muy relevantes de la cultura popular y letrada, como son, de un lado, las historias y leyendas sobre grutas y cuevas, y, del otro, el imaginario caballeresco que impregna el pensamiento de D. Quijote y es el «motor» de su conducta. Sin duda, el cerebro del caballero cervantino es ese *teatro de emociones* de que habla el neurocientífico Antonio Damasio (2006), y tal vez sean esos mismos sentimientos irrefrenables los que le hace evocar recuerdos, simular realidades, atribuir intencionalidades («los malandrines» que le «escamotean» o trastocan la realidad) o bien concatenar sucesos.

La Contrarreforma, por su parte, supuso derribar la idea de que hay un intérprete único y mediador de los textos sagrados, por tanto, favoreció la proliferación de «comunidades interpretativas», cuya trascendencia fue grande, pues, según Olson (1994), las categorías desarrolladas para leer la Biblia fueron también apropiadas para leer *el libro de la naturaleza*.

Y, según Olson, volverse letrado es compartir un paradigma, una comunidad textual, pertenecer a la cultura escrita es una condición social, al leer y escribir textos *participamos de una comunidad textual*.

2. LOS ESCRITORES FANTÁSTICOS, EN LA ESTELA DE TOLKIEN

Curiosamente, no se ha insistido demasiado en la poética del autor de *El Señor de los Anillos*, y que a fin de cuentas sustenta su obra, pues hay en él también un trabajo

de reflexión sobre la tarea creativa del escritor que se plasmó en su ensayo *Sobre los cuentos de hadas* y otras pequeñas piezas.

Tanto Tolkien como el grupo literario de los *Inklings* aportaron elementos interesantes, que trataron de delimitar estos nuevos «territorios de la imaginación». Tolkien, en particular, lo expresó muy bien con su teoría de la *subcreación*, al subrayar que cada persona es capaz de crear un universo alternativo, réplica y parábola a su vez del mundo «real». Así pues, el propio Tolkien hablaba de la «subcreación» como la facultad que tiene el narrador para forjar mundos completos que sirvan no solo de fondo a las historias, sino que ellos mismos la conformen y la «contengan», como ocurre con la Tierra Media y la Guerra del Anillo.

La narrativa realista no podía concebir un «contenedor» o fondo para sus historias que no fuera la misma realidad, fiel a la poética aristotélica de que la creación es «mímesis de una praxis», imitación de la realidad. Sin embargo, los avances neurocientíficos que hemos venido comentando nos orientan más bien hacia la faceta del cerebro como «constructor de imágenes» que no se supeditan a la información que nos viene del exterior. Al contrario, todos los mecanismos de «fantaseo» que antes comentamos subrayan cómo el cerebro establece un diálogo continuo entre el pasado, la evocación de nuestros recuerdos, y el futuro, las expectativas. Por eso imaginación y memoria están estrechamente unidas. Por eso la saga de Tolkien y tantas otras que han seguido sus pasos no serían nada sin las mitologías que le subyacen y que el autor no inventó, ya estaban ahí.

No es de extrañar, por tanto, que las Sagas modernas se hayan inclinado cada vez más hacia mundos tipo *High Fantasy* (es decir, mundos donde los hombres conviven con dragones y otros seres mitológicos, en continentes o universos totalmente inventados) a medida que se «achicaban» los espacios ignotos, gracias a la ciencia o las exploraciones geográficas.

Verne o London todavía podían fantasear con «viajes extraordinarios» al Polo o a lugares recónditos de la Tierra; la ciencia ficción moderna llevó la frontera más lejos, a la exploración espacial.

Hoy sabemos, aplicando la teoría de la subcreación de Tolkien, que las realidades alternativas son construcciones poéticas, urdidas en esos márgenes que existen entre lo cotidiano, los sueños, la utopía, la tradición... y que, por tanto, como el mito, tienen un carácter ejemplarizante, modélico. Por eso todo lo que pasa en *El Señor de los Ani-*

llos se ha interpretado en clave cristiana, y lo que Tolkien llama la *eucatástrofe*¹ halla su equivalente en el sacrificio y redención de los héroes épicos clásicos.

3. CONCLUSIONES

La fantasía, pues, no debe confundirse con lo «fantasioso», forma peyorativa, ni con los sueños, sino con la elaboración artística, por ejemplo, de un contador de cuentos, capaz de introducirnos en una «subcreación», a veces más «viva» que la propia realidad, tal como le pareciera a D. Quijote de la Mancha.

El éxito de las sagas modernas están en que plasman esos mundos alternativos o paracosmos en base a las acciones memorables de un(os) héroe(s), que se sitúan en un mundo localizado, el cual puede ser real o imaginario, lo importante es que la *magia de la narración* les otorgue credibilidad ante el lector.

En particular, siguiendo la idea de M. Ende en *La Historia Interminable* debemos rechazar la fantasía usada –o sobreexplotada más bien– como mascarón de proa de una mercantilización de la cultura, multiplicada no solo ya en diversos lenguajes y formatos –libros, cine, video, anime, etc.– sino en multitud de objetos y de reclamos banales, yogures, pegatinas, etc.

La Fantasía que no se restringe a estos usos, la fantasía de calidad, que hace preguntas y asombra nuestras percepciones comunes, lo que hace es diseñar mundos paralelos. Y lo hace a través de la imaginación creadora, que son herramientas con que el «fabulador» dialoga con el mundo real.

Lo rubrica el propio Tolkien:

Lo que en verdad sucede es que el inventor de cuentos demuestra ser un atinado «sub-creador». Construye un Mundo Secundario en el que tu mente puede entrar. Dentro de él, lo que se relata es «verdad»: está en consonancia con las leyes de ese mundo. Crees en él, pues, mientras estás, por así decirlo, dentro de él. Cuando surge la incredulidad, el hechizo se quiebra; ha fallado la magia, o más bien el arte.

1 *Eucatástrofe* lo concibe Tolkien como la inversión de un final anunciado y previsible, el «vuelco» de una situación calamitosa, gracias a un hecho milagroso, tal como resulta en *El Señor de los Anillos* merced al esfuerzo épico de Frodo y los suyos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEN, D. Y MACKETH, S. (1991): *El desarrollo de la imaginación: Los mundos privados de la infancia*, Londres, Routledge.
- DAMASIO, A. (2006): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA RIVERA, G. (2004): «Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos)», *Primeras noticias. Revista de literatura*, n.º 207, págs. 61. 70.
- GAZZANIGA, M. (2004): <http://versoconverso.blogspot.com/2004/09/gazzaniga.htm>
- JENKINS, H. (2008): *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- MARTOS GARCÍA, A. E. (2008): «El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular», *Espéculo*, nº 4, versión digital en [http://www.ucm.es /info/especulo/m_amo/amo_4.html](http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html).
- OLSON, D. (1994): *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- RAICHLE, M (2003): «Social Neuroscience: A Roll for Brain Imaging», *Political Psychology*, 24, págs. 759-764.

Capítulo 24

SOBRE EL CUENTO Y DOS CODAS

Antonio Garrido Moraga

(De la Academia Norteamericana de la Lengua Española
y Correspondiente de la Real Academia Española)

Cada vez se editan más libros de cuentos, el género está en alza aunque, por supuesto no puede competir con la novela; claro que eso de competir es irrelevante para el que esto escribe. El cuento como la poesía tiene su público y es indiscutible que este aumenta de manera progresiva, entre otras razones, porque, como se demostró en USA con el relato supercorto, es gratificante para el lector iniciar y terminar la historia. Se trata de otra manera de leer, la que se corresponde con la sociedad de internet, con la sociedad de la imagen y de la inmediatez.

El cuento tiene en común con otras formas narrativas el ser un cajón de sastre, todo es admisible, siempre con el criterio de la brevedad. Páginas y páginas se han dedicado al problema bizantino de cuánta extensión debe tener para ser considerado como tal; creo que no merece la pena entrar en este tema material, importante, pero no relevante por su obviedad; creo más útil centrar la extensión en cuestiones que conciernen al estilo; en este aspecto, se debe hablar de una condensación de los elementos que constituyen la narración: tiempo, espacio, acciones, personajes y punto de vista, entre otros. Claro está que este mecanismo tiene su reflejo en la superficie textual. Se ha afirmado que, en el cuento, las palabras, recuerdo a Fray Luis de Granada, deben pesarse y medirse con especial cuidado; es un principio coherente con la brevedad.

En este artículo de recuerdo y homenaje a mi querido discípulo, colega y amigo Emilio Alejandro Núñez Cabezas planteo lecturas de autores de cuentos que han publicado sus últimos libros en 2008-2009; en estos textos se prueba y comprueba la diversidad de registros, los plurales enfoques y la riqueza y buena salud del cuento. Me permito dos codas, la primera dedicada al juego entre lenguajes; en este caso, el cine y el cuento; la segunda es un ejemplo de subgénero con uno de los creadores del cuento de terror.

1. MARTÍNEZ DE PISÓN

Las antologías son, por definición, restrictivas, recogen una parte del todo; se supone que la muestra ofrece lo mejor del material disponible pero tampoco hay seguridad en este punto. Se ha escrito mucho y se seguirá escribiendo sobre la conveniencia y utilidad de las antologías; lo cierto es que se venden y esa es más que poderosa razón; también es cierto que, en el caso de autores contemporáneos, permiten vislumbrar las tendencias comunes y las diferencias; he dicho vislumbrar, adivinar mejor. En la mayoría de los casos las afinidades y las relaciones extraliterarias determinan los contenidos pero esto tampoco es regla que no tenga excepción. La realidad es que las antologías son útiles siquiera como barniz que, ojalá, permite profundizar en la obra a quien leyere. Caso diferente es una muestra como *Aeropuerto de Funchal*, de Ignacio Martínez de Pisón, editado por Seix Barral.

El autor aragonés es suficientemente conocido y su bibliografía amplia; en este libro hace una selección de entre sus cuentos, confecciona su propia antología personal, con lo que la responsabilidad del resultado es del escritor en exclusiva. El volumen se cierra con una «Nota del autor» en la que defiende que la humildad es la causa de las antologías por lo que suponen de selección. El argumento se puede volver a la contra y considerarlas muestra de vanidad porque se ofrece lo mejor y más lucido de lo mucho escrito y publicado; al menos, presuntamente; casi nadie va a dar a las prensas lo peor, sería tontería o provocación.

Estoy de acuerdo con Martínez de Pisón en que una antología tiene mucho de álbum de fotos y los relatos reunidos son fotos de diferentes épocas con coloridos diversos, con tonos distintos; por suerte, el autor no nos martiriza con elucubraciones sobre los cuentos, ofrece unas pinceladas y nos deja con lo que verdaderamente importa, el placer de leer. Estos cuentos tienen una clara vocación de penumbra y se sitúan en el sendero de los héroes que no lo son, en los bordes del precipicio y del fracaso. Una antología es un poliedro. Las caras son distintas pero forman parte del mismo cuerpo geométrico. La luz que se proyecta tiene diversas intensidades y el resultado es un juego de luces y de sombras muy productivo.

En el principio surge el recuerdo del amante de ayer en forma de postal enviada desde Madeira, de eso hace cuatro años. La protagonista en este momento de la línea del tiempo, el del texto, se encuentra en un avión que la lleva al aeropuerto de la isla, el de Funchal, nombre muy sugestivo por otra parte. Elena viaja con su marido, Carlos, y considera que este viaje es necesario para descansar pero en Lisboa llega la decepción, se trata de un viaje organizado, con participantes de edad media bastante avanzada.

Carlos le lleva doce años, ella tiene cuarenta y se considera atractiva y deseable. Partimos de la frustración como estado inicial. Aunque se apartan del grupo, Elena no deja de pensar en su antiguo amante y, en lógica consecuencia, nada le viene bien.

La naturalidad narrativa, la normalidad de la prosa, su excelente fluidez son características de todo el volumen. La verosimilitud es total. Estas cosas suceden y el placer del reconocimiento es uno de los rasgos de la antología. La pareja se va apartando y él se marcha con el grupo para la última excursión programada, mientras ella se queda en el hotel. No seguiré pero queda al final el paso repentino de la pena al rencor. Ocho son los relatos reunidos en el volumen y todos de calidad.

Humor y ternura son otros elementos que se unen a la tristeza para conseguir un cóctel muy estimulante. ¿Es posible crear una orquesta de calidad para tapar a una cantante mediocre y solo por amor? Sí, el Persianas se coló por aquella joven y le entregó todo. Desde un presente de orquestina paupérrima y de pueblos de cuarto orden se desgrana la historia de un amor que acabó como el rosario de la aurora y con un guiño. Quien amó dejó de amar y quien no lo hizo al principio se enamoró cuando no tenía sentido hacerlo.

Se ha escrito mucho y bueno sobre la iniciación de un adolescente en el amor. En una casa donde se pasa el verano coinciden unos personajes y unas situaciones que son instantes de la vida diaria. La criada sabia, la madre, el tío conquistador, los dos hermanos, la prima, objeto del deseo del narrador. No pasa nada extraño, una dulce melancolía envuelve la evocación de los hechos. El tiempo cierra y abre etapas en la vida.

¿Lo ha invitado el novio o la novia? Ninguno de los dos. Se ha invitado solito porque comer caliente y bien en este excelente hotel es una tentación. Anselmo Soler no se cuela en las bodas; bueno, sí, se cuela pero él es todo un profesional; es capaz de hacer el brindis, de sacar a bailar a la novia, da tono con su elegancia, quizás sea un maestro consumado de una profesión no catalogada aún como tal.

¿Te puedes encontrar a tu hija, a la que abandonaste, desnudándose delante de una cámara? La sorpresa y los remordimientos embargan al personaje y un ramo de flores muy grande es el tributo baldío que se ofrece al pasado.

No faltan las casualidades y el tono de misterio. La muerte de una niña, la muerte de un perro, la carretera, el odio hecho dos frases. En esta línea misteriosa, el poder del primo al que se visita en la casa modernita se va ejerciendo de manera paulatina. El primo que humilla y lleva al personaje al mismo terreno. ¿Por qué? Por el simple placer de humillar. Es más que suficiente.

Las reuniones de familia suelen acabar muy mal; por el contrario, la lectura de este libro acaba muy bien, lo he dicho, placer, no se puede pedir más.

2. ELENA PORTOCARRERO

El apellido Portocarrero tiene sonoridad y prosapia, basta recordar al cardenal que tanto tuvo que ver en la sucesión del desdichado Carlos II. Elena siempre nos traerá ecos de épicas mayores y amores con destino fatal. Elena Portocarrero es una excelente narradora y *Oficial de la guardia imperial desterrado busca el cielo para sus hijos y otros cuentos*, publicado por Huerga y Fierro lo muestra y demuestra de sobra.

El universo del cuento es mucho más amplio que el de la novela, me explicaré. En la novela cabe todo y la acción principal, de haberla, se puede ramificar en otras muchas hasta llegar a los casos de verdaderas novelas dentro de la estructura madre. La relación de unas con otras puede ser próxima, lo normal, hasta llegar a ser inexistente, tanta es la flexibilidad del esquema pero no cabe duda de que por novela, en sentido estricto, entendemos una acción que debe desarrollarse a lo largo de las páginas con un básico sentido de unidad; por el contrario, el cuento no acepta ramificaciones, cada palabra es sustancial. Un volumen de cuentos ofrece al lector muchas posibilidades, puede saltar de unos mundos a otros con agilidad tarzanesca, cada principio replantea la situación lectora, la deja en blanco, todo en muy poco tiempo. El libro de Elena Portocarrero cumple lo anterior y con un nivel sostenido de calidad en los veintiún relatos que lo forman.

Un empeño de la crítica cuando se enfrenta a un libro de cuentos es establecer unas constantes dentro de la heterogeneidad; ante esta tendencia o manía, cabe preguntarse la razón y no la hay. Cada cuento puede ser diferente a los demás, incluso contrario en los universos fundamentales que se representan; por ejemplo, en un relato el protagonista puede provocar compasión al lector y en otro, rechazo. No obstante, esas constantes existen. En este caso, son las que se refieren al individuo como criatura a la que el destino zarandea hasta romperlo.

Un oficial imperial, con todo lo que significa en la tradición cultural de Japón, es degradado y metido en un barco que lo lleva al destierro. En este cuento se aprecia la maestría de la autora por mantener el equilibrio de la estructura y el equilibrio de los significados. El oficial es un ejemplo de dignidad, de estoica aceptación de un destino tan adverso cuanto que no sabemos nada de su vida anterior. El destierro es el campo de batalla en el que todo lo aprendido debe ser puesto en práctica para triunfar sobre sí

mismo, sobre la desesperación que sería la reacción normal. El oficial acepta una vida de pobreza y de privaciones. La autora, qué sería de nosotros sin James, da una vuelta de tuerca al relato al introducir al hijo del militar, a Kenzo.

El niño quiere encontrar el cielo, el niño mueve a compasión. El oficial decide darle esa satisfacción, darle la felicidad pero hasta el Perú, donde viven, llega la guerra y el oficial es conducido a un campo de concentración. ¿Quién llevará a Kenzo hasta el cielo deseado? ¿Quién le hará olvidar sus descompasados movimientos? La noche abre el camino de las incertidumbres.

Hace muchos años que términos que significan una calificación moral no se aplican en la crítica aunque los lectores siguen utilizando en su imaginario las categorías de bondad y de maldad aplicadas a los personajes; de hecho, estas oposiciones siguen funcionando en la base de las estructuras narrativas más sencillas, las llamadas formas simples. Los personajes de Portocarrero no son ajenos a estas valoraciones, incluso, en algunos casos, se acentúan los opuestos.

¡Qué mala es la vieja! Ahí está muriéndose, como siempre, amoratada, rodeada por la familia y dispuesta a fastidiar hasta el último momento. El cura ha venido para suministrarle la extremaunción y qué se encuentra, una sarta de improperios. La nagenaria no tiene pelos en la lengua como para acusar a uno de sus hijos de acostarse con su cuñada. Las barbaridades que salen de esa boca provocan el asombro y la indignación. Nadie escapa, ni el cura que incluye en la categoría de glotones y fornicadores. Es que no hay nada como estar a las puertas de la muerte y decir lo que te venga en gana. Humor, mucho humor hay en estas páginas. Pinceladas breves que transmiten la tesis de que hay que proteger a los buenos frente a los malos.

Lo que afirmo se puede comprobar de sobra en la intensidad de lo narrado en las páginas 121 y 122, por poner un ejemplo. El padre es de una crueldad que espanta. Clotilde recibe los golpes y calla para no despertar a su hermano pequeño, de apenas ocho años. Sigue dócilmente a su progenitor hasta la planta baja de la casa, al salón donde se exponen los ataúdes y con la agilidad de lo repetido se introduce en uno de ellos mientras aguanta el chorro de insultos. Es una historia triste como otras del volumen, es una historia donde la división entre buenos y malos es básica en la estructura.

El conjunto de historias tiene un nivel de calidad superior a la media, son momentos, escenas, trazos de un lienzo impresionista y colorido.

3. ELSA OSORIO

Se creyó durante un periodo de tiempo muy dilatado que la literatura, al igual que las otras artes, tenía como finalidad mejorar al ser humano, ser fuente para el cultivo del espíritu y ejemplificar. Este tono moralizante se convirtió en una máscara que ocultaba una palabra casi prohibida, placer. No el placer moral según la ortodoxia de una religión, por ejemplo, sino el que no tiene que ver con principio ético alguno y, sobre todo, el placer que produce lo que la moral dominante consideraba censurable en un momento histórico concreto. Tiempo adelante, la literatura perdió para bien estas limitaciones y se deslizó por el país del fracaso y de los antihéroes. El texto como callejón sin salida, justo lo contrario del título y de la intención de *Callejón con salida* de Elsa Osorio, editado por Siruela en su colección Tiempos Nuevos.

Existe una literatura denostada, y con razón, que tiene final feliz. Sus lectores son millones y los respeto, pero nunca me ha gustado la alegría en los textos. Será cuestión de temperamento y, claro está, de educación estética. La alegría evidente es un mecanismo simple y ramplón; es mucho mejor la ironía, el humor y la sombra, a lo sumo, la penumbra. Los colores brillantes, nítidos y deslumbrantes no se compadecen con la gran creación literaria; salvo que el autor tenga calidades especiales que dejen la puerta abierta a la esperanza forma natural, con una fluidez que ni se nota. Este rasgo es el que más me ha llamado la atención de la escritora argentina Elsa Osorio, conocida y premiada con razón.

He aplicado en ocasiones el término cervantino para referirme a una prosa que se compadece, en el sentido más noble, de los personajes y de sus peripecias aciagas. El secreto de esta escritura es un misterio y la autora lo conoce. El resultado no es la felicidad; es algo más importante, la posibilidad de alcanzarla o, al menos, la puerta abierta al futuro, que no es poco. La autora toca el complejo tema de la salvaje represión que los militares ejercieron con crueldad indescriptible en el largo túnel de la dictadura argentina. Es un motivo literario y humano doloroso por sí mismo. Se presta a la denuncia y a la narración de las barbaridades que se produjeron en aquel aciago periodo; pues bien, Osorio es capaz de sacar vino nuevo de odres viejos como se titulaba una prestigiosa colección de clásicos.

Es claro que los tiempos de la escritura tienen importancia en el resultado final y no es lo mismo escribir desde el silencio y el miedo que desde la libertad, veinte años más tarde; sin embargo, existe un hilo conductor que es la posición de la autora ante el mundo. Humanismo cervantino y humor que todo es uno y lo mismo, humor hasta en

el horror pero no para reír, ni siquiera sonreír, para seguir adelante pese a todo, pese a ser plenamente consciente de la tragedia a la que se asiste o de la que se forma parte.

Las dictaduras son de gran simplicidad ideológica, más bien, de indigencia intelectual y de perversión. Todo viene a resumirse en la palabra orden. Las dictaduras tratan a los ciudadanos como reclutas en un cuartel. El que manda siempre tiene la razón, bien por derecho divino o humano, qué más da. Las gentes, borregos, unos a su pesar y otros muy contentos con no tener que pensar, son números y caras idénticas, sin matices. El orden aprisiona a la protagonista, son las cuerdas que la arrastran al modelo único de lo correcto, de lo prudente. Son las corbatas de papá en perfecta alineación, son las camisas con sus cuellos impolutos.

Diana se ha marchado, quizás para siempre, y le ha dejado su apartamento para que se lo cuide y tenga un lugar reservado donde descansar. Ella es un comando que tiene que abrir la puerta del edificio, cruzar hasta el ascensor y llegar al apartamento sin ser vista. La respiración se le acelera y, por fin, entra en ese espacio exclusivo donde será libre. El texto es un hallazgo, un banquete para los que estamos interesados en los problemas de la creación. Ella ha ido construyendo su obra de arte, cada día tiene una nueva ocurrencia. Todo el espacio es el lienzo o el tapiz donde derrama el té, deja los restos de comida. Manchas, libros manchados, ella misma se convierte en pincel de su obra y se arrastra por el suelo mientras los líquidos la embadurnan y las páginas se hacen nombres de autores sobre su piel, magnífico. Ella se hace materia y el resultado es algo muy parecido a la felicidad, esa palabra tan esquiva. Después se ducha, se viste con la pulcritud de siempre y sale con el mismo sigilo con el que entró. Detrás, un paisaje de ruinas, su obras, su mundo más íntimo.

Lleva girando veintitrés años, deshaciéndose, reventando por las costuras de su cuerpo contrahecho. Fue el castigo impuesto al hombre de Balmes por bailar con la estatua del calvario. Diferentes personajes, distintas perspectivas. Uno le lleva comida porque tiene miedo de que lo maldiga, otro se acerca por piedad, aquel pide que lo dejen morir porque lo tiene merecido. El baile de San Vito es demoníaco y Marie Chaulot siente un placer inconfesable cuando el hombre de Balmes la desnuda con la mirada. Al fin, el movimiento cesó y cada uno sintió algo diferente.

Dos planos, el fantástico y el realista, los llamaré así para entendernos. Dos niveles de la misma búsqueda, de la misma incertidumbre. Los planos del sueño evocan la imagen del que se muere sin remedio allende la mar, un miserable pero al que Mónica desea abrazar en el último momento; ya lo he dicho, cervantino.

4. LAURA FREIXAS

Laura Freixas publicó en 1996 la antología *Madres e hijas* que tuvo mucho éxito por estrictas razones literarias, como debe ser, y también, como toda obra, por razones de contexto. En esta ocasión, por suerte, la singularidad del contexto es menor, lo que muestra y demuestra que los textos de escritoras son mucho más abundantes en el panorama literario y que la deseable normalidad ha avanzado bastante en estos últimos años. Ni la moda ni la cuota deben ser criterios a la hora de analizar y valorar un libro de escritoras; es uno más que debe medirse por el mismo rasero que los otros. Por mi formación jamás, ni de lejos, me he planteado el tema del género en la literatura, salvo cuando es explícito en la intención y en los textos. Laura Freixas nos ofrece *Cuentos de amigas* en Anagrama.

No estoy de acuerdo con la antóloga cuando afirma que hay una escritura femenina diferenciada de otra masculina; creo que se confunde entre los temas y la escritura en sí. No cabe duda de que si se analiza la serie literaria de escritoras encontramos unos temas que no se dan en los escritores, es el caso de la violencia y de los maltratos, el de la maternidad, el de las dificultades para abrirse camino en una sociedad machista, el de la busca de la igualdad, el de la diferente manera de entender el sentimiento amoroso, entre otros. Estos motivos se escriben, se hacen texto y aquí no hay ni puede haber más diferencia que la que existe entre quien escribe bien y quien escribe mal, sin género por medio. La agilidad narrativa, la capacidad de comunicar, la fluidez de la historia, la caracterización de los personajes, los rasgos de estilo, son principios universales. En este volumen la calidad literaria media es excelente, basta repasar la nómina de las escritoras.

Como no podía ser de otra manera los temas y las formas son diferentes y hasta muy distintas pero la semejanza no es ajena a esta antología. Existe un tono general que puedo llamar de reivindicación del espacio propio pero sin actitudes de militancia explícita, literatura, solo literatura, que es de lo que se trata.

La palabra virtuosismo es la que se corresponde para definir ««Vi lapidar a una mujer». La narradora prefiere no hablar porque le impide ver cómo piensan los demás, personas y animales. La narradora es una paseante por la realidad que ahora se va a explayar, lo va a contar todo, pero ese todo es lo que quiere en cada momento. Los perros y sus cualidades, aspectos que ella deduce de sus movimientos, del color, de la mirada. Hay perros elegantes y perros zafios, tranquilos e irritados.

El virtuosismo radica en el uso del idioma, en los matices del idioma, en las recurrencias del léxico. El resultado es el virtuosismo en la descripción, el juego. La frutera

de las tetas caídas está sentada en una butaca de mimbre, a su lado, la perra en una sillita baja, encima de un almohadón, el animal también tenía las tetillas caídas. La narradora salta de una cosa a otra y sabe mirar que eso es lo importante, mirar y escribir después de filtrar lo visto. La niña del hospicio, achaparrada y campesina, acompaña a la monja y entran en una mercería. La niña desea un dedal, la monja duda y, al final, lo compra. La niña es feliz.

La palabra lirismo es la que conviene a «La chica de abajo» de Carmen Martín Gaité. La desigualdad social es la que existe entre la portera y la familia acomodada que vive en uno de los pisos de arriba, grande y soleado. La pasión de la niña pobre por su amiguita rica es total, se pasa las tardes jugando con ella, le cuenta historias, sufre si no están juntas. La historia comienza con la llegada de los empleados de la empresa de mudanzas que vienen a acabar con una historia tan hermosa cuanto triste. Los muebles van saliendo y con ellos los recuerdos. El final es esperanzador. Se trata de un relato con claro sentido social pero con más sentimiento que denuncia.

La palabra amistad es un tema universal y entre mujeres es un tópico muy manido por parte de los varones. Los hombres, defensores de la andría secular, repiten desde siempre, que la amistad entre mujeres es imposible, que no pueden tener la solidaridad esencial que los caracteriza. Léase con atención «Dos viejas amigas» de Esther Tusquets, un delicioso guiño, un inteligente ejercicio de humor con la tragedia como fondo y con Venecia como marco. Bette Davis, mejor, sus gestos y su mirada, son los que convienen a estas dos amigas que se quieren y se enfadan, y se quieren y se van a tomar copas y se piden un favor muy difícil.

La palabra redondo es la ajustada para el magnífico cuento de Cristina Fernández Cubas, «Lúnula y Violeta», un cuento de relaciones de necesidad, de sorpresa y de posesión paulatina. La casa en la que las dos mujeres se enclaustran es el ámbito donde las cualidades de una, su presteza pese a su obesidad, su agilidad para toda suerte de tareas se hace patente. La vitalidad desbordante de la una frente a la pasividad y tristeza de la otra. Los dos caracteres que se oponen y un final de efecto único muy rentable es el broche de oro de la historia.

El placer no se acaba, sigue con nombres como Cristina Peri Rossi, Nuria Amat, Espido Freire...

5. MIGUEL-ANXO MURADO

El Cairo es una ciudad de maravillas y de terrores escondidos, es una ciudad caótica que pierde en cada instante el más mínimo sentido de orden para recuperarlo débilmente, como un esbozo; de manera que el equilibrio se pierde y se gana casi al mismo tiempo. El Cairo es una ciudad misteriosa y arrasada por miles de turistas que creen que pueden ser asaltados por nómadas del desierto que los llevarán a una tumba decorada con pinturas maravillosas, la tumba más rica de la que se tiene noticia. El Cairo es una gran superficie que encierra un áspid en su corazón. Desde El Cairo se nos van a contar unas historias que tienen dos constantes: la fiebre y la imaginación. Miguel-Anxo Murado es el autor de *El sueño de la fiebre*, publicado en la editorial Lengua de Trapo.

Sube la temperatura y el pulso y la respiración se elevan, estos son los síntomas patológicos de la fiebre, un estado favorable, adecuado, para tener pesadillas, para imaginar mundos, para tener miedo, para perturbarse hasta lo más íntimo. La fiebre es un territorio por explorar pero al que nunca se ha negado su capacidad productiva; ocurre lo mismo que con las drogas. ¿Se escribe, se pinta o se esculpe mejor bajo los efectos del opio o de cualquier otro estimulante? Todavía hoy no hay acuerdo. Sabemos que Balzac no podía escribir sin beber ingentes cantidades de café y cuántas páginas son deudoras del humo del tabaco, podría seguir y hasta escribir un libro porque el tema da para mucho.

En la tradición más antigua del mundo clásico los oráculos y las sibilas profetizaban bajo determinadas circunstancias, una de ellas era la fiebre. Velados los ojos, con el sudor recorriendo los miembros que se agitan con temblores, la voz balbucea el mensaje de los dioses de los que ellos son mediadores, elegidos. El autor lucense tiene obra extensa en varios géneros. En este libro se distinguen dos partes, incluso con diferente tipo de letra. Los textos en cursiva forman un relato que se va completando a medida que leemos los otros. Tienen semejanzas y tienen diferencias pero los dos planos son febriles.

El otro aspecto que me interesa es el que se refiere a la imaginación o, mejor, a la fantasía que es la capacidad productiva de la primera. No quiero caer en el tópico pero es cierto que la literatura en gallego y la que autores gallegos escriben en español tienen en común, y casi como rasgo que las diferencias del resto, una presencia notable de la imaginación y de la fantasía; de hecho, hasta la portada del libro esboza elementos de las historias en un magma de fiebre y de malos sueños, de pesadillas, como he señalado.

Van Riis afirma que es joyero y lleva con él dos baúles no muy grandes, cerrados con nueve candados, le acompaña una mulata bellísima que se dice su hija y llegan a la ciudad del santo, a la Compostela eterna. La joven adolescente llama la atención de manera poderosa, además va descalza, unos niños dejan tarjeta en las casas principales mientras el runrún aumenta el valor y la calidad de las joyas que los baúles encierran. Tres encargos recibió el holandés. El clima de misterio dentro de una estructura con ecos medievales va envolviendo al lector. Un hombre rico quiere joyas para la boda de su hija. Otro demandante desea comprar un collar y una mujer se queda prendada de un camafeo. Una palabra define estas joyas, con independencia de su belleza y valor, la palabra es tristeza. Una cualidad extraña pero que poseen estas piezas únicas, son joyas tristes, muy tristes. La noche en la que padre e hija deciden partir, la muchacha se escurre al amor de las sombras...

El demonio viaja por el mundo llevando la epidemia en sus alforjas. Yo creo que tiene que estar bastante cansado de tanto trajín, en el fondo para nada, pero esto es una opinión personal. El demonio llega a las ciudades y siembra el terror en forma de fiebre, de epidemia bajo capa de barraca de cinematógrafo, un invento del maligno para muchos. La muerte se extiende como una mancha de aceite y el médico se desespera porque la desesperación es una línea curva que se va convirtiendo en un cable de acero que estrangula lentamente, muy lentamente. Ni la morfina salva del insomnio, ese vacío que atrapa al médico mientras el hedor de los enfermos se extiende sin remedio.

El gran animal se quedó varado en la arena y el autor recurre al género epistolar para informarnos de los hechos que sucedieron en las tierras de la bruma. El gran animal podía dar de comer a muchas almas que pasaban hambre y el párroco pide permiso al arzobispo para repartir su carne pero este lo niega y manda guardias para custodiar al monstruo. El pueblo se subleva y lo que es causa de hambre se convierte en causa inquisitorial.

El bloque de piedra ocupa el centro de la habitación, todo bloque de piedra encierra una figura que el escultor debe descubrir para salvarse; de lo contrario el peso lo matará. Está obligado a romper el velo y parir esa criatura; lo que sucede es que tiene que ser la suya y no la que le encarguen. Tiene que encontrar su destino en el esfuerzo de desbistar la piedra, en cada golpe o se libera o se hunde cada vez más. La fiebre, siempre la fiebre.

6. MANUEL MOYANO

Manuel Moyano es un escritor cordobés que ha prestado interés al relato, publicó *El amigo de Kafka* en 2001, por el que obtuvo el Premio Tigre Juan; de 2003 es *El oro celeste*. Su actividad literaria se ha ocupado de otros tipos de textos pero lo que me interesa en esta ocasión es su faceta de autor de cuentos, esa palabra de tanta tradición y tan confusa de significado. Manuel Moyano ha publicado *El experimento Wolberg* en ediciones Menoscuarto. Se trata de una colección de siete relatos.

Lentamente, muy lentamente, las editoriales van publicando volúmenes de relatos. La sociedad condiciona las circunstancias de la lectura, y se da la paradoja de que se editan volúmenes de cientos de páginas, verdaderos folletines en sentido amplio, y se editan, cada vez, más volúmenes de cuentos y de microcuentos. El hecho de que crezca este género es un magnífico exponente de su salud y de su recepción.

En teoría, un libro de cuentos es heterogéneo, son varios los textos que sostienen las varias historias que llegan al lector, de manera que cada una se debe recibir con independencia. Son distintos momentos, diversos instantes. Sentado este principio, también es cierto que los relatos son de la misma mano y, por lógica narrativa, debe existir una cierta unidad de estilo, una manera de escribir que da homogeneidad, si quiera formal, a las historias. En el caso de Moyano vaya por delante que sabe escribir; es decir, crear un universo de situaciones y de personajes, sabe graduar el tiempo breve del cuento, mantiene la atención y transmite, llega al receptor con eficacia.

La sorpresa es un elemento importante a la hora de construir un cuento, no es necesario que la sorpresa sea radical, que llegue al efecto único, pero no cabe duda de que ese arqueamiento de cejas, de que esa boca que se entreabre son signos no verbales de que el texto ha triunfado, ha conseguido su objetivo de prender y prender al lector. Estamos acostumbrados a la rutina de la vida, las mismas horas y el mismo aburrimiento, el mismo cansancio de gestos y el desgaste de las personas. Cuando se sale a la calle ya todo está previsto. «El día de los dones» se inicia con un accidente de tráfico, dentro del dramatismo es algo bastante normal. El protagonista ve como un camión arrolla su coche. Tampoco es extraño que el protagonista despierte en el hospital y que le digan que ha vuelto a nacer; hasta aquí, es decir, en una página, lo normal.

La sorpresa en este cuento tiene dos niveles; el primero es lo que se encuentra el protagonista cuando sale a la vida, a lo cotidiano; el segundo, me lo callo porque deben leerlo. El autor construye su historia desde la singularización, desde la ruptura de esa rutina a la que me he referido. Todo le sale bien, encuentra a su mujer muy guapa y deseable, le regala a su hijo la bicicleta que deseaba, descubrió un anillo que había per-

dido hacía muchos años, lo ascienden en el trabajo, una compañera de trabajo le manifiesta que le gusta; vamos, la rutina al revés, algunos dolores enturbian su felicidad; de pronto todo se derrumba. Este relato es una clara manera de expresar la realidad y el deseo, siempre frustrado, hasta el final.

«La bestia en su guarida», muy diferente pero con esa homogeneidad íntima que defiende. La sorpresa está a la vuelta de la esquina. Un tranquilo paseo y una casi mendiga que lee el futuro, lo que empieza como una broma, acaba con un mensaje aterrador: Rubén Costafreda lo matará. Que te digan eso de pronto, más cuando no tienes ni idea de quién es el tal Costafreda es bastante duro. ¿Qué hacer? Reírse de la vieja, marcharse dejando una moneda y no pensar más o iniciar una pesquisa para averiguar si el tal Rubén existe. El cuento se convierte en una angustiosa marcha hacia un destino no previsto, hacia un final en el que el cazador será cazado, no diré quién es quién. En este relato se desarrolla el mecanismo de la obsesión.

Ya me he referido a las calidades de Moyano, una más es una profunda humanidad hacia sus personajes, esa actitud que se califica como cervantina se aprecia de manera singular en «La voz de la tierra» y en «El experimento Wolberg». ¿Qué puede hacer un emigrante que ha triunfado en un país tan complicado como Estados Unidos sino sentir profunda nostalgia de su Cádiz natal, de su luz, de su mar y de sus cantes? ¿Qué puede hacer si se encuentra a un cantaor y a un guitarrista de su tierra? Fácil, montar una fiesta en su mansión, en la que vive con una mujer y una descendencia que ni lo entiende ni lo quiere. La fiesta es un fracaso, el ambiente es tan extraño que no puede ser de otra manera. Se bebe manzanilla, la madrugada avanza y el llanto llega.

«El experimento Wolberg» es una historia que ha llegado a conmoverme y mira que es difícil. La manipulación genética es un terreno de debate; en este caso, se trata de crear un híbrido entre humano y simio. Estamos en plena Guerra Fría y los gobiernos de Estados Unidos y de Rusia no se paran en barras para conseguir sus objetivos. La historia del donante, ese mendigo que no se ha degradado del todo, la huida con la que considera su hija, la ambición del científico, el amor filial inocente, incluso ridículo quizás, pero tan delicado, un cuento redondo.

7. ENRIQUE JARDIEL PONCELA

El humor es territorio complicado; exige una sensibilidad especial a la hora de narrar y tiene el grave impedimento de que se considera poco serio por parte de los autores trascendentes y generalmente muy aburridos; para terminar de complicar el

asunto, el humor no tiene defensa, consigue su objetivo o no, sin medias tintas; en los autores formales siempre hay una excusa, siempre hay un término medio; además, se le ha tenido, de manera absurda, como un género menor. Estas ideas son aplicables a España, mucho menos a los países anglosajones y eso que por estas tierras se escribió la obra de humor más deslumbrante, la más genial: *El Quijote*. La editorial Rey Lear está recuperando, y es de mucho agradecer, parte de la obra de Enrique Jardiel Poncela, en esta ocasión *Ventanilla de cuentos corrientes*.

A partir de 1923 Jardiel abandona el periodismo en su sentido tradicional para dedicarse a la literatura; lo que no quiere decir ni mucho menos que no haya literatura, y de la buena, en el periodismo pero no es el momento. El autor madrileño se adentró por la selva del relato breve y de humor. En 1930 los reunió con este juego de palabras que recuerda una oficina bancaria con su empleado con manguitos que se encara con el cliente y pese a que este tiene depositados allí la nómina y las deudas lo mira aviesamente como si lo fuera a atracar. El juego de palabras es una de las claves de la gozosa manipulación del idioma que el ingenio de Jardiel llevó a extremos admirables como ejercicio de estilo y mucho más.

No es frecuente que un autor exprese con claridad los planteamientos teóricos de su escritura; en el caso de la literatura de humor el problema es mayor porque esta escritura se ha considerado secundaria sin otro soporte que el prejuicio. Jardiel es contrario al humor grueso, primario, de la tarta en la cara –y no es que este humor no tenga valor de recurso en una historia con otros elementos más elaborados– y de la caída imprevista. El escritor madrileño reconoce, y se refiere al teatro pero se puede ampliar al género humorístico en su conjunto, que el humor en España era el de la risa tonta del pasado. Él se propone una revolución del humor y pretende *una risa de hoy en la que la vejez fuera adolescencia y la tontería sagacidad*.

La risa que propugna, en mi opinión, está próxima al universo anglosajón que, por paradoja, es heredero de la tradición y en ella lo hispano ocupa un lugar eminente. Se trata de una risa inteligente que afecta a lo más íntimo. No se trata de un efecto superficial, el humor es un mecanismo muy complejo que afecta a la esencia del receptor. El humor altera el orden lógico y los mecanismos mentales, de manera que los contrarios no se oponen, se transforman, se suman, se acoplan; en síntesis, una revolución de los conceptos por medio de la ruptura del llamado orden lógico, o lógica aristotélica.

La clave de esa risa, su *esqueleto*, se basa en *la inverosimilitud, la imaginación, la fantasía y la poesía*. Es fácil comprobar que estos vectores confluyen en la irracionalidad que, por serlo, es el mecanismo más poderoso para acabar con la rutina, con la

costumbre, con el hábito que seca la vida y los sentimientos. Que la poesía esté presente no es extraño, al contrario, los poetas eran los locos que debían ser expulsados de la república platónica y Jardiel es un loco maravilloso.

Todo lo anterior existe en el estilo, en la escritura que lo es todo y Jardiel es un escritor extraordinario, baste señalar que en algunos cuentos no incluye palabras con la letra *a* y la letra *e*, un verdadero ejercicio de virtuosismo, una anécdota, no, nada de eso, es mucho más. Lea el lector el libro y verá que no nota esta particularidad, qué significa eso, que el dominio del idioma es absoluto.

«Un marido sin vocación» no utiliza la letra *e* y forma parte de cinco relatos publicados en *La Voz* en los que suprimió una vocal en cada uno. Insisto en que el lector no se percibirá. Los nombres son claves en un texto de humor, en este caso el protagonista se llama Ramón Camomila, esta planta es manzanilla, tranquila, rubia, Ramón tiene la obstinación del caprichoso. Un día, sin motivo, este elemento es fundamental: el absurdo, decide casarse. Le preguntan sus amigos que si lo hará con una muchacha. Él responde sorprendido que no piensa hacerlo con un cazador furtivo, otro rasgo de absurdo. La boda se celebra, es aburrida como todas las bodas y los *sandwichs* están duros, suelen serlo, lo que enriquece el mensaje es la comparación, están duros *como un fiscal*.

Una vez celebrada la ceremonia y en el *por fin solos*, Ramón se da cuenta que no quiere a esa chica definida con un algo que precede a baja, gorda, rica, idiota; el algo es una limitación que supera al mucho, es peor ser algo baja que ser muy baja aunque parezca lo contrario. Ramón decide que debe darle motivos para separarse y su conducta se vuelve cuanto menos extravagante pero muy divertida, no para la pobre Silvia pero sí para el lector. El final es sorprendente, Ramón acaba donde no pudo pensar. Hay mucho más. Léase con devoción.

8. PRIMERA CODA

¿Qué sería de nosotros sin el cine? Lo tendríamos muy mal, pero que muy mal. Nuestro imaginario y no solo el imaginario tiene en la gran pantalla uno de sus referentes más importantes. Se afirma, no sin razón, que las fronteras entre la realidad y la ficción se desdibujan cada vez más. La red es un nuevo espacio para comunicarse, para aprender y hasta, llegando a extremos peligrosos, «vivir» y en la red la imagen es clave. Hemos pasado de una cultura del texto, del libro, a una cultura de la imagen

hace ya bastantes años. Un puente entre texto e imagen es la antología *Otro final*, publicada por la editorial 451.

El cine es magia, es un arte de pleno derecho. Como en todo arte existen unos títulos fundamentales, obras singulares que forman el canon, una historia que se puede enfocar desde muchas perspectivas: las técnicas, las estructurales, las estéticas, las de recepción, en fin, una suma de enfoques entre los que no puede faltar la emoción de la memoria de los espectadores. Como sucede con un cuadro, un libro, una canción, las grandes obras maestras del cine forman parte de nuestra educación sentimental.

Esta antología nos propone un juego muy sugestivo. Son pocas las obras que dejan abierto el final; no suele ser muy del gusto del receptor, pues bien, este libro muy bien editado, cosa que no es baladí y más tratándose de imágenes, nos plantea un juego muy interesante; se trata de ofrecer otro final al de la película dada. Es un juego de imaginación, una vuelta de tuerca para el ingenio de los autores reunidos, cuya nómina omitiré por no resultar cansino, aunque su nivel es elevado.

Las películas elegidas son más que famosas aunque, esto es una mera cuestión de gusto personal, echo en falta *El verdugo* que es, para el que esto escribe, la mejor película del cine español y una joya del universal. Ya digo que esto es un tema personal.

La elección de un final diferente me plantea un problema estructural interesante. En las cortes medievales y aún mucho después se alentaba a los poetas a que vencieran la dificultad dándoles un verso y un tema. En este caso nos encontramos con un final asumido por los espectadores y es arriesgado dar otro; el tema se complica cuando la mayoría de los finales son desgraciados. La felicidad no se lleva bien con la literatura y con el cine; sobre todo en los finales; porque la felicidad es un estado tan extraño que hay que usarla con mucho cuidado.

No quiero desvelar los finales pero debo detenerme en algunos aspectos estructurales de interés.

El gabinete del Doctor Caligari, de 1919, es una película de culto con muchas lecturas, entre ellas, el peligro del totalitarismo, la amenaza, que después se vería confirmada, del poder absoluto y la falta de libertad. En este caso, el equívoco es determinante. El relato se presenta como las películas del cine mudo, con frases cortas en recuadros. ¿Quién está loco? ¿A quién hay que poner la camisa de fuerza?

La infelicidad de los finales obliga, de alguna manera, a buscar el camino contrario y, como he afirmado, los finales felices contradicen la tensión dramática de las historias. Hay que reconocer que en la mayoría de los casos los autores salen muy bien

parados de la encomienda. Me gusta mucho la solución a *Muerte en Venecia*. Recordemos que se trata, en último extremo, del problema de la Belleza, con mayúscula, que atenaza al músico Aschenbach y que se hará materia en el adolescente Tazio, arcángelico y ambiguo.

En el final del filme Aschenbach muere destiñéndose. Es coherente que no lo haga en esta nueva solución. La madre de Tazio descubre quién es el músico, al que admira lo mismo que el efebo. La ironía y el fino humor son la clave de esta solución. La Belleza es un concepto del que se puede disfrutar y los jóvenes son más expertos de lo que parece.

Las ciudades cerradas en sí mismas, cargadas de historia y de profundo aburrimiento, con gentes presas de este mismo aburrimiento, ese ambiente opresivo de visillo levantado, mesa camilla y olor a humedad se filmó de manera admirable en *Calle Mayor*. La solterona queda burlada entre las risas de los caballeretes. El final cambia y el título del relato *No era una broma* se ajusta perfectamente al contenido. Han pasado muchos años y unas entradas de cine enmarcadas, la cursilería hasta el final, son el testigo de la ¿felicidad?

Los cambios de sexo son una constante de las soluciones. Los autores no se han puesto de acuerdo pero es un buen recurso. Me gusta mucho que haya humor. ¿Ese que va ahí, sosteniéndose con dificultad sobre los tacones mientras se le sube la falda? Ese es el terrible asesino, el monstruo de *Psicosis*, Norman Bates.

Una película perfecta por su naturaleza para el travestismo es *Con faldas y a lo loco*. Este nuevo final tan jocundo, tan disparatado, es estupendo y concorde con el sentido general de la película. Puedo seguir con títulos como *Casablanca*, *El tercer hombre*, *Bienvenido Mr. Marshall*, *Mogambo*, *Peter Pan*, *Viridiana*, *Doctor Zhivago*, *Blade Runner*. Un menú más que apetitoso, un festín en toda regla.

9. SEGUNDA CODA

Se le considera el creador de la moderna literatura de fantasmas y de aparecidos, está en la cauda de la narración gótica y escribió un relato que es clásico, «Carmilla», la vampira con rasgoslésbicos, un texto lleno de nieblas y de perfiles difuminados en los que se confunden la no muerte, el deseo carnal y la posesión. J. Sheridan Le Fanu es creador incomparable de relatos misteriosos que alcanzan las playas del terror, esa isla lejana que aparece solo en los mapas de nuestros miedos, los que nos atraen y nos repelen al mismo tiempo. Recuerdo cuando, adolescente, en la noche, leía con

miedo verdadero el *Drácula* de Stoker, era un placer muy intenso que procuro repetir siempre que puedo. La editorial Valdemar, admirable en la edición de esta literatura y referente obligado de la misma en toda circunstancia, nos ofrece *Dickon el diablo* en su colección El Club Diógenes.

Lo he escrito muchas veces, la literatura es una serie sometida a múltiples condicionantes; entre ellos, los factores que no tienen nada que ver con la calidad de los textos. Autores de éxito arrollador que parecían insustituibles en su tiempo desaparecen sin dejar rastro por motivos que, en muchos casos, no se pueden explicar. Esto ocurrió con el dublinés Le Fanu, muy popular en su tiempo y olvidado en los años que siguieron a su muerte en 1873, en plena era victoriana. Gracias sean dadas a M. R. James, otro gran escritor del género, que la difundió y la valoró en su justa medida.

Le Fanu se licenció en derecho en el más que ilustre Trinity College de su ciudad y hasta llegó a ejercer pero lo que verdaderamente le gustaba era escribir y editar revistas y periódicos. Su *Dublin University Magazine* alcanzó reconocimiento internacional. Su vida discurrió sin grandes perturbaciones, salvo la muerte de su esposa que lo recluyó aún más en una soledad en la que, al parecer, se encontraba cómodo. Se le motejó de «El príncipe invisible». Escribió catorce novelas y treinta relatos, amén de artículos y baladas. Son los relatos los que lo han convertido en un clásico del género.

No basta, ni mucho menos, crear un fantasma o muchos, y una cripta llena de cadáveres, y una damisela asediada por un libidinoso caballero o monje, ni bastan las tormentas, las cortinas que se mueven con el viento, ni la lluvia, ni los ruidos amenazadores. Es imprescindible saber contar, crear personajes y situaciones que nos pongan el corazón en un puño. Lo sobrenatural se sustenta en un modelo del mundo y afirmo que ese modelo es la contradicción y el choque de los elementos contrarios como dos trenes en direcciones opuestas.

La era victoriana era en la superficie un lago de aguas tranquilas en las que los buenos modales presidían todos los actos. La razón, diosa de los ilustrados, se había vuelto tecnología y revolución industrial. El mundo, en apariencia, estaba bien hecho; al menos, para los privilegiados, más o menos como siempre. Sin embargo, las pasiones eran una corriente subterránea que arrastraba todo lo que se le ponía por delante. Debajo del corsé palpitaba la carne, debajo del jerez ardía la pipa de opio, debajo del camisón de noche con su única abertura asomaba la liga de encaje.

Le Fanu creía en la maldad y en la violencia, estaba convencido de que estas fuerzas llevaban a la destrucción y eran las fuentes de las que bebían las otras realidades llamadas sobrenaturales; estas eran el campo de batalla de la libertad y de la desme-

sura, sobre todo de la primera. No había reglas, todo era posible. Otra dimensión se abría en la razón y en la justicia, palabra dudosa, muy dudosa. Los fantasmas tienen realidad y Le Fanu es un narrador realista entre aparecidos pero, sobre todo, es un magnífico narrador, posee la fuerza de contar que es una forma de seducción, un tipo de encantamiento. La estructura de sus cuentos es poderosa, equilibrada y, sobre todo, eficaz. La lectura de este volumen lo muestra y demuestra de manera indudable.

«La prima asesinada» entronca con la tradición gótica pero la trasciende. Una desventurada joven se ve en manos de su tío y de su primo; el primero desea casarla con el segundo para quedarse con su fortuna. Una extraña estipulación testamentaria la entrega en manos de los dos malvados. Si ella muere, la herencia irá a parar a su tío; de manera que si ella se niega a la boda, como hace pese a las presiones, bastará asesinarla. La sorpresa la encontrará el lector, lo que me interesa es la exacta dosificación de la intriga que prende al lector y lo arrastra pese a vivir en la era de la imagen. Leyendo esta historia se comprende, pienso, todo lo que llevo dicho.

En mi opinión «El huésped misterioso» es el mejor relato del volumen. Una pareja que necesita dinero, precisan un huésped. La ambientación es victoriana en estado puro. El orden de la burguesía, perfecto. El huésped paga por adelantado. Es muy extraño y parece que no vive solo en sus habitaciones. Le Fanu va creando muy gradualmente un clima tenso que pone en paralelo con la lucha entre fe y ateísmo. El ambiente se va haciendo opresivo hasta llegar a la tragedia. El magnetismo perverso del huésped llega a dominarlo todo. La maldad es una esencia que destila la muerte. La resignación del protagonista, su cobardía, llega a exasperar al lector que se rebela ante la catástrofe que se adivina.

Un matón que es castigado con su medicina, pero desde el más allá. Un sacristán aficionado a la bebida perseguido por un suicida del trasmundo. Una muchacha que se enamora de un militar que la deja embarazada, tema estrella en la novela británica de la época. Un borracho que maltrata a su familia y que hace una promesa de largo alcance. ¿Un caso de bigamia? Otras historias hacen fascinante el volumen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIXAS, L. (2009): *Cuentos de amigas*, Barcelona, Anagrama.

FREIXAS, L. (1996): *Madres e hijas*, Barcelona, Anagrama.

JARDIEL PONCELA, E. (2009): *Ventanilla de cuentos corrientes*, Madrid, Rey Lear Editores.

- MARTÍNEZ DE PISÓN, I. (2009): *Aeropuerto de Funchal*, Barcelona, Seix Barral.
- MOYANO, M. (2008): *El experimento Wolberg*, Palencia, Ediciones Menoscuarto.
- MURADO, M. A. (2009): *El sueño de la fiebre*, Madrid, Lengua de Trapo.
- OSORIO, E. (2009): *Callejón con salida*, Madrid, Siruela.
- PORTOCARRERO, E. (2008): *Oficial de la guardia imperial desterrado busca el cielo para sus hijos y otros cuentos*, Madrid, Huerga y Fierro.
- VV. AA. (2009): *Otro final*, Madrid, 451 Editores.

Capítulo 25

LA REPERCUSIÓN DEL *LITTLE THEATRE* MOVEMENT EN EL TEATRO INGLÉS DE FINALES DEL SIGLO XIX

Cristina Navas Romero

(Universidad de Málaga)

El teatro inglés atravesaba un período crítico en el último cuarto del siglo XIX. El repertorio estaba formado por obras mediocres, reestrenos de clásicos y adaptaciones de obras extranjeras. Igualmente, era notoria la falta de dramaturgos creativos, que se adaptasen a las nuevas corrientes aparecidas en Europa. Sin embargo, esta situación se transformó por completo gracias al nacimiento del movimiento de teatro experimental *Little Theatre*, que reavivó la dramaturgia en Europa y en los Estados Unidos. Este movimiento se originó en los teatros no comerciales y sus miembros, sobre todo inmigrantes y aficionados, eran artistas que rechazaban los convencionalismos teatrales de épocas anteriores. En este trabajo presento, de manera breve, las principales características del *Little Theatre*, el auge de este movimiento en Inglaterra y las compañías más destacadas. Así mismo, indicaré la influencia que esta corriente tuvo para la dramaturgia inglesa en particular, sin olvidar su posible influencia sobre el teatro europeo y americano.

El *Little Theatre* nació como una alternativa al teatro comercial, que estaba centrado en la obtención de grandes beneficios en taquilla. Se trataba de un teatro experimental, que perseguía la creatividad, y formado por artistas unidos por su pasión por el teatro. Todas las compañías pertenecientes a este movimiento poseían características similares. Sus teatros eran más pequeños que los comerciales, dado que sus fundadores pretendían crear un escenario más íntimo, en el que existiese una distancia menor entre actores y público, en relación con la que había en los teatros comerciales. El repertorio era muy extenso: su cartelera, que se modificaba dos o tres veces por semana, estaba formada por varias obras; a diferencia del repertorio de los teatros comerciales, formado por una sola obra que se representaba durante varias semanas. Su mayor particularidad era la experimentación: las compañías vinculadas

al *Little Theatre* arriesgaban continuamente ofreciendo a su público obras nuevas y atrevidas; a diferencia de los teatros comerciales, en los que se representaban siempre las mismas obras o las que se consideraban gozaban del gusto del público. Por último, estas compañías se financiaban por medio de la subscripción de socios; por tanto, al no venderse las entradas en taquilla, y no desarrollar una actividad comercial, evitaban la posible censura de sus obras.

Como ya he mencionado, el teatro inglés se encontraba en un momento difícil, debido a la falta de creatividad del repertorio y a la escasez de dramaturgos originales. Esta situación fue denunciada por numerosos críticos con anterioridad a la aparición de la primera compañía de *Little Theatre*, *Théâtre Libre* (1887), fundada por André Antoine en París. William Archer fue uno de los críticos que avisó del atraso del teatro inglés con relación a otros países y tachó de materialista a la dramaturgia inglesa, siempre obsesionada con los beneficios en taquilla. En sus obras *English Dramatists of Today* (1882) y *About the Theatre* (1886) demandaba la creación de un «teatro independiente», surgido gracias a las donaciones de las personas adineradas de la sociedad, manifestando que «it would be equally meritorious to endow a theatre or a hospital» for «the man who gives pleasure is as charitable as he who relieves suffering» (Brockett 1973: 110)¹. El poeta George Moore también se declaraba a favor de esta iniciativa. En opinión de Moore este tipo de teatro alternativo no tenía que gustar a todo el mundo, sino únicamente a una minoría, interesada por la creatividad, la experimentación y la originalidad; además, sus obras debían ser eclécticas y peculiares, abarcando todos los géneros y en las que se evitaran los convencionalismos, que restaban energía en el escenario.

En 1890 el actor y productor Herbert Beerbohm Tree llevó a cabo el primer intento de reforma del escenario teatral inglés, que fracasó al poco tiempo. Tree reservó la noche de los lunes «for the production of plays ‘calculated to delight and charm the few’ but ill suited to the grosser tastes of vast audiences» (Davis 1994: 32)². Sin embargo, Tree no tuvo en cuenta una de las reglas básicas del teatro de experimentación, «un reparto cohesionado» (*ensemble acting*), y seguía ensalzando la figura del actor o actriz estrella, característica habitual en los teatros comerciales³. A pesar de la brevedad de este experimento teatral, el dramaturgo Thomas H. Dickinson reconoció

1 Traducción de la cita: «Debiera ser tan loable donar dinero a un teatro como a un hospital» pues «el hombre que procura entretenimiento es tan generoso como el que mitiga el sufrimiento».

2 Traducción de la cita: «Para la producción de obras que se consideraba deleitarían y harían disfrutar a unos pocos, pero poco idóneas para los gustos más vulgares de las grandes audiencias».

3 La «actuación del conjunto» se trata de un tipo de representación caracterizada por el énfasis sobre la actuación grupal, más que la individual.

en 1917: «This was the first sign of a disposition to adapt the professional stage for the new movements in playwriting and pointed the way to a more flexible organization of the stage» (Davis 1994: 32)⁴.

En 1891 el emigrante holandés Jacob Thomas Grein fundó en Londres la primera compañía inglesa de *Little Theatre*, llamada *Independent Theatre* (1891-1897). Grein, un apasionado de la dramaturgia, a la edad de veinte años estableció su residencia en Inglaterra con el propósito de difundir las nuevas corrientes teatrales europeas. Grein se asemejaba a André Antoine (fundador de la primera compañía francesa de *Little Theatre*), pues carecía de medios económicos, pero estaba dotado de una gran iniciativa y creatividad. El ideal de Grein era «to give special performances of plays which have a literary and artistic rather than commercial value» (Brockett 1973: 110)⁵. Además de su fundador, esta compañía poseía el siguiente consejo de administración: el dramaturgo George Moore, el novelista Henry James, el actor y dramaturgo Arthur Wing Pinero, el dramaturgo Henry Arthur Jones, los novelistas y poetas Thomas Hardy y George Meredith, el crítico y traductor William Archer, el dramaturgo y crítico George Bernard Shaw. Para su primera temporada, este grupo había pensado producir obras experimentales extranjeras y británicas, pero descubrieron que no iban a poder cumplir este propósito, dado que en Inglaterra no existían obras experimentales. Finalmente, decidieron que en el estreno producirían la obra de un dramaturgo extranjero que hubiese tenido éxito en el *Théâtre Libre* (la primera compañía de *Little Theatre* aparecida en Europa). Además, llegaron a la conclusión de que la falta de dramaturgos podía solventarse motivando a los novelistas a escribir dramaturgia.

El estreno de la compañía tuvo lugar el 13 de marzo de 1891 en el *Royalty Theatre*, bajo la dirección del actor Cecil Raleigh y de George Moore. Esta producción ocasionó una gran polémica, dado que la obra elegida (*Ghosts*) estaba censurada en Inglaterra y su representación se consideraba una osadía. La prensa y la mayoría del público se enfrentaron con dureza a la compañía, que en más de una ocasión estuvo a punto de cerrar sus puertas. Sin embargo, siguió abierta gracias a que Grein poseía amistades muy influyentes, como los escritores Frank Harris y Frank Damby, que le conseguían buenas críticas en los periódicos. La compañía estuvo en funcionamiento desde 1891 hasta 1898; en total, fueron unas seis temporadas. Las funciones se llevaban a cabo los domingos, único día de la semana en el que los actores y actrices profesionales no tra-

4 Traducción de la cita: «Este fue el primer indicio de la predisposición para adaptar el escenario profesional a las nuevas corrientes dramáticas y señaló el camino hacia una estructura más flexible del teatro».

5 Traducción de la cita: «Ofrecer representaciones singulares de obras dotadas de un valor literario y artístico, más que meramente comercial».

bajaban en los teatros comerciales y había una mayor disponibilidad de salas teatrales. Durante toda su existencia, esta compañía siempre temió ir a la quiebra, debido a que el público que asistía a sus espectáculos era una pequeña minoría y el número de socios era también muy bajo, nunca fueron más de 175. En 1894 la compañía sufrió un pequeño contratiempo, que casi la llevó al cierre; no obstante, se recuperó gracias a la ayuda de la novelista Dorothy Leighton, que había sido nombrada codirectora. Leighton ayudó a que Grein formara una sociedad, *Independent Theatre, Ltd.*, en la que muchas de sus amistades participaron como socios. En 1895 Grein dimitió y la dirección de la compañía pasó a manos de Dorothy Leighton, del actor Charles Charrington y de la actriz Janet Achurch. En 1896 la actividad de la compañía cesó temporalmente, reanudándose al año siguiente. Ese año se produjeron tres reestrenos de Ibsen (*A Dolls' House*, *The Wild Duck*, y *Ghosts*). En su última temporada (1908) únicamente se produjo una obra. Finalmente, ese mismo año la compañía cerró sus puertas, dado que no podía hacer frente a los gastos económicos.

Los objetivos del *Independent Theatre* se centraron en dos aspectos fundamentalmente: por un lado, difundir la nueva dramaturgia europea, desconocida en Inglaterra. Por otro lado, ayudar a los dramaturgos noveles a encontrar una salida profesional, debido a que era difícil que los teatros comerciales aceptasen producir sus obras. Este último propósito fue el mayor obstáculo de la compañía, puesto que en Inglaterra no había obras teatrales experimentales. Esta carencia se debía a la relación excesivamente dependiente entre el teatro y la opinión del público y al sistema de organización teatral, basado en el principio del monopolio y la censura. En su primera temporada (1891-1892) casi todas las obras producidas pertenecían a autores extranjeros, tales como Ibsen, Zola, el francés Theodore de Banville, el holandés George Brandes y el noruego Willen Gerard Nohuys.

El único escritor inglés de esta primera temporada fue George Symons, con su obra *The Minister's Call*, producida en el tercer programa. En las siguientes temporadas (1892-1898), aunque se siguió produciendo mayoritariamente obras de autores extranjeros, también se incluyeron escritores ingleses e irlandeses, tales como John Webster, George Moore, H. M. Paul, «J. Holland», Robert Browning, George Henry Roqué Dabbs y Ed Righon, J. D. Vyner, John Todhunter y George Bernard Shaw, uno de los principales dramaturgos que esta compañía promocionó. Siete años atrás Shaw había escrito *Widower's Houses* en colaboración con el crítico teatral William Archer, pero no la terminó en ese momento, pues no era idónea para los teatros comerciales de la época. Sin embargo, ante el apoyo que le ofrecía el *Independent Theatre* logró terminarla y estrenarla con ellos. Esta obra recibió una buena acogida por parte de las personas de ideología socialista, sin embargo, las más conservadoras la rechaza-

ron. Además, fue la única pieza teatral que le produjo el *Independent Theatre*. Merece destacarse que antes de la aparición de este grupo, las obras de Shaw eran consideradas escandalosas, extrañas y poco apropiadas para el público inglés de entonces. Sin embargo, gracias al *Independent Theatre*, Shaw dio a conocer su obra en Inglaterra y en 1900 muchos teatros comerciales empezaron a aceptarla. Además de Shaw, esta compañía difundió las obras de varias novelistas inglesas e irlandesas, que aceptaron escribir dramaturgia con la intención de demostrar que su país también participaba en esta corriente de modernismo. Estas autoras fueron Elizabeth Robins y Eleanor Rebeca Junkin (bajo el seudónimo «A. Benham»), Katherine Harris Bradley y su sobrina Edith Emma Cooper (bajo el seudónimo «Michael Field») y Dorothy Leighton. En definitiva, el *Independent Theatre* produjo un total de 36 obras: 9 pertenecientes a autores ingleses e irlandeses, 5 a autoras inglesas (casi todas publicadas bajo seudónimo) y el resto, fueron autores extranjeros. En la penúltima temporada hubo varias obras de Shakespeare, entre las que se enumeran *Hamlet*, *Antonio y Cleopatra* y *El Mercader de Venecia*.

El principal logro de la compañía *Independent Theatre* consistió en conseguir un espíritu de conjunto (*spirit of ensemble*), algo novedoso en los escenarios de los años noventa londinenses, que fomentó un nuevo modelo de interpretación realista. Igualmente, ayudó a que muchos actores y actrices consiguieran trabajar por primera vez en un escenario. Shaw manifestaba en 1895 que el éxito de la compañía se basó fundamentalmente en lo siguiente⁶:

is an excellent institution, simply because it is independent. The disparagers ask what it is independent of . . . It is, of course, independent of commercial success . . . If Mr Grein had not taken the dramatic critics of London and put them in a row before *Ghosts* and *The Wild Duck*, with a certain small but inquisitive and influential body of enthusiasts behind them, we should be far less advanced today than we are. The real history of the drama for the last ten years is not the history of the prosperous enterprises of Mr Hare, Mr Irving, and the established West-end theatres, but of the forlorn hopes led by Mr Vernon, Mr Charrington, Mr Grein, Messrs Henly and Stevenson,

6 Traducción de la cita: «Es una organización excepcional, simplemente porque es independiente. Sus detractores se preguntan de qué es independiente... Por supuesto, es independiente del éxito comercial... Si Grein no hubiese llevado a los críticos dramáticos de Londres y los hubiese sentado en una fila antes de la representación de *Ghosts* y de *The Wild Duck*, con un determinado pequeño grupo de entusiastas detrás suyo, pero inquisitivo e influyente, estaríamos mucho menos avanzados hoy día de lo que estamos. La historia real de la dramaturgia de los últimos diez años no se trata de la crónica de las empresas florecientes de Hare, Irving, o los consolidados teatros del barrio oeste, sino de las esperanzas vanas de Vernon, Charrington, Grein, Henly y Stevenson, y de las señoritas Achurch, Robins, Lea, Farr y del resto de los que creían en proyectos imposibles».

Miss Achurch, Miss Robins and Miss Lea, Miss Farr and the rest of the Impossibilists (Allardyce 1950: 60).

En 1889 apareció la segunda compañía británica de *Little Theatre*, llamada *Stage Society*. Este grupo fue fundado por George Bernard Shaw, el banquero Frank Whelen y personalidades tales como la novelista Elizabeth Robins, el crítico dramático William Archer, el periodista H.W. Massingham, el dramaturgo Alfred Sutro, el actor Charles Charrington y Charlotte Payne-Townshend, esposa de Shaw. Se trataba de una sociedad pequeña en la que se ofrecían obras modernas, inglesas y europeas, comedia sofisticada y dramaturgia. Al igual que el *Independent Theatre*, esta compañía produjo obras experimentales, cuya representación era muy difícil en los teatros comerciales. Las funciones se celebraban los domingos por la tarde, dado que era el único día en el que actores y actrices profesionales no trabajaban en los teatros comerciales y no poseía actores o actrices aficionados, como ocurría en el *Théâtre Libre*. La compañía produjo de cuatro a ocho programas por temporada teatral y poseía los siguientes ideales:

To promote and encourage Dramatic Art; to serve as an Experimental Theatre; to provide such an organization as shall be capable of dealing with any opportunities that may present themselves, or be created, for the permanent establishment in London of a Repertory Theatre; and to establish and undertake the management and control of such a Theatre (Miller 1931: 177)⁷.

El estreno de la compañía tuvo lugar el 24 de noviembre de 1899 con la obra de Shaw, *You Never Can Tell*. Durante este primer año, también se produjeron obras de Sidney Olivier, *Mrs. Maxwell's Marriage*; de Ibsen, *The League of Youth*; de Fiona Macleod, *The House of Usna*; y de Maeterlinck, *Interior and The Death of Tintagiles*. Esta compañía produjo por primera vez en sus escenarios las obras de Granville Barker, St. John Hankin, W. Somerset Maugham, Charles McEvoy, W. Kingsley Tarpey y Arnold Bennett. También numerosas obras de Shaw aparecieron por primera vez en su teatro: *You Never Can Tell*, *Candida*, *Captain Brassbound's Conversion* (1900); *Mrs. Warren's Profession* (1902); *The Admirable Bashville* (1903); y *Man and Superman* (1905). Además, se produjeron las obras de varios dramaturgos europeos tales como Leo Tolstoy, Gorky, Gogol, Turgenev, Brieux, Cúrel, Hauptmann, Sudermann, Wedekind, Maeterlinck, Ibsen y Giacosa. Muchos de estos dramaturgos

7 Traducción de la cita: «Para promover e impulsar el Arte Dramático; para ser de utilidad como Teatro Experimental; para proporcionar una organización que sea capaz de ocuparse de cualquier oportunidad que se les presente, o surja, para la fundación permanente en Londres de un Teatro de Repertorio; y para establecer y asumir la gestión y el control de dicho Teatro».

habían producido sus obras en las anteriores compañías de *Little Theatre* aparecidas en Europa y la *Stage Society* les ofreció la primera oportunidad en suelo inglés. Igualmente, la *Stage Society* fomentó la representación de obras censuradas como *Monna Vanna*, de Maeterlink; *Waste*, de Harley Granville Barrer o *Mrs. Warren's Profession*, de Shaw.

La compañía sufrió un declive durante la segunda década motivado por la marcha de numerosos dramaturgos a los teatros comerciales y por el inicio de la Primera Guerra Mundial, que abarcó gran parte del período. No obstante, también triunfó en determinados aspectos, tales como los reestrenos de varias comedias de la Restauración: *The Recruiting Officer*, de George Farquhar; *The Double Dealer*, *Love for Love*, and *The Way of the World*, de Congreve; *The Provoked Wife*, de John Vanbrugh. Estos reestrenos gustaron tanto al público que terminó fundándose una compañía dedicada exclusivamente a la producción de reestrenos, *The Phoenix*. La *Stage Society* estuvo en funcionamiento cerca de 40 años, cerrando en 1939. Fue una especie de teatro de experimentación, en el que muchos dramaturgos realizaron su primera presentación en el mundo teatral y en la que se produjeron numerosas obras peculiares de dramaturgos extranjeros. Durante los primeros 20 años, en esta compañía se produjeron 123 obras, de las que 81 eran inglesas y 42 europeas y de todas ellas, 106 era la primera vez que se veían en Inglaterra.

En cuanto a los logros de la compañía, se enumeran la divulgación de las últimas corrientes teatrales en Inglaterra y Europa, el fomento de la aparición de nuevos dramaturgos experimentales, la producción de obras de calidad censuradas y la lucha contra algunos de los mayores males del teatro comercial, tales como las temporadas teatrales largas y el «star system».

Estas dos compañías, *Independent Theatre* y *Stage Society*, influyeron en la aparición de otros muchos grupos de características similares en Londres. En 1903 apareció la *Mermaid Society*, fundada por Philip Comyns Carr, anteriormente secretario de la *Oxford University Dramatic Society*. En su primer programa la *Mermaid Society* presentó dos mascaradas, una de Milton y otra de Ben Jonson en Regent's Park. En 1905 la actriz y directora teatral Edith Craig fundó la compañía *Pioneer*, que en 1911 recibió el nombre de *Pioneer Players*. Se trataba de una sociedad formada por actrices pertenecientes a la *Actresses Franchise League*, que luchaba por conseguir la igualdad salarial con respecto a sus compañeros y el sufragio femenino. La *Pioneer Players* se diferenciaba de las anteriores compañías de *Little Theatre* en que estaba compuesta solo por mujeres y que solo representaba obras escritas por estas. En lo que respecta a su repertorio se basaban en los siguientes aspectos:

In their choice of plays the Society have always tried to avoid limiting their field of action to any particular school, and have refrained from proclaiming that revolutionary aesthetic formulae, as such, have any value. What they ask of any play, which they produce, is some dramatic quality, and they attempt to give it a *mise-en-scène* which shall create a dramatic atmosphere by means of colour, form and lighting (Griffin 1994: 143)⁸.

Esta compañía, al igual que sucedía con la *Masquers Society*, se creó con el propósito de enfrentarse a la presencia dominante de los hombres en la *Stage Society*, a la que Edith Craig había pertenecido y en la que fue uno de sus miembros directivos. Sin embargo, por su condición de mujer, su nombre, en vez de constar como socio directivo, aparecía en un informe anual de 1904 como diseñadora de vestuario. Además del objetivo anteriormente citado, esta compañía pretendía que las mujeres también pudieran experimentar en el escenario. Este mismo año se fundaron otras tres sociedades, la *English Drama Society*, la *New Stage Club*, que introdujo la obra de Strindberg en Inglaterra y la *Drama Society*.

En 1906 la actriz y novelista Florence Farr, el poeta Sturge Moore, y el poeta y dramaturgo Lawrence Binyon fundaron la *Literary Theatre Club*. Este grupo produjo la polémica y censurada obra de Oscar Wilde, *Salome*. En 1907 apareció la *Play Actors Society*, fundada por los miembros de la *Actor's Association*. El presidente de la compañía fue el dramaturgo Sir James Mathew Barrie y sus vicepresidentes fueron el escritor y actor Oscar Asche, el novelista y dramaturgo Arnold Bennett, las actrices Fay Compton, Gladys Cooper e Irene Vamburgh, el actor Norman McKinnel, la cantante y actriz Marie Tempest, y el novelista Hugh Walpole. Su principal objetivo fue impulsar el trabajo de los dramaturgos y actores principiantes. El repertorio consistía en obras originales de autores ingleses, obras clásicas, obras de Shakespeare y traducciones y adaptaciones de obras extranjeras conocidas. La compañía sentía especial predilección por la obra de la escritora Elizabeth Baker, del dramaturgo y actor Harold Chapin y del dramaturgo Harold Brighouse. Uno de sus principales méritos fue descubrir la obra de Elizabeth Baker, *Chains*.

⁸ Traducción de la cita: «A la hora de elegir sus obras, la Sociedad ha intentado siempre evitar limitar su campo de acción a alguna escuela en concreto y no se ha prestado a proclamar que la revolucionaria *aesthetic formulae*, como tal, posee algún valor. Lo que le piden a cualquier obra que producen es alguna cualidad dramática e intentan ofrecer un *mise-en-scène* que proporcione un ambiente dramático mediante el color, la forma y la iluminación».

En 1908 se formó la *Pageant Committee*, que dos años más tarde modificó su nombre por el de *Play and Pageant Union of Hampstead Garden Suburb*. En 1920 esta compañía se unificó junto con la *Speedwell Players* y adoptaron el nombre de *Garden Suburb Theatre*. Esta compañía perseguía fomentar la aparición de dramaturgos en el barrio de Hampstead Garden. Las representaciones eran al aire libre y se consideraban la acción, la música y el baile más importantes que el texto de las obras. En cuanto a la temática de este espectáculo, se ensalzaba la conciencia nacional.

En 1911 se fundó la *Pioneers Players*, con un repertorio basado en obras de propaganda feminista. Ese mismo año se fundaron las compañías *Drama Society*, *Morality Play Society*, *New Plays*, *Ibsen Club* y la *Adelphi Play Society*, del director teatral Maurice Elvey. En 1912 apareció la *Oncomers Society*, con el objetivo de que los directores teatrales conocieran a los dramaturgos jóvenes y a los actores de las provincias y *Repertory Players*, creada para impulsar el trabajo de los actores y dramaturgos jóvenes. Su presidente fue el actor Matheson Levy y sus vicepresidentes fueron los actores Lillah McCarthy, Norman McKinnel y Sir Johnston Forbes-Robertson. Los patrocinadores de esta compañía eran los actores Lena Ashwell, Gladys Cooper, Sybil Thorndike, Irene Vanburgh, Sir John Martin-Harvey y Nigel Playfair.

Otra de las compañías alternativas creadas en esta época fue *Fellowship of Players*, fundada en 1922. Durante este año también apareció otra compañía, *International Theatre Society*, fundada y dirigida por la aristócrata Catherine Willoughby, para producir obras pertenecientes a todos los países y darlas a conocer al público inglés. Este grupo producía una obra a la semana e invitaba a los productores de otros teatros a que presenciaran sus funciones, por lo que servía de instrumento para descubrir nuevos talentos ingleses y extranjeros.

Otras dos organizaciones fueron la *Three Hundred Club*, fundada en 1923, y la *Gate Theatre Studio*, fundada en 1927. *Three Hundred Club* no pretendía producir reestrenos de obras, sin embargo, para el estreno recurrió a uno, *The Discovery*, de Sheridan. Uno de los objetivos de la compañía consistió en impulsar la dramaturgia galesa. En 1926 se anexionó a la *Stage Society* debido a la falta de recursos económicos.

Además de estos grupos dedicados a la producción de obras, existían otras organizaciones cuyo propósito era la mejora de la dramaturgia, entre las que destacan: *Playgoers' Club*, fundada en 1884, cuyos presidentes eran el crítico y director teatral J. T. Grein, el periodista Max Beerbohm y el pintor A. B. Walker; la *Gallery First Nighters' Club*; la *O. P. Club* y la *Dramatic Debaters*. Igualmente, existieron tres organizaciones

que ejercieron una gran importancia sobre artistas relacionados con las compañías de *Little Theatre*. La primera fue la *British Drama League*, fundada en 1919 por los editores Geoffrey Whitworth, Lord Howard de Walden y el dramaturgo Granville Barker. El objetivo de este grupo consistía en la afiliación de distintos grupos de actores aficionados. Existieron alrededor de 700 sociedades inscritas en esta organización. Entre sus otros cometidos esta sociedad organizaba conferencias y planeaba anualmente el *Festival of Community Drama* en Londres. Una sociedad similar a la anterior fue la *Village Drama Society* (1918), fundada por la dramaturga Mary Nelly, para fomentar la aparición de dramaturgos jóvenes mediante la publicación de sus obras. Poseía una filial en Gales, la *National Federation of Women's Institute*.

Estas sociedades teatrales no solo aparecieron en Londres, sino también por toda Inglaterra. En el condado de Cheshire, el ingeniero Edwin Heys fundó en 1901 junto a un grupo de amigos la *Stockport Garrick Society* con la pretensión de representar funciones los domingos. Se trataba de un grupo de actores aficionados, que conocía otras compañías de *Little Theatre* y que incluyó en su repertorio obras de irlandeses, ingleses y norteamericanos. En 1925 se llevaron a cabo modificaciones y se creó el Garrick Hall, un *Little Theatre* propiedad de la *Stockport Garrick, Ltd*. Esta sociedad poseía un estándar muy alto de obras.

En Norwich, a comienzos del siglo XIX, el actor Nugent Monk fundó la sociedad dramática *Norwich Players*. Al principio, al carecer la compañía de un teatro, actuaban en casa de Monk y posteriormente alquilaron una sala en King Street, hasta que en 1921 construyeron un teatro, *Maddermarket Theatre*. Este local poseía una estructura única en el teatro inglés, dado que contaba con un escenario arquitectónico fijo y un auditorio para 220 butacas. El escenario era isabelino y las obras que produjeron fueron mayormente de Shakespeare, aunque también representaron algunas comedias modernas. Monk poseía un punto de vista bastante peculiar en cuanto a la producción de las obras, pues consideraba que debían estar dotadas de un contenido espiritual e intelectual. Además, sentía especial apego hacia la comedia de sociedad y estimaba que la producción de las obras modernas, exceptuando a Shaw, era demasiado arriesgada.

En Birmingham, el director teatral Barry Vincent Jackson fundó en 1904 la *Pilgrim Players*. Esta compañía posteriormente construyó su propio teatro y cambió su nombre por el de *Birmingham Repertory Theatre*. Jackson buscaba la producción de obras de belleza, pero carentes de ornamentación. Además de Jackson, el actor y director John Drinkwater fue durante varios años su productor.

En Manchester, la dramaturga y rica heredera Annie Horniman fundó, junto al actor Ben Iden Payne, la *Manchester Playgoer's Society*. En 1907 construyeron la *Manchester Repertory Company* en el *Gaiety Theatre* y consiguieron mucho apoyo de la ya mencionada *Stockport Garrick Society*. Igualmente en Manchester se fundó la *Unnamed Society*, una asociación de artesanos y profesionales que se reunían para idear mejoras para la ciudad y que pronto descubrieron que además les unía la pasión por la dramaturgia. La mayoría de sus obras pertenecían a dramaturgos locales y poseía entre sus autores más destacados a F. Sladen-Smith y L. Stanley Jast.

En Liverpool, el actor y escritor Basil Dean fundó la *Liverpool Playgoer's Society*, precursora de la *Liverpool Repertory Theatre* (1911). Esta compañía consiguió impulsar el trabajo de pocos dramaturgos, debido a la falta de medios económicos. Los éxitos de la compañía se basaron en la producción de obras de gran calidad. En Bath, la escritora y poeta Helen Hope fundó en 1913 la *Citizen House*, que poseía dos teatros, uno cerrado y otro al aire libre. Su repertorio estaba formado por obras que reflejaban los ideales, costumbres, música, folclore, cultura y artes de otros países. En el condado de Yorkshire, apareció en 1915 el *Bradford Industrial Theatre*, fundado por la actriz Lena Ashwell. En Sheffield, el escritor Arnold Freeman fundó en 1918 la *Sheffield Educational Settlement*, compuesta por actores y actrices pobres (muchos de ellos desempleados), que pagaban una cuota de socio muy baja. En cuanto a su repertorio, era uno de los más ambiciosos de toda Inglaterra: Goethe, *Fausto* (Parte I), Marlowe, *Dr. Fausto*, Pushkin *Boris Godunov*, entre otros. Esta compañía fue predecesora de la *Sheffield Repertory Company*, inaugurada en 1923 con programas más convencionales.

En el condado de Yorkshire se fundó en 1920 la *Huddersfield Thespians*, formada por un grupo de artistas que actuaba en círculos privados. Su repertorio estaba formado por obras modernas originales y pretendía fomentar la aparición de dramaturgia local con el dialecto de Yorkshire. Los siguientes dramaturgos participaron en este grupo: Gregson, George Beaumont, F. A. Carter, Captain O. Lord y Gordon Bottomley.

En Bristol, el actor y escritor Rupert Harvey fundó en 1923 la *Bristol Little Theatre*. Su repertorio consistía en obras modernas, en su mayoría comedias, que ya habían tenido éxito en los teatros comerciales. Se representaron más de 500 funciones.

En Leeds aparecieron varias compañías de *Little Theatre*. Una de estas sociedades fue la *Leeds Art Theatre*, fundada por Edith Craig, hija de la famosa actriz Ellen Terry y hermana del director Gordon Craig. Esta compañía se centraba únicamente en la producción de obras teatrales de extraordinaria calidad. Otra fue *York Everyman*

Theatre, aparecida en 1926, y dirigida por el actor Nugent Monk, con la intención de producir la mejor dramaturgia de todas las épocas. La siguiente compañía fue la *Leeds Industrial Theatre*, fundada por el reverendo Percival Gough. Gough descubrió que a sus parroquianos les interesaba la dramaturgia, por ello les enseñó a estudiar y se llevaron a cabo funciones en la parroquia. Esta compañía produjo obras de Shaw, Ibsen, Strinberg, Shakespeare, así como dos óperas. La temporada mejor fue la segunda, en la que se produjeron 30 obras, de las cuales, ocho pertenecieron al grupo y las restantes, a otras compañías de *Little Theatre*. Sus actores eran todos aficionados.

Además de Londres y de las más importantes ciudades inglesas, los pueblos también colaboraron con este movimiento, centrándose en impulsar el dialecto local. A continuación, se enumeran las distintas compañías que aparecieron. Una de estas fue la *Grasmere Players of Westmorland*, fundada en 1915 por la dramaturga Charlotte Fletcher. Además de obras de teatro, en esta sociedad se produjeron adaptaciones de novelas e historias pertenecientes a la escritora Eleanor Rawnsley.

Otra compañía fue la *Hardy Players of Dorchester*, situada en el condado de Dorset. Se trataba de un grupo de artistas interesados por el dialecto arcaico, las costumbres, el folclore, el ingenio y la sabiduría locales. Algunas de sus obras fueron adaptaciones de novelas de Thomas Hardy, escritas por él mismo, o por A. H. Evans y T. H. Tilley.

Otro proyecto experimental, centrado en la presentación de las glorias del pasado, apareció en Somerset en 1914 donde el joven compositor Rutland Boughton y el poeta Reginald Buckley fundaron el *Glastonbury Festival Movement*. Este festival tenía como propósito la creación de una colonia en la que los artistas combinaran el trabajo creativo y la vida en el campo y, por otro lado, convertirse en un festival para la producción de óperas y obras basadas en leyendas británicas. Este festival no solo fomentó el interés por las leyendas británicas y celtas, como material para óperas; sino que demostró que se podían producir óperas con un decorado simple y con poco gasto e impulsó nuevas teorías en la composición musical. El *Glastonbury Festival Movement* estuvo en funcionamiento hasta 1925, produciendo un total de 388 funciones.

También aparecieron numerosas sociedades formadas por escritores y escritoras, con el objetivo de impulsar la dramaturgia en sus localidades. En 1910 King fundó la sociedad *Stoneland Players* junto a varios amigos y vecinos de West Hoathly, en el condado de Kent. El repertorio estaba basado principalmente en obras de Shakespeare, Shaw y Dunsany. La representación era muy simple y anualmente producían una obra griega traducida por Gilbert Murray. El reparto de artistas para las funciones y el coro estaba compuesto por 70 miembros.

En 1911 Constance Smedley y su marido, Maxwell Armfield, fundaron la *Cotswold Players*, para ofrecer dramaturgia a los pueblos de Cotswold y a las grandes ciudades del condado de Gloucestershire. La calidad de actuación de sus artistas era muy alta y entre sus dramaturgos se encontraban F. Morton Howard y Henry Atkinson.

En 1922 el poeta y novelista John Masefield fundó la *Hill Players* en Boars Hill (Oxford), para la producción de obras de Shakespeare, Eurípides, Yeats y suyas. En 1924 Harold Copping y H. R. Barbor fundaron en el condado de Kent la *Shoreham Village Players*. Los rasgos más característicos de este grupo fueron un enorme entusiasmo y espíritu, además de que no hacían distinción alguna en cuanto a clases sociales o edades.

En 1924 apareció la *Rural Community Council of Kent*, dirigida por el dramaturgo H. R. Barbor, y creada para promover la dramaturgia local. En esta sociedad se organizaban conferencias sobre dramaturgia y demostraciones de metodología de producción.

Además de todas estas compañías formadas por artistas aficionados, aparecieron otras compuestas de profesionales, tal es el caso de la *Arts League of Service Travelling Theatre*, que apareció en 1919 con el objetivo de «to bring the Art into Everyday Life» (Elder 1979: 7). Liderada por Eleanor Elder, y fundada después de la guerra, esta compañía estuvo viajando por todo el Reino Unido. Su repertorio estaba compuesto por canciones folclóricas, actuaciones sugeridas por medio de una canción o un poema, o cualquier otro tipo de diversión denominada *absurdities*, siempre acompañadas de un elemento folclórico. Además, organizaba conferencias; ofrecía exhibiciones de pintura moderna, escultura, cerámica y textiles; enviaba archivos de pinturas e impresiones; y planificaba la programación dramática. Dicha programación la formaban obras poco grandiosas, debido al reparto pequeño y a un escenario reducido. El público que acudía a sus funciones era muy variado, dado que presentaban sus funciones en pueblos agrícolas y grandes ciudades. Por ello, esta compañía no se centraba en lo que el público quería ver, sino en lo que sus artistas deseaban hacer.

La dramaturga y actriz Lena Ashwell se sumó también a este tipo de espectáculos. Fundó el grupo *Concerts at the Front* que desarrollaba su actividad en los campamentos militares. Finalizada la guerra, Ashwell reunió a un pequeño grupo de artistas y se dedicó a actuar en los hospitales para los veteranos de guerra y en el barrio londinense de Bethnal Green. Posteriormente, puso en marcha un programa de cooperación con distintos municipios londinenses, para que estos le alquilasen salas a un costo menor y se hiciesen cargo de parte de la publicidad. La compañía de Ashwell visitó

numerosas ciudades inglesas. El repertorio consistía en obras de Shakespeare, Shaw, dramaturgos ingleses modernos, extranjeros y dramaturgos jóvenes y no le interesaba la producción muy elaborada. En 1924 adquirió su propio teatro, *The Century*, situado en Westbourne Grove y creó una asociación, *Friends of the Players*, con el propósito de acercar el teatro a todo el mundo.

El *Little Theatre* no solo reformó el teatro en Gran Bretaña, sino también en otros países como Francia, Alemania, Irlanda, Rusia y los Estados Unidos, generando la aparición de numerosas compañías con similares ideales. A continuación, pasaré a citar las compañías más destacadas fundadas en cada uno de estos países. En Francia se establecieron el *Théâtre Libre* (1887), el *Théâtre de l'Oeuvre* (1893) y *Théâtre du Vieux Colombier* (1913). En Alemania, la *Freie Bühne* (1899), que influyó en la aparición de las *Bühne Gesellschaft* («Sociedad teatral»), los *Volksbühne* («Teatro popular») y el *Art Theater* («Teatro del arte»). Hay que añadir que en este país no solo se establecieron compañías, sino también sociedades y organizaciones literarias, que impulsaban la difusión del teatro entre las clases trabajadoras. En Irlanda no aparecieron compañías experimentales, sino grupos de teatro de repertorio, siendo el más destacado el *Abbey Theatre* (1902). En Rusia fueron la *Moscow Art Theatre* (1890), la *Art Theatre de Madame Vyera Kommisarzhovsky* (1904) y la *Convex Mirror Theatre of Petrograd* (1911). En los Estados Unidos surgieron numerosas compañías de *Little Theatre* a lo largo de todo el país, siendo las más destacadas *Chicago Little Theatre* (1911-1912), *Toy Theatre* (1911), *Bramhall Playhouse* (1911-12), *Winthrop Ames' Little Theatre* (1912), *Washington Square Players* (1914), *Provincetown Players* (1915), *Neighborhood Playhouse* (1915), *Portmanteau Theatre* (1915-16), *East-West-Players* (1916), *Greenwich Village Theatre* (1917) y *Workshop Theatre* (1917).

Para concluir, las distintas innovaciones que el movimiento del *Little Theatre* introdujo en el teatro inglés fueron las que se enumeran a continuación: (1) Impulsó la creación de un arte nuevo en el escenario, la iluminación, el vestuario, la dramaturgia, la representación y la dirección teatral. (2) Opuesto al mercantilismo, fomentó el nacimiento de un teatro más creativo que el teatro comercial, en el que no importaban los beneficios en taquilla ni la opinión del público, a la hora de elegir el repertorio, sino la originalidad y la novedad. (3) Impulsó un espíritu de conjunto entre todos los miembros de la compañía, favoreciendo una relación más estrecha entre el director y el reparto de actores, que trabajaban al unísono, y entre estos últimos y el público. (4) Ayudó a muchos actores y actrices noveles, para quienes era muy difícil trabajar en los escenarios comerciales, dado que los productores no comprometían su dinero, ni el de sus socios, en proyectos que resultaran arriesgados; además el Estado tampoco subvencionaba este tipo de aventuras empresariales. Por tanto, los productores de

los teatros comerciales únicamente contrataban a actores y actrices de prestigio, que gozaran del favor del público y auguraran un claro éxito teatral en la taquilla. Huelga decir que una vez que estos actores y actrices conseguían triunfar en estos escenarios experimentales, los productores de los teatros comerciales se fijaban en ellos y los contrataban. (5) Ofreció una oportunidad a los dramaturgos jóvenes y sin experiencia, que no se habrían dado a conocer si no hubiese sido por este movimiento. Tal es el caso de George Bernard Shaw, que antes de la aparición de estas compañías no consiguió que ningún teatro le produjese alguna de sus obras, consideradas extrañas, de mal gusto y prohibidas por la censura. (6) Posibilitó la entrada de dramaturgos europeos en el teatro inglés, tales como Ibsen, Strindberg, Tolstoy, Hauptmann, Gogol, Wilde, y Edgar Allan Poe. (7) Dio un gran impulso a la obra de teatro de un solo acto, que se encontraba relegada a un segundo plano dentro de la Dramaturgia y a la que se recurría únicamente como pieza preliminar a una obra de teatro o en los teatros de vodevil, pero siempre con características absurdas o melodramáticas. (8) Transformó la función del director teatral, que antes de la llegada de este movimiento, estaba ligada al interés del público. El director no era independiente, sino que llevaba a cabo cada una de sus producciones influenciado por el público, por lo que no se podía dejar guiar por su propia sensibilidad. Sin embargo, gracias a este movimiento, el director se liberó de estas ataduras y comenzó a trabajar de manera independiente, imprimiendo su seña de identidad a sus producciones. Igualmente, hay que mencionar que su labor se extendió a otras facetas, tales como el repertorio, el reparto, el vestuario, la luminotecnia, el decorado y la puesta en escena. En definitiva, el *Little Theatre* no solo renovó el papel del director, sino que reestructuró por completo el teatro inglés, europeo y mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGATE, J. (1972): *Short View of the English Stage*, Manchester, Ayer Publishing.
- ANTOINE, A. (1921): «*Mes Souvenirs*» sur le Théâtre-Libre, Paris, Fayard & Cie.
- ARCHER, W. (1882): *English Dramatists of Today*, Londres, Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.
- ARCHER, W. (1886): *About the Theatre*, Londres, T. F. Unwin.
- BROCKETT, O. G. y FINDLAY, R. R. (1973): *Century of Innovation: A History of European and American Theatre and Drama since 1870*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.
- DAICHES, D. (1958): *The Present Age After 1920*, Londres, Cresset Press.

- DAVIS, T. C. (1994): *George Bernard Shaw And The Socialist Theatre*, Westport, Ct, Praeger.
- DICKINSON, T. H. (1927): *An Outline Of Contemporary Drama*, Boston, Houghton Mifflin.
- ELDER, E. (1939): *Travelling Players: The Story Of The Arts League Of Service*, Londres, Frederick Muller.
- EGAN, M. (1997): *Henrik Ibsen: The Critical Heritage*, Boston, Londres, Routledge.
- FLETCHER, B. M. (1927): *A Short History Of The Drama*, Nueva York, Henry Holt.
- GRIFFIN, G. (1994): *Difference In View: Women And Modernism*, Londres, Taylor & Francis.
- HENDERSON, A. (1956): *George Bernard Shaw: Man Of The Century*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- HONE, J. (1936): *The Life Of George Moore*, Nueva York, The Macmillan Company.
- MACKAY, C. D'ARCY (1917): *The Little Theatre in the United States*, Nueva York, Henry Holt.
- MILLER, A. I. (1931): *The Independent Theatre In Europe, 1887 To The Present*, Nueva York, Ray Long & Richard R. Smith.
- MILLING, J. et al. (2004): *The Cambridge History Of British Theatre*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NATHAN, R. B. (1986): *Nineteenth-Century Women Writers Of The English-Speaking World*, Nueva York, Greenwood Press.
- NICOLL, A. (1946): *A History Of Late Nineteenth Century Drama, 1850-1900*, Cambridge, Inglaterra, University Press, vol I.
- POSTLEWAIT, T. (1984): *William Archer On Ibsen: The Major Essays, 1889-1919*, Westport, Ct: Greenwood Press.
- PURDOM, C. B. (1971): *Harley Granville Barker: Man Of The Theatre, Dramatist, And Scholar*, Westport, Ct, Greenwood Press.
- ROWELL, G. (1956): *The Victorian Theatre: A Survey*, Londres, Oxford University Press.
- RUSSELL, R. (1988): *Russian Drama Of The Revolutionary Period*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishing Group.
- SHAW, G. B. (1891): *The Quintessence Of Ibsenism*, Londres, Walter Scott.
- WOODFIELD, J. (1984): *English Theatre In Transition, 1881-1914*, Totowa, Nueva Jersey, Rowman & Littlefield.

Capítulo 26

LA RECEPCIÓN TEATRAL DE LORCA EN 1971

Marta Castillo Lancha

(Universidad de Málaga)

Nuestro horizonte de comprensión actual nos ha acostumbrado a pensar en Lorca como un *clásico moderno* del teatro español, olvidando que su recepción fue muy compleja y difícil; mientras que el Lorca poeta halló la fama y el prestigio progresivamente desde sus inicios hasta nuestros días, el Lorca dramaturgo se muestra oscilante entre el fracaso más rotundo de sus comienzos, pasando por el éxito en vida, la condena al silencio después de su muerte, su mitificación, su posterior desmitificación, su vuelta a la escena española en los sesenta, hasta su consagración, a partir de 1971, como pieza clave del teatro español contemporáneo. Efectivamente, el cambio más radical de perspectiva sobre el teatro lorquiano desde la guerra civil tuvo lugar a principios de la década de los setenta a manos de Víctor García, quien convirtió, por fin, a Lorca en un clásico, demostrando a todos que su reconocimiento mundial no fue debido a las circunstancias de su muerte sino que su valor residía en la construcción de una teatralidad abierta a la imaginación de los directores más creativos y del público y crítica en general. *Yerma* se había estrenado con éxito de público y crítica en diciembre de 1934 y, en 1960, había recobrado plena actualidad con la nueva puesta en escena de Luis Escobar y con Aurora Bautista en el papel de la protagonista. Pero será bajo la dirección de Víctor García y la actuación de Nuria Espert, quien se convirtió en una de las grandes actrices occidentales, cuando llegue a su consagración universal. Tras varios intentos fallidos de representar la obra¹ se estrenó en el Teatro de la Comedia de Ma-

1 Primero se pensó estrenar la obra en Granada, al aire libre, en una antigua construcción árabe, el Corral del Carbón. García inventó una gran lona que debía cubrir la fuente que había al fondo del Corral, a una altura más o menos de un metro. Estaba pensado que la imagen del tensor solo se hubiese recogido al final, para que fuese sobre el patio donde acabase *Yerma*. Este lugar condicionó las primeras imágenes escenográficas del director. Después le ofrecieron a la compañía una temporada de *Yerma* en el Teatro Griego de Montjuich, una representación también al aire libre, pero nueve días antes se prohibió el estreno, porque la participación de Nuria Espert en *Viva la muerte de Arrabal* le vedaba, por el momento, trabajar en lugares oficiales como este teatro municipal. Se concretaron entonces muchas de las exigencias técnicas y se afrontaron los difíciles problemas que planteaba la construcción del artefacto escenográfico. El próximo intento estaba destinado para el Auditorium de Tarragona pero también fue frustrado por la misma razón. Por fin la representación tuvo lugar en Madrid.

drid el 29 de noviembre de 1971. La obra participó en los más importantes festivales internacionales del mundo; fue llevada a Londres, Berlín, Belgrado, Venecia, Estados Unidos, por varios países de América latina y siempre con enorme éxito.

Una de las claves de esta excelente acogida residió en que los elementos simbólicos de la pieza cobraron mayor relieve que los signos realistas de las interpretaciones anteriores. Las renovaciones o audacias respecto a puestas en escena precedentes, dentro de un teatro como el español, que había perdido por completo el sentido del repertorio y vivía casi exclusivamente de estrenos absolutos y novedades, explica la atención prestada a un texto tan familiar como *Yerma*. El montaje, muy atrevido y vanguardista, sobre todo por los vientos que todavía se respiraban en España, constituyó el comienzo de una nueva interpretación de Federico García Lorca. Lo que el director buscaba era prescindir de todo signo de realismo y crear, a través de una inmensa lona, colgada del techo, un espacio indefinido y sin tiempo, en el que los personajes desarrollasen sus vidas. Víctor García eliminó todo detalle concreto de decorado y mobiliario y colocó esta especie de lona en un decorado sin color, de tonos ocre sobre la que los actores se movían con dificultad, como sobre la arena. La falta de vida se simbolizaba doblemente en el color y en la lona, y el drama trágico adquiría así una nueva fuerza. Por medios mecánicos, en la escena de la romería, la lona se elevaba y convertía en el mural de fondo como un símbolo de los deseos y fantasías de Yerma. El espacio indefinido y la falta de concreción en el tiempo eran las novedades del montaje, que unidas a la falta de anécdota o argumento, aspecto que, sin embargo, había sido muy censurado por los receptores de 1934, se concretizaron, en la década de los 70, como las más decididas innovaciones de esta obra de Lorca.

Precisamente cuando el autor mismo y sus textos, especialmente su poesía, comenzaban a perder buena parte de la prominencia que habían tenido, su teatro logró despertar de nuevo gran atención. El público y los críticos se dieron cuenta de que, a divergencia de Benavente, los Quintero, e incluso otros dramaturgos contemporáneos, Lorca había escrito obras que se prestaban a interpretaciones variadas, abiertas a lo inusual, lo experimental, lo nuevo. De este modo, lo que había parecido un defecto importante (la carencia de teatralidad de Lorca) se convirtió en su última virtud. El director argentino descubrió en el texto de *Yerma* una puerta hacia otro tipo de teatralidades, el último destello de un teatro moribundo.

Como resultado de los aires renovadores de la escena de los sesenta se había despertado un interés especial por la investigación dramatúrgica y la creación teatral. De esta manera, la década siguiente comenzaba con muy buenos augurios para el teatro. De «giro copernicano» calificaba José Monleón la temporada teatral

1969-70 con respecto a la situación que venía viviendo el drama español. El éxito comercial inesperado de montajes cuya dirección, escenografía e interpretación se han encuadrado posteriormente dentro de las puestas en escena de indudable interés, tanto a nivel dramático como social, justifica el asombro del crítico de *Triunfo*. A pesar de que seguirá ostentando la mayoría el género cómico, ya no será con esa desproporcionada ventaja de temporadas anteriores. No solo la buena acogida de crítica, sino también del público, será compartida por la comedia y el género trágico. El triunfo de obras como *Las criadas*, de Jean Genet, o *Rosas rojas para mí*, de Sean O'Casey, junto al éxito de *El tartufo* que, aunque comedia, estaba basado en la calidad superior de su montaje, obligaba a una revisión del concepto de éxito comercial. Fernando Ponce escribió al respecto en *ABC*:

El sentido de lo comercial no puede ser a estas alturas lo que ha sido hasta no hace mucho. Se trata de una «comercialidad» de nuevo cuño y de signo distinto en la que empieza a contar decisivamente la presencia de una mayor calidad, de un público que acude al teatro por huir precisamente de los últimos coletazos emitidos por unas formas pseudo artísticas que habían infravalorado su situación ascendente y sus deseos más íntimos e imperiosos (Cornago Bernal 1997: 413) .

El éxito de la *Yerma* de Víctor García hay que encuadrarlo dentro de las expectativas suscitadas por esta «comercialidad de nuevo cuño» que atribuye una importancia especial a la labor de creación escénica, de manera que ya no reserva el aplauso solo a textos dramáticos nuevos, sino que es capaz de recibir con entusiasmo textos clásicos o de autores consagrados. La novedad residía en ajustarse a un concepto nuevo de teatro que, desde los años sesenta, luchaba por introducirse en el ámbito español, de manera paralela a lo que estaba sucediendo en el resto del mundo occidental. Consistía en la propuesta de una nueva relación establecida entre el texto dramático y la creación teatral, desde la cual el montaje, la escenografía o la interpretación eran concebidos como procesos de creación paralelos al texto dramático y no subordinados a él.

Un ejemplo significativo de las expectativas demandadas dentro de este nuevo horizonte podría ser *El tartufo*, adaptado por Enrique Llovet y dirigido por Adolfo Marsillach, que fue calificado por Francisco Álvaro como «el acontecimiento teatral más espectacular y positivo de 1969» (Álvaro 1970: 201). El éxito de la obra se convirtió en un verdadero acontecimiento popular:

Que se represente en un teatro de Madrid una comedia capaz de competir en entusiasmo y adhesión con el más pintado partido

de fútbol en una tarde de domingo, ya es cosa peregrina (Álvaro 1970: 201).

¿Qué habían hecho Llovet y Marsillach para provocar tan estupenda acogida montando una obra del siglo XVII? Sencillamente un acto de creación, en el sentido más literal de la palabra, lo que situaba la dramaturgia que subyacía a este montaje en el centro del discurso de renovación escénica del siglo XX. La representación se basó en una adaptación libre en busca de modernización de diálogos y expresiones populares para intensificar la gracia y viveza del texto clásico y la puesta en escena desarrolló todas las potencialidades festivas de un espectáculo teatral: farsa, ballet, pantomima, comunicación con el público, etc., ayudado por una escenografía ideada por Nieva, igualmente festiva, cuyo punto central consistía en un simpático retablo de farsa que los mismos actores movían (Cornago Bernal 1997: 420-421).

Lo que más interesa resaltar es que la adaptación de Llovet se convirtió en la obra teatral más rentable de la temporada con un total de 438 representaciones. Sin embargo, piezas de indudable nivel intelectual, como *El regreso de Harold Pinter* bajo la dirección de Luis Escobar, no obtuvo el beneplácito de la crítica fundamentalmente por un tratamiento escénico falto de creatividad (Cornago Bernal 1997: 423). El propio Luis Escobar había comunicado abiertamente su desconfianza ante montajes originales, reconociendo, sobre la evolución del teatro en los últimos años, que la imaginación del director se ha convertido en una moda que no siempre es beneficiosa. Aunque aplaude el mérito de la representación de Víctor García porque ha sabido descubrir una nueva lectura, un nuevo significado en *Yerma*, ha iniciado una moda en otros directores que no consiguen favorecer al texto y su montaje carece de interés. Ante la pregunta acerca de la evolución favorable del teatro en los últimos años contesta lo siguiente:

Todo va para bien, a la larga, pero hay ciertas modas en los montajes de ahora. A veces se da demasiada importancia a la originalidad del montaje. Eso es la secuela de Víctor García, que era un genio, pero la originalidad debe ser un resultado, no un propósito premeditado (Centro Dramático Nacional 1986: 11).

García Lorenzo, en su análisis sobre el papel del director actual, dejaba clara su intención de acabar con esta expectativa, apuntando que la palabra debe dejar de ser para él una «losa que le impide cualquier experimentación extraverbal» y que «debe tomar conciencia de que su labor no es solo coordinar esfuerzos» sino que «debe ser consciente de que dirigir es crear» (García Lorenzo 1975: 268).

Lo mismo que habían hecho Llovet, Marsillach y Nieva convirtiendo *El tartufo* en

una propuesta de teatro popular, así, Víctor García no montaba *Las criadas* y *Yerma* para servir o realzar el texto de Genet y el de Lorca, sino que ofrecía su visión subjetiva y creadora a partir de una lectura personal de cada uno de los textos, de manera que estos quedaron convertidos, finalmente, en ejemplos de teatro ritual. Desde este nuevo concepto de teatro demandado cada vez más por la crítica, en el que se sitúa a la misma altura el creador dramático, el escenógrafo o los mismos actores, Víctor García abrió un nuevo camino que sería recordado y seguido en el futuro por otros directores y que convirtió a Lorca para el teatro español en lo que Shakespeare era para el inglés y Lope había sido para la Barraca: un autor de repertorio cuyas obras permitían todo tipo de experimentos e innovaciones. Lorca, al igual que Valle-Inclán, se convirtió en representante del vanguardismo teatral en el momento en que los directores demostraron que sus obras pertenecían a un teatro moderno que conectaba con las tendencias que florecieron en Europa en los primeros decenios del siglo XX. Acabó entendiéndose que al teatro lorquiano se le había negado su condición teatral porque los caracteres, los personajes, la técnica de la voz y del gesto, etc... necesitaban montajes más modernos y avanzados que supieran materializar en escena la mezcla de poesía y teatro que siempre había caracterizado su obra, pero que ahora era valorada como un rasgo realmente positivo que devolvía plena actualidad al granadino. Y este cambio en la recepción de Lorca se explica por una actitud común en la crítica que se abre a la experimentación en escena y «a no «dejarse» atrapar por ningún concepto preestablecido sobre lo «teatral», sino repensarlo y tener muy presente que la creación dramática comporta muy fundamentalmente la búsqueda de las formas que expresen nuestras ideas y sentimientos» (Monleón 1971: 146).

En una entrevista con José Monleón, Víctor García, que estaba ensayando *Yerma*, ofreció valiosas declaraciones acerca de este nuevo concepto teatral que una actitud común demandaba por estas fechas. Para Víctor García lo primero a tener en cuenta es que el teatro está muerto, es algo del pasado que no puede ser resucitado porque ha sido enterrado por montajes tradicionales naturalistas, faltos de imaginación. Sin embargo, el director explica que tal vez todavía pueda ofrecer sus «fuegos fatuos» (Monleón 1971b: 16) y encuentra en la *Yerma* lorquiana este destello último que emite el teatro muerto, es decir, lo que él llama «magia», concepto que no puede ser definido fácilmente, pero que, de hecho, evocaba lo indefinido, lo indeciso, lo difuminado, lo irreductible, lo que se esconde detrás de lo inmediato.

Este nuevo concepto teatral basado en lo mágico, lo simbólico y lo poético traía consigo un cambio de todo el hecho artístico. El grupo (director, actor, decorador...) trabajaba libremente en el texto, el cual quedaba abierto para introducir formas y reformas de carácter visual: bailes, desfiles, escenografía cambiante y efectista. El

director no se limitaba a ilustrar el texto, sino que debía crear un espectáculo coherente en el que todos los componentes tienden a alcanzar un sentido homogéneo dentro de la concepción significativa global. Este teatro de creación, que tanto habían propiciado los llamados cafés-teatro², requería una interpretación de los actores no naturalista, un lugar distinto que no menguara las posibilidades expresivas ni las aprisionara como ocurría en el escenario tradicional, y un nuevo receptor, más inteligente, menos seguro, más libre, que no esperara ninguna utilidad práctica y al que se le exigía que se emocionara de verdad ante el espectáculo, ante la creatividad de una vida ficticia. Por tanto, la atención a la «magia» no suponía un cambio reaccionario de la moda, sino una comprensión más profunda de la función de la literatura.

Desde esta concreción *Yerma* era, ante todo, un «espectáculo abierto», que proponía «a los antes espectadores cierto papel cocreador» (José Monleón 1971c: 13). Por eso, uno de los motivos fundamentales del éxito fue, precisamente, la atención prestada a los signos no verbales y la capacidad de creación de sentido que suscitaban entre los espectadores. Se trataba, más que de transmitir un mensaje preciso, de conmoverse ante la frustración de la protagonista y que el público no se mostrara pasivo durante la representación. Así el reseñador de *The Times* comenta que el espectador no se puede sentir indiferente ante la tragedia: «*Yerma* le agarra a usted por la garganta»³. Víctor García trataba de poner los medios técnicos para hacer sentir al público la esterilidad absoluta de *Yerma* como símbolo de cualquier opresión o imposibilidad de realizar sus propios sueños. De ahí la lona y su perfecta adecuación en el significado dado al texto que cautivó a los espectadores:

Nuria Espert es una brillante actriz y es un placer tenerla ante nosotros, como a su compañía; pero el «show» nos lo roba esa ondulante plataforma de Víctor García, sobre la que se mueven los personajes de García Lorca⁴.

El mismo Víctor García explicaba que la lona en sí misma no interesaba estéticamente, es decir, no existía ninguna voluntad de exhibir los medios técnicos, sino que su función consistía en crear sensaciones que gravitaran directamente del

2 «Para todos nosotros hacer café-teatro por vez primera resultó una experiencia interesante. Por lo económico que puede resultar este tipo de espectáculos creo que es un medio muy adecuado para probar textos y desarrollar la capacidad creadora de los directores y los medios expresivos de los actores» (Ruibal 1969: 60); «Se trataría, en efecto, de los primeros teatros «informales» de los primeros locales no concebidos a la italiana, de los primeros lugares donde, hasta cierto punto, podían aventurarse nuevas formas teatrales y nuevas formas de relación entre los espectadores y el espectáculo» (Monleón 1969: 6).

3 Recogido en P. A. (1972: 9).

4 Reseña del Daily Express, recogida en P. A. (1972: 9).

estado de alucinación en que debía sumergirse el público, el cual extremadamente sensible y consciente de la falta de un contexto referencial concreto, como ocurría en la lectura poética (Culler 1978: 229-269), estaría preparado para interpretar no una comedia, ni un drama, ni una tragedia, sino un poema dramático:

No mires la lona, no mires el hierro; aquí no hay ninguna pared, todo está en el aire. Las cosas suceden en el aire y tenemos que luchar para conseguir que la acción se despegue de la tierra. Esto existe para crear una sensación; no estamos exhibiendo un decorado. No hay decorado. No hay trajes. No hay nada que proponer estéticamente. Es el desierto total y de ahí, inclusive, casi la sensación de vértigo que produce el espejismo: cuando tú ves agua en el desierto y te mueres de sed porque ese agua es una alucinación. Es eso (Monleón 1971b:16).

Se trataba de poetizar el drama desrealizándolo, de crear lo que el director denominó un «vuelo poético» (Monleón 1971b: 19), sobre todo mediante el aspecto de ficción que adopta la disposición escénica. Los trajes de los actores, su actuación, el hexágono metálico... tenían la función principal de hacer desaparecer toda apariencia descriptiva. El espectador debía sentirse inmerso en el mundo de los sueños, deseos, anhelos de Yerma y solo desde este estado de alucinación podría conmoverse realmente ante la frustración de la protagonista. La imagen del tensor es fundamental como transmisor de emociones. Víctor García no le concede ningún valor simbólico pero su continuo movimiento era imprescindible para imponer a los actores un tipo de comportamiento diferente al de la realidad física normal y evitando, igualmente, una decodificación naturalista por parte del público. El texto, por su parte, se ajustaba perfectamente a esta disposición escénica, sacando a relucir todos los aspectos oníricos y poéticos que en el montaje naturalista habían quedado ocultos. De ahí la siguiente declaración de Víctor García:

Crea muchos más problemas el actor-hombre civil que la creación. Es decir, que la espiritualidad, el alma, o llámalo como quieras, necesita simplemente un ambiente donde pueda moverse con libertad, sin ninguna rigidez de derecha, izquierda, arriba, abajo... (Monleón 1971b: 21).

Durante la representación la máquina de hierro se plegaba y desplegaba según las imposiciones de las poleas laterales y superiores que sujetaban la tela. Igual podía ser horizontal y apacible que se lanzaba como la falda de una montaña; igual engullía a los actores, que les ofrecía su amplio espacio o les obligaba a moverse por abajo,

asomando la cabeza entre las cuerdas de las poleas. Víctor García había conseguido crear un escenario capaz de emocionarse, de vivir, de respirar, de ponerse tierno ante la desesperación de Yerma.

Para Monleón una de las razones fundamentales del éxito de Víctor García residía precisamente en la libertad interpretativa concedida al público que situaba al director «fuera de ese profesoralismo empeñado tantas veces en decirnos lo que tenemos que hacer» (Monleón 1971b: 17). No existía un método escrito que permitiera ajustar la poética de Víctor García a la lorquiana, pues sería ridículo o no tendría sentido explicar «cómo se hace el teatro de García Lorca sobre una gran tela hexagonal de disposición transformable». Además, a juicio de Monleón, esta condición de obra abierta es lo que hacía apasionante esa experiencia. Se trataba de crear «imágenes», «propuestas visuales» que exceden la relación naturalista y que no surgen de un estudio teórico previo que permita explicar los pormenores de la puesta en escena porque no surgen de una única idea preconcebida. El problema de la interpretación residía únicamente en «conciliarse con la agresividad y la abstracción de aquel espacio» configurado por una gran tela negra móvil, con cierta apariencia orgánica y capaz de plegarse a las exigencias de Yerma (Monleón 1971c: 13). Muchas de las peticiones expresas de Lorca para su obra se cumplían sin dificultad, y además se enriquecía con los nuevos sentidos que añadían las imágenes propias de Víctor García y, en fin, su peculiar ensoñación escénica de la tragedia (Monleón 1974: 107).

En la entrevista antes del estreno de *Yerma*, Monleón describía a Víctor García como «uno de los directores más imaginativos, más personales y con más prestigio del teatro internacional de nuestros días» (Monleón 1971c: 10); un «visionario» que se rige por una imagen muy peculiar del mundo y desde este «más allá» sus estimaciones de la realidad son «vagas, ambiguas, reacias a menudo a la formulación concreta» (Monleón 1971b: 14). Monleón insiste en que hay que comprender su mundo para entender su visión de la realidad y su peculiar lenguaje.

Esta actitud creativa de Víctor García levantó numerosas polémicas desde la noche del estreno el 29 de noviembre de 1971 hasta la última de las más de 350 representaciones:

Nadie puede quedarse indiferente o imparcial, cualquiera que haya visto *Yerma* se ha sentido obligado a tomar partido a su favor o en contra y ahí está, sin terminar aún la polvareda de polémicas levantada por su culpa (Pérez Coterillo 1972: 72).

La más apasionada polémica que recordamos (Álvaro 1972: 123).

Aquellos que se mostraron en contra del montaje achacaban a Víctor García su excesiva originalidad, y tal y como había ocurrido en representaciones de la obra de Genet, consideraron este montaje de «demasiado aparatoso» y desligado de la obra lorquiana (Monleón 1971c: 10), donde se corría el peligro de llegar a la «gratuidad, a la disonancia, al simple espectáculo» (Monleón 1971c: 13). Muchos consideraban elementos peligrosos y negativos de sus anteriores montajes su «barroquismo», «el desequilibrio existente en algunos de sus espectáculos», su «antropofágica posición ante el autor» (Monleón 1971b: 15)⁵. En *ABC*, Francisco Cossío insistió en las «arbitrariedades» del nuevo montaje que ponía en peligro un texto muy significativo que valía la pena conservarlo. El reseñador configura toda una teoría sobre el «respeto» a los textos a la disposición tradicional del espacio escénico y a las formas naturalistas de interpretación (*Primer Acto* 1972: 4). En una entrevista a Fabiá Puigcerver, escenógrafo catalán que colaboró con Víctor García, se pueden leer expresivos comentarios de rechazo al montaje de *Yerma*, calificado de «el timo de la lona»⁶. A la revista *Primer Acto* llegó, incluso, una carta en la que se acusaba a sus colaboradores de «modernos» y de hipócritas por haber sostenido un gran interés por el director y la compañía de Nuria Espert, en el número 137 de la revista, en el que se daban a conocer las bases del trabajo de Víctor García (*Primer Acto* 1972: 4).

La polémica estaba servida. En primer lugar, la *Yerma* de Víctor García enfrentaba dos concepciones distintas de teatro. Por un lado, un sector de la crítica, defensora de lo espectacular y de la imaginación en la puesta en escena, aplaudió a Víctor García y lo consideró el iniciador en España de la figura del director «creador», «imprevisible a partir del texto». Consideraron un acierto prescindir del color local y recurrir, por contra, al dispositivo escenográfico de la lona por la secuencia de imágenes que provocaba, capaz de desvelar dimensiones desconocidas en el teatro de Federico. Por otro lado, un gran número de reseñadores adoptaron una postura reacia ante la labor del argentino porque desde su adoración plena al texto, apoyaban al llamado director «artesano», es decir aquel que conseguía resultados eficaces pero previsibles, sin riesgos, capaz siempre de saber «cómo funcionará un espectáculo dado a partir de un público dado». Se mostraron a favor de las representaciones lorquianas convencionales y realistas y le achacaron a Víctor García haber reducido la obra más a elementos espectaculares que profundos. A juicio de José Monleón la gran mayoría de los directores españoles, sometidos a la ilustración escénica del teatro más que

5 Hay que tener en cuenta que en torno a los grupos experimentales surgió el debate acerca del desprestigio que venían sufriendo los autores dramáticos a raíz de las modernas teorías teatrales, cuya única atención se centraba en los lenguajes paraverbales de la escena, especialmente en la expresión corporal. Véase al respecto Monleón (1970: 64).

6 Ya, 9-01-1972, entrevista recogida en *Primer Acto* (1972: 4).

a descubrir una lectura nueva del texto, que fue la gran apuesta de Víctor García, pertenecía a este segundo grupo:

No entro en el problema de si es ventajoso o no que el director sea creador. Lo que sí es claro es que en nuestro país no han sabido serlo. La venida de Víctor García nos ha puesto bien de manifiesto la diferencia que media entre uno y otro tipo⁷.

Las polémicas suscitadas por estos dos sectores de la crítica enfrentados estética e ideológicamente solían desencadenar siempre la misma reacción. Los más renovadores aplaudían con entusiasmo las adaptaciones modernas de textos tradicionales y los cambios con respecto a los montajes convencionales a través de la búsqueda de un espectáculo abierto y total, mientras que la crítica más conservadora, defensora a ultranza del sentido único, se negaba a admitir tales experimentaciones, calificando los montajes de «crimen espantoso, imbécil y pueril»⁸.

Lo cierto fue que ya se adoptara una postura u otra, la *Yerma* de Víctor García se había convertido en todo un acontecimiento teatral que por su originalidad no podía dejar impasible ni a defensores ni a detractores. La revista *Primer Acto* cuenta que aunque las opiniones más o menos adversas ante el espectáculo, por parte de una corriente crítica tradicional muy ligada a una forma concreta de entender el proceso artístico y social, eran frecuentes, se multiplicaron las favorables, procedentes de otro sector y, sobre todo, de los propios espectadores, que en número desusado llenaban el teatro de la Comedia.

Pese a todo, el balance general no pudo ser más favorable para la compañía. La prevista temporada de un mes se prorrogó y la obra siguió en cartelera encabezando las listas de recaudación de los teatros de *comedia* madrileños (*Primer Acto* 1972: 4).

7 Entrevista realizada por Isasi Angulo a José Monleón (Monleón 1974: 458-459).

8 Declaraciones de Pablo Sorozábal recogida en Julio Trenas, «El último romántico... y su tiempo», *ABC*, 17-12-1969, entrevista realizada a diferentes autores y críticos sobre el conflictivo asunto de las adaptaciones. La cita acababa con la siguiente crítica a los intentos de renovación escénica de la zarzuela: «fusilamiento de bellas obras líricas que «modernos directores de escena» se están permitiendo renovar a base de desvirtuarlas en todos sus aspectos, incluyendo «ballet» sin venir a cuento, cortando por lo sano, poniendo pegotes pueriles o grotescos y mistificando decorados y ambientes». Miguel Bilbatúa en un artículo de 1970 titulado «Adaptadores, modernizadores, conservadores», insiste sobre esta misma reacción acalorada por parte de la crítica y del público más tradicionales: «Un rasgo caracteriza la temporada escénica madrileña: el escándalo de las adaptaciones. El adaptador se ha convertido por unos momentos en el centro de la polémica teatral. El hecho no deja de ser insólito; sobre todo, si tenemos en cuenta que nuestro ambiente teatral no se caracteriza por su vitalidad o sus polémicas. El escándalo, que roza a veces el llamado orden público y está a punto de provocar la intervención de las fuerzas del orden, alcanza incluso a uno de los géneros más momificados; la zarzuela». Cit. por Cornago Bernal (1997: 446).

De varios países vinieron gentes de teatro (Peter Daubny, el director del Festival de Londres; Colette Godard, de *Le Monde*; un agente de teatro norteamericano, movido por la excelente crítica aparecida en el *New York Times*, etc.) interesadas en conocer el espectáculo y, si venía al caso, presentarlo en sus respectivos países. El director «creador» había acabado venciendo al director «artesano», demostrando con creces que los elementos mágicos e irracionales, fundamentalmente la poética de Artaud que tanto se había revalorizado desde la quiebra del realismo crítico, estaban presentes en los textos lorquianos a la espera de un receptor imaginativo que supiera descubrir su sentido de «teatro total» (mímica, danza, música), la vertebración poética que lo preside, la radicalidad y hondura de sus planteamientos. Ya Pérez Minik, en pleno auge del realismo crítico, había señalado que el teatro mítico era otro teatro que se sustenta sobre la base de que la realidad es algo orgánico que la imaginación lírica no puede representar o sugerir en su esencia, sino transformándola en valores distintos de los que presenta la pura apariencia. Sin embargo el mismo crítico vaticinó que «cuando desaparezca el teatro comprometido, que, como teatro de moda, desaparecerá muy pronto, si desaparecen tal vez las causas que lo formaron, acaso quede solo este teatro eminentemente literario, como punto de apoyo para un teatro nuevo» (Pérez Minik 1961: 213).

La gran beneficiada de esta nueva teatralidad descubierta por Víctor García fue *Yerma*. El hecho de que la escenificación se apoyara en todos los signos escénicos que denotaban o connotaban simbólicamente tensión y enfrentamiento subrayó que la falta de acción o de argumento no era un defecto de la obra, como habían censurado otros espectadores (especialmente el día de su estreno), sino que demostró un desarrollo de la historia muy distinto de la manera tradicional. La desesperación de Yerma crece y no es posible manifestarla solo con palabras: este drama de «situación única», como lo llamará Bobes Naves más tarde (Bobes Naves 1992: 284-297), desarrolla la tensión *in crescendo*, no una historia, de la que carece en realidad.

El mérito de la representación de Víctor García residía en que obligaba a valorar los signos no verbales, que por supuesto habían estado presentes en las realizaciones escénicas anteriores, pero, en este caso había que interpretarlos de un modo semióticamente distinto. Había que darles un estatus semejante a la palabra, la cual aparece como un signo más que se integra dentro del conjunto sémico donde adquiere el sentido en su relación con otros signos. El tono de las intervenciones, el ritmo de las respuestas, la distancia y el alejamiento de los personajes en el escenario, sus gestos de rechazo o asentimiento, creaban un sentido que se sumaba al de las palabras en la unidad de las lecturas propuestas y que dependía, como es lógico, de

la competencia de los lectores, del director de escena y, en último término, de los espectadores, que sepan captar las diversas posibilidades. Para adoptar esta actitud, el público debía abandonar la concepción del teatro realista y su predominio de la palabra. La anécdota, que era creada, casi en exclusiva, por la palabra de los diálogos, ahora deja de tener excesivo relieve y da mayor entrada a los signos no verbales, que según se empeñó en demostrar Víctor García, son capaces de crear sentido, si no independizados totalmente de la palabra, sí al menos en igualdad con ella.

De esta manera, el diálogo de *Yerma* muestra una tensión creciente entre los esposos; ambos personajes están ya suficientemente caracterizados desde sus primeras intervenciones, en su contexto, su codificación y su verbalización; la anécdota se conoce desde el primer acto, desde la primera escena, porque el tema es único: la falta de hijos y la anécdota se reduce a una proyección del tema en el tiempo (un año, dos años, cinco años). El diálogo es el camino hacia el desenlace, que se producirá cuando la tensión entre los protagonistas se hace insoportable, según van manifestando las palabras, el tono, las actitudes, gestos, distancias, etc. *Yerma* cada vez más desesperada, Juan cada vez más acorralado. Sea cual sea el motivo en cada escena: el riego, la poda, el agua, la compra de corderos, la despedida de Víctor, etc., siempre conduce a lo mismo, al enfrentamiento de ambos y siempre con la misma actitud: las quejas de *Yerma*, la desesperación de Juan. Y esta tensión quedaba perfectamente expresada en el escenario por medio del cuerpo de los actores, en el gesto, la distancia, los gritos, hasta tal punto de que podría suprimirse la palabra después de las primeras escenas y dejar oír gritos, cada vez más estridentes, inarticulados. El éxito de Víctor García consistió en cargar de sentido a los signos no verbales connotando la relación de enfrentamiento progresivo de los esposos. Como la obra no desarrolla de manera tradicional una historia, sino la manifestación de una situación única de tensión en progresión, los signos no verbales resultaron más eficaces para comunicar esta única situación que solamente las palabras.

La lona, sujeta a un gran bastidor mecánico, se tensa, se afloja, se lanza, tomando las diversas formas que convienen al curso de la acción dramática. «Todo está como suspendido del aire, subrayando el valor temático de la esterilidad antes que la línea argumental», valora positivamente José Monleón, desautorizando, así, las objeciones que el público de 1934 había otorgado a la obra interpretando como defectos, en vez de valiosas novedades, la repetición, monotonía, falta de acción.

A partir del montaje de Víctor García y Nuria Espert las etapas anteriores en la

recepción de Lorca parecen definitivamente superadas⁹, poniendo en tela de juicio todos los criterios convencionales con que se había evaluado su teatro. Fernández Cifuentes explica que la vieja pregunta, «¿Es bueno de verdad García Lorca?», vuelve a formularse desde una nueva preocupación: «se piense lo que se piense de esta versión, hay que aceptar que es tan inusual y atractiva como para mantener *Yerma* en el escenario del Teatro de la Comedia más tiempo que ninguna de sus otras obras» (Fernández Cifuentes 1988: 252). En la misma línea José Monleón aseguraba, en 1974, que Lorca se había convertido en un clásico. Lo que antes se tachaba de inconsistencia dramática, pasa a contemplarse ahora como rebeldías que adquieren un gran valor dentro del proceso que corresponde a una vida y a un período histórico español (Monleón 1974: 106). Sus obras continúan en los grandes repertorios teatrales de todo el mundo, pero lo más importante es que los montajes, lejos de ajustarse a un mismo modelo, acusan importantes diferencias. Los textos de Lorca les acabaron demostrando a los críticos que son capaces de sobrevivir no porque vayan ligados a «un modo de hacerse», sino que poseen en sí mismos el necesario interés para que generaciones posteriores, situadas en otro punto de la historia, los reinterpreten y la adapten a su tiempo, tal como hizo Lorca con los clásicos. Así, ya en esta década, podemos advertir que el éxito de las representaciones lorquianas se justifica por el papel de originalísimo creador que adopta el autor mismo. De ahí que German Bleiberg, poeta y dramaturgo miembro de la Barraca, reconoce en una entrevista aparecida en *El País* lo que ya se está convirtiendo en consenso crítico: de la total contribución de Lorca a las tablas «vino toda la posible renovación del teatro español»¹⁰. Un año antes en el diario *L'Humanité* se podía leer que España es «el

9 A partir del 36 fue determinante en la aceptación mundial de Lorca las circunstancias de su muerte. De ellas surgía la imagen de un autor revolucionario, caído en la arena del ruedo ibérico. En su obra podían seleccionarse datos, fragmentos, temas, que reforzaban esta visión superpolitizada del *poeta del pueblo*. Esta concreción acabó creando un clima de desconfianza en torno a la valía estética del autor y algunos pensaron que, pasado algún tiempo, el interés por Lorca desaparecería, ya que su éxito se achacaba fundamentalmente a circunstancias extratextuales. Su éxito lo consideraron una moda, más asentada en el oportunismo político que en el valor real de su obra. Para los que opinaban de este modo, es decir, que Lorca era tan solo un mito, hicieron un trabajo de selección opuesto al que habitualmente se hacía. Ponían de relieve cuanto pudiera haber en la obra de Lorca de fácil lirismo, de expresión de estados de ánimo, de localismo andaluz, de contradicción... El carácter singular de su obra dramática, no ajustada a cánones preestablecidos, el tono de investigación y búsqueda que domina a lo largo de su producción (desde el *Romancero gitano* a *Poeta en Nueva York*, o los versos de *Diván del Tamarit*, desde *El maleficio de la mariposa* a *La casa de Bernarda Alba*), pareció un síntoma de inconsistencia. Convertido Lorca, en razón de su muerte, en un tema radicalmente político, cada uno pudo elegir aquella parte de su obra que mejor convenía a la intención de mostrar a Lorca como un héroe, como un señorito sensible, o como un poeta de gitanos. En los años sesenta, este *manejo* de Lorca condujo a las *falsas* desmitificaciones. Cada cual sostuvo sus opiniones declarando la necesidad de acabar con esta o aquella imagen mítica, dando como resultado concreciones contradictorias, deformadas, poniendo algunos de menos lo que otros ponían de más.

10 *El País*, 14-01-1977, pág. 21. Cit. por Cao (1978: 10).

país de D. Quijote y Federico García Lorca»¹¹. El montaje de *Yerma* por el director Víctor García constituyó el mayor acontecimiento teatral español de estos años porque demostró con creces, tanto al público como a otros directores, el carácter abierto de los textos lorquianos. Ejemplo de esto que decimos podrían ser el montaje de Ángel Facio de *La casa de Bernarda Alba*, hecho en Portugal, y el presentado en Berlín oriental de *Doña Rosita la soltera*. En España, «Tábano» hizo del *Retablillo de don Cristóbal* un espectáculo con actores de carne y hueso, agregando una serie de motivos circenses que no están en el original. El grupo llevó la obra al Festival de Nancy, y la presentó, siempre con buena crítica, en varias ciudades europeas. Estos éxitos se convirtieron en la prueba más convincente de que Lorca se había convertido con plena justicia en un clásico:

Cierto es que las circunstancias de su asesinato aceleraron ese proceso de alcanzar la fama mundial, pero es igualmente cierto que por sensacionales o trágicas que fuesen aquellas circunstancias, ya no obran sobre su reputación de dramaturgo. La *Yerma* de Nuria Espert y Víctor García no ha sido verdadero éxito mundial porque Lorca haya seguido siendo «una noticia» (Josephs y Caballero 1986: 11).

El éxito de Lorca con Víctor García es de naturaleza distinta a los anteriores, y como explica José Monleón, se debe más bien a la labor del director y su capacidad para «usar» el texto que a la esfera del autor:

Las polémicas que el espectáculo ha provocado, su proyección internacional, el abarrotamiento de todos los teatros (en Europa y en América; en las grandes y en las pequeñas capitales españolas) en que se ha presentado, podría ser una de las pruebas incontestables de que Lorca, pese a morir a los 38 años, es uno de los españoles más vivos de nuestra época. Y de que seguirá viviendo (Monleón 1974: 107).

A partir de la concreción de Víctor García el valor de los textos lorquianos reside en su teatralidad; *Yerma* quedó abierta a la imaginación de los directores más creativos. Tres ejemplos significativos podrían ser las representaciones de Ricardo Salvat, Roberto Blanco o Francisco Ortuño y Faouzi Ben Saidi. Ricardo Salvat en el Festival de Sitges de 1980 (el mismo en el que la cubana Berta Martínez presentó *Bodas de sangre* calificada de brechtiana) la construyó con el Teatron Kaissarianis

11 *L'Humanité*, Francia, 21-01-1976. Dato tomado de Martín (1986: 7).

como una tragedia griega en relación con los ritos mediterráneos de la fecundación. Roberto Blanco en el Festival de La Habana de ese mismo año hizo de *Yerma* una síntesis de danza, interpretación y música, proyectando sobre ella lo que algunos llamaron «el camino de África» con la utilización de rituales negros, afrocubanos y orgiásticos. En 1991, dentro del Festival de Teatro de Motril, Francisco Ortuño y Faouzi Ben Saidi presentaron una *Yerma* en árabe clásico, montada con un grupo de alumnos del Instituto Superior de Arte Dramático de Rabat, que en un escenario lleno de objetos pero completamente desnudo de escenografías lo confió casi todo a la plasticidad y expresividad de los cuerpos, lo que dio como resultado un magnífico espectáculo donde, respetando absolutamente el texto lorquiano, se fundía el teatro-danza europeo y la tradición de la danza oriental con elementos vivos de las culturas magrebíes y mediterráneas (Sánchez Trigueros 1995: 190).

No encontramos palabras mejores para cerrar este artículo que la siguiente declaración de García Lorca, quien reconoció en numerosas ocasiones que el significado de una obra no era una cualidad inherente a esta, sino que se trataba más bien de algo que se produce con el proceso de la recepción de la misma:

Los clásicos españoles pueden ser interpretados de diversas maneras, siempre que sea a través de un poeta que los sienta en el corazón y en el alma. Ocurre como en la música. Una composición de Chopin resultará diferente si la ejecuta Rubinstein o si el ejecutante es Brailowsky, pero la obra será la misma. Depende de la forma (sensibilidad, temperamento) de hacerla llegar al público. (Ucelay 1989: 45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVARO, F. (1970): *El espectador y la crítica. El teatro en España en 1969*, Valladolid, Francisco Álvaro.
- ÁLVARO, F. (1972): *El espectador y la crítica. El teatro en España en 1971*, Madrid, Prensa Española.
- BOBES NAVES, M. C. (1992): «El diálogo en el teatro actual: *Yerma*», en *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid, Gredos, págs. 284-297.
- CAO, A. F. (1978): «Lorca y el teatro de la Guerra Civil española», *Ínsula*, XXXIII, 379, págs. 1, 10 y 11.
- CENTRO DRAMÁTICO NACIONAL (1986): «Entrevista con Luis Escobar. Del auto sacramental a «Te espero en el Eslava»», *Noticias. Centro Dramático Nacional*, 1, págs. 11-12.

- CORNAGO BERNAL, Ó. (1997): «Historia del teatro en España: la escena madrileña 1969-70», *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, XXII, 3, págs. 405-448.
- CULLER, J. (1978): «La poética de la lírica», en *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*, Barcelona, Editorial, Anagrama, págs. 229-269.
- FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. (1988): «García Lorca: historia de una evaluación, evaluación de una historia», en Ángel G. Loureiro (coord.), *Estelas, laberintos, nuevas sendas*, Barcelona, Anthropos, págs. 233-262.
- GARCÍA LORENZO, L. (1975): «Teatro y sociedad en la España de posguerra», en M. Alvar (coord.), *El teatro y su crítica. Reunión de Málaga de 1973*, Málaga, Instituto de Cultura de la Diputación Provincial de Málaga, págs. 259-278.
- ISASI ANGULO, A. C. (1974): *Diálogos del Teatro Español de Posguerra*, Madrid, Ayuso.
- JOSEPHS, A. y CABALLERO, J. (1986): «Introducción», en *Federico García Lorca. La casa de Bernarda Alba*, Madrid, Cátedra.
- MARTÍN, E. (1986): *Federico García Lorca, heterodoxo y mártir. Análisis y proyección de la obra juvenil inédita*, Madrid, siglo XXI.
- MONLEÓN, J. (1969): «La hora del café-teatro», *Primer Acto*, 109, pág. 6, *apud* Cornago (1997: 427).
- MONLEÓN, J. (1970): «Teatro: grupos y autores», *Triunfo*, 11-VII, pág. 64, *apud* Cornago (1997: 423).
- MONLEÓN, J. (1971a): *Treinta años de teatro de la derecha*, Barcelona, Tusquets Editor.
- MONLEÓN, J. (1971b): «Con Víctor García y Nuria Espert», *Primer Acto*, 137, págs. 14-21.
- MONLEÓN, J. (1971c): «Ensayos de Yerma», *Primer Acto*, 137, pág. 13.
- MONLEÓN, J. (1974): *García Lorca. Vida y obra de un poeta*, Barcelona, Aymá.
- P. A. (1972): «Yerma en Londres», *Primer Acto*, 143, pág. 9.
- PÉREZ COTERILLO (1972): «Madrid: Yerma», *Primer Acto*, 143, pág. 72.
- PÉREZ MINIK, D. (1961): *Teatro europeo contemporáneo, su libertad y compromisos*, Madrid, Ediciones Guadarrama.
- PONCE, F. (1970): «El nuevo teatro comercial. Aparición de un público cultural con apetencias superiores», *ABC*, 29-4-70, *apud* Cornago Bernal (1997: 413).
- PRIMER ACTO (1972): «Polémica Yerma», *Primer Acto*, 140, pág. 4.
- RUIBAL, J. (1969): «Sobre el estreno de mis obras en café-teatro», *Primer Acto*, 112, pág. 60.
- SÁNCHEZ TRIGUEROS, A. (1995): «Federico García Lorca en escena (Una invitación al teatro)», en Cuevas García (ed.), *El teatro de Lorca. Tragedia, drama y farsa*, Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, págs. 179-198.
- UCELAY, M. (1989): «La problemática teatral: testimonios directos de Federico García Lorca», *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, págs. 27-58.

Capítulo 27

EL HOMENAJE DE BANCES CANDAMO A PEDRO DE MENA

Elena Garcés Molina y José Ángel Palomares Samper

(Universidad de Málaga)

Pedro de Mena y Medrano fue el cuarto hijo del escultor granadino Alonso de Mena (Granada, 1587-1646) y de su segunda esposa, Juana de Medrano¹. La historiografía artística había titubeado durante años sobre su lugar de nacimiento, teniéndolo algunos autores por natural de Málaga, ciudad donde residió la mayor parte de su vida, así como creyéndolo almeriense de la localidad de Adra, hasta que la historiadora Carmen Moreno sacó a la luz su partida de nacimiento en la ciudad de Granada, el 20 de agosto de 1628².

De los hijos del imaginero Alonso de Mena fue el único que continuó el oficio paterno, considerándose discípulo de este, aunque, huérfano a corta edad, su magisterio se debe más a una de las grandes figuras del Barroco español en todas sus manifestaciones artísticas: Alonso Cano, en cuyo taller ingresó en 1652, tras una estancia como aprendiz en el taller de Bernardo de Mora.

El taller de Alonso Cano tuvo en la ciudad granadina gran renombre, sobre todo en la creación de importantes modelos iconográficos que llegaron a constituir series por las continuas peticiones de sus comitentes, quienes adivinaron en Mena la sencilla elegancia compositiva, la perfección y los finos modelados de Cano, pero una superior emoción religiosa y una mayor espiritualidad en sus producciones.

Las primeras obras del escultor están muy influidas por la emulación de los modelos paternos, aunque de mayor potencia y calidad, mientras que en los años posteriores, a la entrada en el taller de Cano, Mena incursiona en los modelos iconográficos del maestro, como sus famosas Inmaculadas, que Mena realiza con magistral impronta canesca. No en balde Cano había adivinado de inmediato el talento del joven discípulo, y pronto lo incorporó a su taller como colaborador en importantes encargos.

¹ Véase Bernaldes y García (1986: 121).

² Véase Contreras (1945).

Dos maestros escultores de la talla de ambos no tenían suficiente mercado en Granada, por lo que Alonso Cano no tardó en recomendar a Pedro de Mena al cabildo catedralicio de Málaga para la terminación de la obra escultórica de su coro en 1658, que ya había iniciado el sevillano Luis Ortiz de Vargas.

Pedro de Mena, ya casado con Catalina Victoria y Urquijo³, trasladó taller y residencia familiar para trabajar en los cuarenta paneles encargados por el obispo Martínez Zarzosa, más dos que más tarde realizó para Fray Alonso de Santo Tomás, quien le sucedió en su obispado, dando como resultado cuarenta y dos tallas ejecutadas en cinco años. Obra maestra de las gubias de Mena, resultó completamente satisfactoria a sus comitentes por el valor comunicativo de la obra, dotadas cada una de sus figuras de veraz y fuerte expresión en sus rostros.

A partir de esta obra, Pedro de Mena es el escultor más afamado de Málaga y su obra es especialmente apreciada en toda España, siendo muy numerosos los encargos recibidos. Fundamentalmente son abundantes sus series en busto o medio cuerpo de Dolorosas y Ecce Homo, muchas de ellas formando pareja.

Tal fama propició una corta estancia en la Corte en el año 1662, donde recibió el encargo de la famosa talla que en este artículo nos ocupa, hoy expuesta en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid: María Magdalena. La obra fue encargada por los jesuitas para su Casa Profesa de Madrid bajo la advocación de San Francisco de Borja y más tarde de San Felipe Neri, aunque realizada en su taller de la calle del Císter a su vuelta a Málaga y enviada a sus propietarios.

La talla está perfectamente firmada en su peana: *Faciebat, anno 1664 / Petrus D mena Y medrano / Granatensis, Malace*, que diera a conocer Ricardo Orueta y Duarte, quien contempló la obra en la clausura del Convento de las Salesas Nuevas de la Visitación de Madrid, a donde se trasladó por motivo de la exclaustración jesuita en 1834⁴, para pasar más tarde a ingresar en las colecciones nacionalizadas del Museo del Prado en 1921 y depositada en el Museo vallisoletano en los años de dirección general de Bellas Artes del mismo Ricardo Orueta.

Aunque el modelo iconográfico empleado por Pedro de Mena no fuese original, pues pudo contemplar algunos modelos donde inspirarse, sí lo es la calidad de la talla y el profundo sentimiento de que la dota. Quizá gran parte de su acierto en las expresiones religiosas se deba a su íntima e inquebrantable fe católica, pieza clave en la

³ Véase Ministerio de Cultura (1984: 122-123).

⁴ Véase Aguilar García (1989: 216-217).

traducción formal de la espiritualidad dominante en su época, ya que su vida estuvo comprometida con las intenciones de la Iglesia, profesando como religiosas dos de sus hijas y alcanzando él mismo nombramiento de familiar del Santo Oficio.

Siguiendo la distinción de Guarini⁵, nos encontraríamos ante una imagen de devoción u oración, definidas como aquellas representaciones cercanas al espectador por proceder completamente del dominio de lo humano, dotadas de forma y sentimiento de un ser vivo, en comunicación directa con nosotros y viviendo en nuestro entorno.

La talla presenta los principales estilemas de Pedro de Mena para este tipo de representaciones de santos ascetas, mostrando a la santa de pie, dominada por una vertical compositiva que rompe su ímpetu emocional, que la hace inclinarse hacia delante, deteniendo el paso, contemplando el crucifijo que sostiene en su mano izquierda mientras con la diestra apenas se roza, con ánimo conmovido, el dolido pecho. Es la perfecta imagen de la entrega cristiana de la santa en penitencia, austera en su indumentaria, movimientos y gestos.

Para Valeriano Bozal (1971: 251-254), los modelos iconográficos de santos ascetas de Pedro de Mena son los más perfectos en el cumplimiento de las características de la escultura barroca española: sus obras cumplen a la perfección su finalidad, influir religiosamente en el ánimo de los fieles; prima lo anecdótico y sentimental en beneficio del desarrollo de una piedad gesticulante y didáctica; y su espectacularidad gracias al desarrollo del realismo, tanto de los tipos representados, como con la inclusión de detalles muy veristas (lágrimas de cristal, el austero paño de palma que le cubre el cuerpo y otros postizos). Todo en consecución de lo que el autor denomina expresionismo, por cuanto todo ello pretende hacer fácilmente patente a los fieles los sentimientos allí representados.

De hecho, Pedro de Mena es producto del resurgimiento de la escultura en talla de madera policromada que propicia la Contrarreforma, donde la obra de arte es medio de propaganda y persuasión a nivel popular de las nuevas directrices de la religión católica. Este tipo de obra será antitética en sus propios fundamentos, pues mientras favorece un estilo naturalista y extremadamente verista en sus formas, por un lado, gusta de los ilusionismos teatrales en su concepción y presentación pública⁶. A las características técnicas y formales de la escultura policroma española, debemos unir

5 Guarini realizó la distinción entre imagen de culto y de devoción. La primera responde a la necesidad de hacer presente lo divino mediante representación de seres superiores, inaccesibles y distantes, frente a la segunda cercana y comunicativa con los fieles. Véase Orozco Díaz (1963: 235-241).

6 Véase Maltese (coord.) (1980: 22).

las dominantes en la escuela granadina, que tendió a la idealización de sus imágenes y a la tipificación, respondiendo a los gustos y necesidades de devoción más populares entre los comitentes. Lo anecdótico queda por tanto subsumido a favor de la visión de quietud y honda conmoción de los modelos granadinos, que huyen de la escenificación patética y trágica, lo que lleva a Emilio Orozco (1966: 292-299) a definir los tipos granadinos como de *lirica interpretación del dolor*.

María Magdalena es acabado ejemplo del estilo y ambiente artístico de Pedro de Mena. La santa penitente viste a modo de salla una dura estera, con espadaña de palma trenzada por ella misma, que le envuelve el cuerpo oprimiéndole el pecho y no dejando entrever ninguna de las femeniles formas de su anatomía, lo que responde, por un lado, al pudor español dominante del siglo y a la actitud totalmente ajena a lo terrenal de la santa asceta. El pelo, tallado en desaliñadas guedejas que caen despeinadas y desmañadas a ambos lados de la cabeza de la santa, aún subraya más la dejadez terrena de la mujer en preludio de éxtasis. El paso se detiene, como ya dijimos, dejando contemplar los hombros y brazos desnudos de la santa, en adusta delgadez, cuyos largos dedos de la mano diestra marcan una detención del paso y el freno de un sentimiento de hondo padecimiento por el sacrificio redentor de Cristo en la cruz, con la que parece dialogar sosteniéndola en su mano siniestra.

A la contención del sentimiento ayuda el sobrio modelado y la talla poco profunda, con la única excepción del dibujo profundo del pelo. El rostro es sereno y de gran ternura, cuya principal expresión la ofrecen los cortes de los pequeños ojos de la santa —incrustados de cristal— y de la boca, serena en la tensión de los labios. El naturalismo se encuentra especialmente desarrollado en las manos de la santa, donde rehúye cualquier afectación o exageración, siendo manos que suavemente sostienen y se posan sobre el pecho, sin crispación ni forzada desmembración.

La policromía desempeña aquí un papel fundamental, dando armonía a la talla, matizando los gestos y la expresión. Este sentimiento de humilde arrepentimiento le propició indudable fama en la Corte, teniéndole la escuela barroca de escultura como uno de sus grandes maestros. Tras sufrir los estragos de la peste del año 1679, murió en su domicilio malacitano el 14 de octubre 1688, con sesenta años.

Queremos detenernos ahora con el lector de este artículo en la fecha del fallecimiento del escultor Pedro de Mena. En ese año don Francisco Antonio Bances Candamo tenía veintiocho años y era un afamado creador de comedias de la corte del rey Carlos II. El ascenso social de Bances es algo que sus biógrafos todavía no han explicado bien. Se sabe que Francisco Antonio nació en Avilés, que, cuando murió su padre, él era aún un niño y su madre lo mandó a Sevilla bajo la protección de su tío, el

canónigo de la catedral Antonio López Candamo. Con tan solo veintitrés años estrenó su primera obra teatral en Palacio. Su época de éxito duró hasta 1693.

Bances Candamo, además de componer obras para los escenarios reales, escribía estrofas líricas, muchas de ellas poesía de circunstancia: desde un romance a que Carlos II dejó su coche a un sacerdote que llevaba el Santísimo Sacramento a un enfermo, pasando por su participación en justas literarias y hasta los poemas fúnebres a la muerte de María Luisa de Borbón o Carlos II.

En este contexto hay que situar el poema que vamos a comentar en las siguientes páginas. Está motivado por la muerte del escultor Pedro de Mena, pero dirigido a una de sus esculturas, una de sus obras más bellas: María Magdalena. El tema le inspiró a Bances dos versiones que se han conservado en seis documentos.

El Ms. 2248 de la BNE recoge la misma versión que publicó póstumamente Julián del Río Marín hacia 1720, también recogida en un impreso de dos hojas que carece de indicación tipográfica⁷. A continuación la transcribimos:

A una más que peregrina imagen de Santa María Magdalena, del insigne escultor Pedro de Mena, hijo de Granada, y vecino de Málaga, donde está sepultado.

¿Qué tronco es este que elevando informa de Magdalena el inmortal asunto, cuya elección en uno y otro siglo es constante milagro de dos mundos? Cuya existencia es hoy tan permanente	5
en el divino incomparable bulto, que ejemplar de su vida le contemplo, que traslado con alma le discurro. ¿Qué prodigio del arte?, ¿qué destreza?, copiar también aun sus alientos pudo,	10
que su voz escuchando los sentidos, pide atención a todos el dibujo. Simulacro es viviente, que dilata el ser primero en que nació, y presumo que artífice sutil en lo inspirado,	15
los afectos también copiarle supo. Esforzose el buril a darle vida, de amor las ansias explicando, mudo, lánguido en el semblante, que a tenerla, se muriera de amor, porque amó mucho.	20

⁷ BNE, C^a 45, n^o 39.

Si María eligió la mejor parte,
vinculada en los pies del autor sumo,
quiso este autor, copiando los fervores,
vincular en su efigie sus estudios.
Tan unido el dolor, tan penitente 25
lo cándido, y lo hermoso con lo adusto
le dio el cincel, que de sus tiernos años
el arrepentimiento le compuso.
Amante fina en lágrimas prorrumpe,
de un oriente, manando tan fecundo, 30
que a Mena de las lluvias que concibe,
le labra estatuas de cristal el curso.
Si las miro pendientes de sus ojos,
como las llueve amor con tal orgullo,
mas la piedad al sucesivo llanto, 35
le da a la imagen sucesivo el culto.
Nevado al cuello se difunde, y manos
el rojo humor en aparentes rumbos
de azules venas, donde diestro el arte
no le faltó, si colocar el pulso. 40
El buril (lo insensible cultivando)
le infundió tantas almas al caduco
bello angustiado tronco, que en la imagen,
aun más de lo viviente fue lo infuso.
Este bulto elegante, de la envidia 45
siempre estará, y emulación, seguro,
cuando en ajenos yerros su autor era
el contraste más fiel de los indultos.
No yace solo artífice tan diestro,
porque en él concurrió de todos juntos: 50
lo sutil de Parrasio y Praxíteles,
de Ceuxis y de Fidias, sus alumnos.
Más por su muerte estima sus efigies
hoy desigual la condición del mundo,
dando de Mena en tan gloriosa vida 55
solo al buril aventajados cultos.
¿Merece más ingenio que ya es polvo?
¿Luce más cuando muere, que ya es humo?
¿No ha de gozar presentes los obsequios
y ha de heredar muriendo los futuros? 60
Pero no es desigual, siendo el primero
escultor por quien son ociosos lutos,
si muriendo renace en tantos mapas
adonde vive sin tener segundo.

Aplauso logra de los troncos mismos,	65
por tener de su mano —aunque tan rudos—	
prevenidos altares en la ciencia	
de aquel buril, por quien hablaron muchos.	
Hablarán las imágenes, que al tiempo	
más vividor nos deja en el futuro,	70
pues todos cuantos hizo simulacros,	
hoy quedaron a ser milagros suyos.	
Habla el trasunto celebrando a Mena,	
a quien gozando de la gloria el triunfo,	
la gran ciudad de Ilberia fue su oriente	75
y fue Villaviciosa ocaso suyo,	
donde Florinda, ya desesperada,	
furioso al mar, desde los altos muros	
de un fuerte alcázar, encrespadas ondas,	
se labró el monumento más profundo ⁸ .	80

Por su parte, el Ms. 3921, el Ms. 4081 y el Ms. 17936 de la BNE copiaron la siguiente versión:

A una efigie peregrina de Santa María Magdalena mirándola el día que murió su artífice, Pedro de Mena, insigne escultor de Málaga, hizo este romance de arte mayor don Francisco Antonio Bances Candamo. Mírase esta imagen en un colateral de la iglesia de la casa profesa de jesuitas de Madrid.

¿Qué es esto que cincel informa a un tronco	
de Magdalena lúgubre trasunto,	
y tal que a consolarla por viviente	
persuaden los ojos a el discurso?	
¿Qué milagro del arte?, ¿qué portento	5
tanto usurpar sus perfecciones pudo,	
que, esperando sus voces el oído,	
pide silencio aun el menor susurro?	
¿Le traslada la vida o la dilata	
la gentil copia bella? Porque juzgo	10
que el artífice docto en lo elevado	

8 Ms. 2248 (BNE), folios 49-51v; *Obras líricas... que saca a luz D. Julián del Río Marín*, Madrid: [s.i.], a costa de Nicolás Rodríguez Francos, [1720], págs. 107-110. Manejo el ejemplar de la BNE: R-22242. En la transcripción modernizo de acuerdo a los criterios ortográficos actuales. Ninguna de las variantes de la edición es significativa, por eso las aporto en nota: v. 44: “de” (Ms. 2248) = “que” (R-22242); v. 65: “Aplauso” (Ms. 2248) = “Aplausos” (R-22242); v. 78: “furioso” (Ms. 2248) = “furiosa” (R-22242).

aun el silencio le ha dejado esculto.
Lo mudo y aun lo inmóvil copiar sabe,
no es defecto en la imagen sino estudio
porque es violencia del dolor lo inmóvil 15
y es propiedad del éxtasis lo mudo.
¡Oh, qué lánguida está!, ¡iqué congojada!,
pues con mis ojos habla su disgusto;
en ella tiene estatua el sentimiento
y en su escultura tiene el dolor bulto. 20
Voces da su silencio a las piedades
y en acción de un gemido tan profundo
mudos suspiros veo en su semblante
y en mi idea ruidosos los escucho.
Cuatro lágrimas penden de sus ojos, 25
precipitadas con tan vivo impulso,
que con ser permanentes en el rostro
parecen sucesivas en el curso.
Tal, con cómica airosa perspectiva
corre en lienzo una fuente con orgullo, 30
a quien, viendo los ojos el bullicio,
el rumor de la idea da el murmureo.
Tan mórbido el color, tan transparente
—aun desmayado entre candores mustios—
le dio el pincel, que al tacto de los ojos 35
la suavidad del cuerpo informar supo.
Escollos de marfil se ven los huesos,
formando a trechos cristalinos nudos
y azules líneas del nevado mapa,
aun las venas el arte nos expuso. 40
Destreza fue el no darle el buril vida
para expresar el sentimiento agudo
que gritan los colores, que a estar viva
ya hubiera muerto del dolor tan sumo.
La mayor ansia mata, pero muere, 45
y aquí el ingenio por preciso tuvo
para esculpir durable el sentimiento
vincular en un tronco el infortunio.
¡Oh, nunca el sacro, el angustioso leño,
con diente engendre limador oculto 50
gusano que procure —cual la envidia—
roer el corazón que le produjo!
“Mena me fecit”, dicen estos rasgos.
Mena, el estatuario sin segundo,
el célebre andaluz a quien dio cuna 55

la ciudad que a la Cava dio sepulcro,
a Florinda en fragmentos desatada
sobre el Mediterráneo furibundo,
que aún hoy, bramando, muerde en la Alcazaba
el túmulo elevado de sus muros. 60
Mena, el que hoy ha expirado, le dio vida
mas, ¡ay!, que han expirado con él juntos
del griego Fidias todos los diseños,
de Praxíteles todos los dibujos.
Hoy que es muerto se estiman más sus obras 65
ioh, costumbre más bárbara del mundo:
no veneráis ayer a un varón grande
y hoy a un mísero polvo le dais culto!
¿O es mejor el ingenio cuando es nada?,
¿o crece cuando muere?, ¿o aquel puro 70
espíritu que pierde en el aliento
heredan sus conceptos uno a uno?
Los árboles al verle se inclinaban
del vientecillo fresco en los arrullos,
qué mucho fue fortuna de los troncos 75
pues hizo su buril deidad a muchos.
Aun muriendo fue artífice elegante
pues de su grave cuerpo lo caduco
estatua helada yace de la muerte
y en él aun está vivo lo difunto. 80
Vivan sus obras, pues que cuantas deja
imágenes su ingenio a lo futuro,
aunque a ser bultos de deidad nacieron,
a ser quedaron simulacros suyos⁹.

Creemos que el hecho de que el poema conserve dos versiones acerca la figura de poeta a la de escultor. En un poema impreso no se ve la labor del escritor que

9 Ms. 3921 (BNE), folios 197-198v; el Ms. 4081 (BNE), folios 72v-74; y el Ms. 17936 (BNE), folios 79-82. Ninguna de las variantes de los dos primeros testimonios es significativa, por eso las apunto en nota: v. 6: “sus perfecciones” (Ms. 4081) = “las atenciones” (Ms. 3921); v. 8: “el” (Ms. 4081) = “al” (Ms. 3921); v. 12: “le” (Ms. 4081) = “la” (Ms. 3921); v. 32: “da” (Ms. 4081) = “es” (Ms. 3921); v. 34: “desmayado” (Ms. 4081) = “desmayada” (Ms. 3921); v. 41: “fue el no darla” (Ms. 4081) = “fue no darla” (Ms. 3921); v. 44: “del” (Ms. 4081) = “de” (Ms. 3921); v. 61: “le” (Ms. 4081) = “la” (Ms. 3921); v. 62: “juntos” (Ms. 4081) = “junto” (Ms. 3921); v. 72: “conceptos” (Ms. 4081) = “conatos” (Ms. 3921); v. 81: “cuantas” (Ms. 4081) = “las que” (Ms. 3921). También se publicó este poema en Fernández Duro (1900); y en Orueta y Duarte (1988: 287-289 y 290-292). Las primeras páginas copian del Ms. 3921 (BNE), las segundas de la edición de Julián del Río. No tienen ningún comentario, tan solo el señor Orueta agradece a su amigo Javier Sánchez Cantón el descubrimiento de la versión manuscrita. La edición, que solo pretende tener interés informativo, es menos modernizadora que la nuestra, pero no llega a ser paleográfica.

va tallando la composición hasta encontrar la figura más bella, el concepto mejor expresado. Sin embargo, cuando se estudian los manuscritos se aprecia ese trabajo de búsqueda del creador.

En 1989 el profesor Javier Portús Pérez hizo una aportación, con el mismo tema que ocupa este artículo, en el Simposio Nacional sobre Pedro de Mena que se celebró en las ciudades de Granada y Málaga para conmemorar el III Centenario de la muerte del escultor andaluz¹⁰. En dicha colaboración afirma que la versión que nosotros aportamos en segundo lugar es la primera versión del poema. No creemos que sea posible, con los documentos que contamos hasta la fecha, defender esa cronología, ni la opuesta, con datos irrefutables. Por tanto, no entraremos en dicha diatriba, sino que nos limitaremos a contribuir con nuestro granito de arena en los aspectos que el profesor Portús confesaba en su artículo no haber podido aprovechar: «los recursos expresivos utilizados y la estructura de los poemas»¹¹.

Así querríamos entrar de lleno en el estudio del poema. La composición utilizada es el romance heroico: tirada de versos endecasílabos con rima asonante en *-uo* en los dos casos¹². Para hacer el análisis hemos dividido el poema en estrofas de cuatro versos, pues pensamos que es un romance en serventesios, donde cada grupo tiene una unidad de sentido¹³.

En primer lugar, nos interesa la idea del arte como mimesis. El poeta destaca en las cuatro primeras estrofas de ambas versiones lo real que parece la escultura con adjetivos como “viviente” o “vida”, dice que tiene “alma”, “alientos”.

Para indicar esa realidad humana que tiene la figura de madera de María Magdalena, Bances se va a referir al sentimiento que destila hacia el contemplador. Es intere-

10 Portús Pérez (1990: 585-599). No cita el Ms. 4081 (BNE).

11 *Ibidem*, pág. 597. También creemos que son discutibles algunos de los argumentos con los que justifica la dependencia de unos documentos sobre otros; especialmente cuando supone que el código manuscrito [Ms. 2248] copia de un impreso suelto (pág. 591). Aunque el manuscrito está fechado en 1715 –año seguramente de la recopilación–, las copias que contiene son de entre 1690 y 1697, véase *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional con poesía en castellano de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Arco Libros [1998-2003], Ms. 2248.

12 Domínguez Caparrós (1999: 365): «Frente a la opinión desfavorable de Menéndez Pelayo sobre esta combinación métrica –peligro de prosaísmo, verbosidad y facilidad desaliñada–, Emiliano Díez Echarri piensa que es una forma apropiada para obras dramáticas de cierta índole, “especialmente la tragedia de corte clásico”». De los poemas conservados de Bances el poema a la muerte de Carlos II es un soneto epítafio, mientras que son romances heroicos los poemas dedicados a la muerte de la reina M.^a Luisa de Borbón y a la de Manuel Diego López de Zúñiga.

13 Las dos versiones tratan los mismos temas, con las diferencias que abajo especificaré y que son sobre todo de orden y estructura.

sante resaltar que esta parte es en la que más difieren las dos versiones. En la primera¹⁴ el poeta se centra en los sentimientos de amor y arrepentimiento del personaje hacia la figura de Jesús, referencia sabida por el lector, pero no mencionada en el texto. Por su parte, la segunda versión se centrará en el dolor que siente y transmite. En este caso es la emoción dolorosa la que hace que la figura esté estática y muda: «porque es violencia del dolor lo inmóvil / y es propiedad del éxtasis lo mudo». Esta justificación se nos antoja brillante, la característica de la quietud y la mudez del leño no es “defecto” sino “estudio”. Siempre en el fondo la idea de imitar la reacción humana ante los sentimientos. El Barroco no quería copiar solo la forma bella del ser humano, sino que esa figura tuviera además emociones¹⁵.

En segundo lugar, queremos destacar el recurso del oxímoron utilizado por la segunda versión en la estrofa sexta: «voces da su silencio». La escultura grita sin hablar, es el poder del silencio de la realidad que la mente transforma: «en mi idea ruidosos los escucho». La unión de los términos opuestos “voces” y “silencio” expresa la aparente paradoja de que el mayor grito de dolor sea el silencio.

Vamos a hablar ahora de los versos dedicados a la descripción de la escultura. El poeta no trata de hacer una descripción detallada, sino más bien es una alusión impresionista con pinceladas sobre algunas partes de la figura. Comienza por mencionar las lágrimas y cómo el escultor ha conseguido que parezca que están en movimiento continuo. La voz y el movimiento, las dos gracias que alejan a una escultura del ser humano, han sido halladas por el escultor y han sido infundidas en su obra. Más adelante cita la piel del cuerpo —cuello, manos—, tan real, transparentando las venas, los huesos. Otra vez es la mente del espectador la que completa el realismo, gracias, ahora, «al tacto de los ojos» se puede apreciar la suavidad del cuerpo¹⁶.

14 Los datos objetivos relativos a cuál de las dos versiones es anterior o más fidedigna no aportan una solución. Parece que el Ms. 2248, que es el que contiene la versión publicada por Julián del Río, estuvo más cerca del autor, pues es una recopilación preparada por Andrés González Barcia para publicarla que contiene otros poemas posiblemente autógrafos con fecha y rúbrica. De cualquier forma, hablo de primera versión en el único sentido de ser la primera copiada en este artículo.

15 Nótese además la utilización de la palabra “copiar” en la estrofa cuarta. Las palabras “mudo” e “inmóvil” introducen el primer verso de la estrofa y finalizan el verso cuarto y tercero respectivamente.

16 De la estrofa ocho a la diez en la primera versión; y de la siete a la diez en la segunda.

Otra vez la contradicción es usada por el poeta. El bulto¹⁷ no tiene vida, no porque esté hecho de un tronco, sino porque si viviera moriría al momento, de amor en la primera versión y de dolor en la segunda¹⁸. Tenemos que recordar aquí que las figuras retóricas de la antítesis y el oxímoron son medios de la expresión de los afectos¹⁹.

A continuación el tema del poema se desplaza de la figura escultórica a la figura del escultor. En la estructura nos parece más coherente la versión que hemos transcrito en segundo lugar. En la que hemos copiado en primer lugar la primera alusión a Mena escultor se hace por medio del paradigma. La poesía barroca había heredado del Renacimiento los modelos ejemplares de la escultura clásica griega y estaban lexicalizados de forma que aunque alguien no conociera ni su historia ni sus obras, todo lector los identificaba con la perfección artística. Estamos hablando de las figuras de Parrasio, Praxíteles, Ceuxis y Fidias.

Sin embargo, la versión aportada en segundo lugar propone para el inicio de la mención al escultor la alusión a la localidad geográfica donde acabó su vida. Pedro de Mena falleció en Málaga. La tradición ha asociado el nombre de la cuesta de la Alcazaba de Málaga con el final histórico-legendario del personaje de Florinda la Cava.

Es un tópico literario que desmiente el poeta barroco malagueño, Juan de Ovando, en su “Descripción de Málaga” con la siguiente octava: «De la Cava a la antigua puerta alinda / anciano muelle, o arruinado muro, / que memorias no observa de Florinda, / trágica asolación del godo impuro; / mas no fuera infelice a no ser linda; / es aquí en tradición el vulgo obscuro / que, en arábigo idioma, en la Alcazaba / la puerta es de la cuesta el de Alacaba» (Ovando 1987: 454).

Dos estrofas dedica Bances al tópico de valorar más a las personas cuando han fallecido que en el momento en que se podría celebrar su trabajo. Se pregunta retórica y agudamente en la segunda aportación si la viveza la habrán heredado las obras, al extinguirse la vida del creador.

Termina la versión segunda con el tema de la vida más allá de la muerte de las obras del escultor. Decíamos arriba que era más lógica la estructura de esta versión

17 Usamos *bulto* con la acepción que se le da en el poema y como ya citaba Covarrubias (1611): «Figura de bulto, la que hace el entallador o escultor, por ser figura con cuerpo, a diferencia de la pintura que es en plano, y con las sombras y claros saca las figuras a que parezcan tener cuerpo y que se pueden asir con la mano. De aquí ha nacido una cuestión muy reñida entre pintores y escultores, sobre cuál de ellos tiene más primor, o el escultor, que imita el natural en corpulencia y contrahace la cosa como ella es, o el pintor que en el plano la finge y engaña la vista representándonos en cuerpo relevado lo que es en plano». Nos interesa la cita por insistir en el tema de la imitación.

18 Estrofa cinco en la primera versión y undécima en la segunda.

19 Véase Lausberg (1991: 190).

que termina la composición uniendo los dos temas que ha tratado: la obra y el autor. La vida de la obra no está solo en el sentimiento que quiere poseer y transmitir, sino que esta la deja «a lo futuro», en nuestro caso trescientos veinte años después podemos seguir disfrutando la contemplación de la obra de Pedro de Mena.

Hoy en día cualquier ciudadano que visite el Museo Nacional de Escultura de Valladolid puede dejarse transportar por los sentimientos eternos de amor y dolor que sigue transmitiendo la escultura. Está claro que Bances Candamo no conoció a Pedro de Mena, pero sí contempló y admiró su obra. De modo que en esta composición podemos apreciar otra contradicción barroca: mientras parece que se pretende hacer un poema a una noticia circunstancial, se está cantando a la parte del ser humano más trascendente.

Creemos que Bances, quien no tuvo ninguna relación vital con Pedro de Mena, lo creía malagueño. El encabezamiento de la edición de Julián del Río sería añadido por el editor, pues en el Ms. 2248 está escrito con otra letra aprovechando el hueco del margen superior del folio. Julián del Río sí debía de estar al tanto de la confusión sobre la ciudad de nacimiento del escultor, por eso se esmera en esa aclaración tan pertinente: «hijo de Granada y vecino de Málaga».

En todo caso, la mención en el poema de Málaga como cuna de Mena, especialmente en la versión aportada en segundo lugar en este artículo, le sirve como juego literario al poeta para oponer “cuna” y “sepulcro”. La perífrasis legendaria para no nombrar la ciudad de Málaga es muy barroca, aunque no sea verdad, es una imagen verosímil y bella.

Si la escultura de Mena es una copia fidedigna del ser humano que a la vez conmueve, la poesía de Bances pretende trasladar a las palabras todo lo que transmite el trasunto de realidad que ha incorporado la escultura. La loa al autor se hace a través de exaltar la calidad de una de sus obras más excelsas. El poeta ha sabido dejarse llevar por los sentimientos que es capaz de transmitir la escultura, y el espectador y lector del siglo XXI acude admirado a la vida eterna del arte.

Eternidad también para el recuerdo de Emilio Alejandro Núñez Cabezas, en cuyo homenaje es un honor para nosotros participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR GARCÍA, M. D. (1989): «Magdalena penitente», en *Pedro de Mena. III Centenario de su muerte (1688-1988)*, Cádiz, Junta de Andalucía.
- BERNALES BALLESTEROS, J. Y GARCÍA DE LA CONCHA, F. (1986): *Imagineros andaluces de los siglos de Oro*, Barcelona/Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas.
- BOZAL, V. (1971): *Historia del arte en España*, Madrid, Istmo.
- Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional con poesía en castellano de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Arco/Libros [1998-2003].
- CONTRERAS, J. DE (1945): *Historia del Arte Hispánico*, Barcelona, Salvat, vol. IV.
- COVARRUBIAS, S. DE (1611): *Tesoro de la lengua castellana o española*, Barcelona, Alta Fulla, 1993, ed. facsímil.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (1999): *Diccionario de métrica española*, Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ DURO (1900): *Correspondencia epistolar de J. de Vargas Ponce y otros en materia de arte*, Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- LAUSBERG, H. (1991): *Manual de retórica literaria*, Madrid, Gredos.
- MALTESE, C. (coord.) (1980): *Las técnicas artísticas*, Madrid, Cátedra.
- MINISTERIO DE CULTURA (1984): *La escultura en Andalucía. Siglos XV a XVIII*, Valladolid, Ministerio de Cultura.
- OROZCO DÍAZ, E. (1963): «Devoción y barroquismo en las dolorosas de Pedro de Mena», *Goya*, Madrid, págs. 235-241.
- OROZCO DÍAZ, E. (1966): «Un Ecce Homo de Pedro de Mena y la interpretación de este tema en la escultura granadina», *Goya* 171, Madrid, págs. 292-299.
- ORUETA Y DUARTE, R. DE (1988): *La vida y la obra de Pedro de Mena y Medrano* [Madrid, 1914], ed. facsímil, Málaga, Colegio de Arquitectos/Universidad.
- OVANDO, J. DE (1987): *Ocios de Castalia*, ed. Cristóbal Cuevas, Málaga, Diputación.
- PORTÚS PÉREZ, J. (1990): «Los poemas de Bances Candamo dedicados a la “Magdalena” de Pedro de Mena», en VV. AA., *Pedro de Mena y su época*, Málaga, Junta de Andalucía.

Capítulo 28

UNA ELEGÍA DE RAFAEL DE LEÓN. POEMA «HÉROE»

Sonia Hurtado Balbuena

Héroe

A mi hermano Pedro de León

Yo quizá fuera el último en conocer tu muerte,
y por eso no pude llorar sobre tu sábana.
Vivía en un planeta sin torres ni jardines
donde estaban prohibidos el llanto y la sonrisa.

Pero yo presentía mi sangre derramada.
Éramos diez hermanos, y de ellos, seis varones,
y las balas sabían el camino de sombra
que va desde la nube al pájaro que vuela.

¡Cómo se empañarían los espejos de casa
y qué llanto de nácar tendría el abanico,
y cómo en las vitrinas, las dulces miniaturas,
cubrirían de luto sus escotes cuadrados!

En sus cuadros oscuros nuestros viejos abuelos
rendirían a tu muerte un pésame de espadas,
y por tierras de Soria de luto colgaría
su balcón el palacio de los Condes de Gómara.

Mi madre, como siempre, lloraría hacia dentro
buscando tu silueta de niño en todas partes,
preguntándole al viento que por qué no venías
a besarla lo mismo que todas las mañanas.

Y detrás de sus velos y sus tocas monjiles,
aquellas dos hermanas que tengo en el convento,
rezarían cantando su oficio de difuntos
entre velas rizadas y flores contrahechas.

Y Sevilla, Sevilla, afilaría su torre
mojada de naranjos y en espuma de río,
y en su cielo plomizo de final de septiembre
tu nombre de estudiante daría a una glorieta.

Porque yo, de soldado, no puedo imaginarte,
matrícula y diploma de la filosofía,
y te veo muriendo de cara al parapeto
con un libro de Horacio abierto entre las manos.

Y por eso te lloro casi líricamente
sobre tus diccionarios y tus apuntes viejos,
y en aquella cuartilla donde hiciste una décima
dedicada a una novia que acaso no tenías.

Poema de nueve estrofas de cuatro versos alejandrinos cada una. Rafael de León dedica el poema titulado «Héroe» a uno de sus hermanos, a Pedro de León, sexto hijo de los condes de Gómara. Muerto en la sierra de Pandolls durante la batalla del Ebro. Fue Premio Extraordinario en las Licenciaturas de Derecho y Filosofía y Letras. Fue Medalla Militar Individual, como recompensa ejemplar e inmediata de los hechos y servicios muy notorios y distinguidos, realizados al frente del enemigo, y Alférez del Primer Batallón de Flandes, nº 5. Gracias a este poema podemos corroborar algunos de los datos biográficos que tenemos.

Yo quizá fuera el último en conocer tu muerte,
y por eso no pude llorar sobre tu sábana.
Vivía en un planeta sin torres ni jardines
donde estaban prohibidos el llanto y la sonrisa.

El poeta se lamenta por no haber podido estar presente en el duelo de su hermano. Posiblemente fue el último en tener noticias de su muerte por encontrarse encarcelado por aquel tiempo en la Cárcel Modelo de Barcelona¹, descrita como «planeta sin torres ni jardines donde estaban prohibidos el llanto y la sonrisa». Al utilizar la palabra *planeta* hace referencia a un lugar alejado de la tierra, a un lugar que no tiene nada que ver con las formas y costumbres de este mundo, un lugar donde no es posible la libertad «sin torres ni jardines» y donde estaba castigada cualquier manifestación de los sentimientos. Rafael de León se encuentra en Barcelona cuando estalla la Guerra Civil, pasó un largo período en la cárcel (1936-1939), estuvo condenado dos veces a muerte, pasó por la checa de Vallmayor y la cárcel Modelo de Barcelona. La checa de Vallmayor

1 Véase VV. AA. (2004) y Pagès i Blanch (1996).

era conocida oficialmente como Preventorio D, ubicada en el antiguo Convento de la Magdalena, en la calle Vallmayor nº 1, entre las calles Ravella y Copérnico. Estaba a cargo del jefe del SIM (Servicio de Investigación Militar, nombre de la agencia de inteligencia y del servicio de seguridad de la Segunda República Española durante la Guerra Civil Española), Santiago Garcés; de Francisco Ordóñez; del gobernador del Banco de España, Pedro Garrigós y de los miembros del SIM. En ella se emplearon los más refinados martirios para obtener de los detenidos declaraciones a gusto de sus interrogadores. Había sido convento de las Madres Agustinas, y en él puso Laurencie en práctica nuevos métodos, calculados con sádica premeditación y con un tecnicismo preparado, única y exclusivamente, para torturar. El «preventorio» se componía de dos cuerpos. Uno, la prisión propiamente dicha, instalada en lo que fuera convento y el otro, en un edificio situado en frente, dedicado a los «interrogatorios», habían hecho construir un lóbrego y profundo pasillo subterráneo, haciendo salir a los detenidos durante la noche, conduciéndolos en dirección al subterráneo, imaginándose el fin más horrendo. Los presos habían de bajar en la oscuridad, escalón tras escalón, entre golpes y denuestos de los vigilantes que portaban linternas. A la salida de aquel pasadizo, lo primero que se encontraban era una amplia zanja, que aparecía a sus ojos atemorizados a semejanza de la fosa preparada ya para recibirles. En uno de los recodos del pasadizo había un espacio anegado de agua y en una de las paredes estaba situada una diminuta celda, con anillas para pies y manos, y en donde había un alojado, cuya vista se ofrecía al paso de los que diariamente hacían aquel camino en dirección a la sala de «interrogatorios», siendo fácil imaginar el estado de ánimo en que llegaban los detenidos para declarar. En lo que había sido capilla, construyeron buen número de celdas, sin techo, y en la que permanecían hacinados los hombres, vigilados desde el coro, día y noche. La luz no se apagaba ni durante las horas de la noche. Las celdas de castigo, que se denominaban con el pomposo nombre de «celdas psicotécnicas», tenían un largo de 2,50 m y un ancho de 1,50 m, y la altura del techo de 2 m. Estaban alquitranadas por dentro y por fuera, con el objetivo de que los rayos del sol produjeran en su interior un calor insoportable. En el interior había un camastro de obra de 1,50 m que obligaba al preso a dormir con los pies encogidos, y entonces se le salían las rodillas, pues el ancho era de sólo 60 cm, y para impedir que pudiera dormir se le había dado a la superficie una inclinación de un 20 por ciento. El camastro estaba adosado a la pared por lo que resultaba aún más difícil el encogimiento. Para evitar que el encarcelado pudiese pasear por la celda, se dotó al piso de ladrillos fijados de canto, en horizontal y en perpendicular entre sí. El techo lo habían pintado con dibujos especiales, como espirales, círculos, puntos, etc., de diferentes colores, mientras que la pared ofrecía líneas horizontales sobre un fondo gris como complemento del suelo pintado en negro. Las líneas y los dibujos se hicieron en rojo, color que produce

excitación; en azul, para forzar a los temperamentos nerviosos; amarillo, con el objeto de realzar los otros colores, y verde, que en un lugar tan tétrico, creaba un clima de melancolía. Si bien Laurencie ideó este tipo de tortura, el «método psicotécnico» tiene sus raíces en los estudios realizados por Paul Klee y Vassily Kandinsky, que profundizaron en la investigación de la sinestesia y los efectos psicológicos del cromatismo. La luz nocturna permanecía siempre encendida, mediante un potente foco colocado sobre el camastro. Otras celdas de torturas eran las denominadas celdas armario construidas en madera, eran una especie de armarios o cajones de 50 cm de ancho por 40 cm de profundidad y una altura graduable, ya que el techo era una plancha movable, rebajado a medida que impedía que se pudiera mantener el cuerpo derecho. Había un asiento de cemento colocado a 65 cm de altura y con una superficie de 13 cm, lo que obligaba a la víctima a mantenerse sobre las puntas de los pies debido a la estrechez y poca profundidad. Por una pequeña ventana que daba a la altura de los ojos, entraba la luz de un potente foco.

La detención de Rafael de León parece estar relacionada con la de un grupo de gente del espectáculo, que lo acusan de monárquico, liberal y capitalista. Según Pineda Novo (2004: 21), quien lo acusó fue «una voz traidora y enemiga –precisamente un sevillano conocido, como me dijo Rafael, aunque nunca reveló su nombre–. [...]». Antonio Burgos, también afirma que Rafael de León sabía quién lo había denunciado y además añade que cuando salió de la cárcel se encontró un día por Sevilla con su delator, pero prefirió olvidar todo lo ocurrido y no vengarse con otra denuncia, «demasiada venganza llevaría ya con tener que verlo vivo por Sevilla» (Burgos 1980: 17).

Pero yo presentía mi sangre derramada.
Éramos diez hermanos, y de ellos, seis varones,
y las balas sabían el camino de sombra
que va desde la nube al pájaro que vuela.

Rafael «presentía» su sangre derramada, la muerte de su hermano. Es posible que el poeta tuviera noticias en la cárcel, por los presos que iban entrando, del proceso que iba siguiendo la guerra y temiera por los familiares, muchos de ellos militares, que estaban en el frente «Éramos diez hermanos², y de ellos, seis varones, / y las balas sabían el camino de sombra / que va desde la nube al pájaro que vuela». Posiblemente le llegaran noticias de lo cruento que había sido la Batalla del Ebro y temiera la muerte de su hermano Pedro.

2 Rafael de León, José, Pedro, Antonio, Joaquín y Federico.

¡Cómo se empañarían los espejos de casa
y qué llanto de nácar tendría el abanico,
y cómo en las vitrinas, las dulces miniaturas,
cubrirían de luto sus escotes cuadrados!

«Los espejos», «el abanico», «las miniaturas de las vitrinas», hasta el último rincón de la casa familiar, hasta los objetos inanimados, sin vida, se entristecen por la muerte de Pedro de León. Espejos empañados como ojos lagrimosos. Llanto triste del abanico. Luto de las miniaturas.

En sus cuadros oscuros nuestros viejos abuelos
rendirían a tu muerte un pésame de espadas,
y por tierras de Soria de luto colgaría
su balcón el palacio de los Condes de Gómara.

En los cuadros oscurecidos por la pátina adquirida a lo largo del tiempo, los abuelos del poeta, también militares, sentirían también la muerte del nieto y rendirían sus armas en señal de respeto.

Doña María Justa Arias de Saavedra y Pérez de Vargas, madre de Pedro de León, era Condesa de Gómara³, y por esta razón «por tierras de Soria de luto colgaría su balcón el palacio de los Condes de Gómara».

Mi madre, como siempre, lloraría hacia dentro

3 Según el Archivo General de Andalucía (AGA): «El título de Conde de Gómara fue concedido por Carlos II, el 3 de noviembre de 1692, a Luis de Salcedo y Arbizú, Camargo y Mencos, asistente de Sevilla, Caballero de Alcántara. Posteriormente se unen a este título nobiliario los de: -Marqués de Grañina, concedido por Felipe V, el 18 de julio de 1714, a D. Jerónimo-Miguel Dávila y Ursua, veinticuatro de Jerez de la Frontera, señor de Grañina. -Marqués del Moscoso, a finales del siglo XIX, al producirse la unión de Joaquín Arias de Saavedra y Araoz, IV Marqués del Moscoso y M.^a Dolores de Cárdenas y Orozco, -y el de Marqués del Valle de la Reina, ya a principios del siglo XX, con la unión de M.^a Justa Arias de Saavedra y Pérez de Vargas, condesa de Gómara, Marquesa del Moscoso, con José M.^a de León y Manjón, VII Marqués del Valle de la Reina. Por último, anotar otro título nobiliario de esta casa, el de Marqués de Zafra, ostentado por Joaquín Dávila Sigüenza Cotes y Montalvo, cuyos vínculos pasan al Marqués de Grañina, en 1820. Son numerosos los mayorazgos y vínculos que posee esta familia desde los siglos XV y XVI, debido a entronques con familias nobles castellanas y andaluzas. Territorialmente sus propiedades se ubican fundamentalmente en Andalucía, concretamente en las provincias de Cádiz, Jaén y Sevilla, y en menor cuantía en la provincia de Málaga. Así como en otras zonas del territorio español: Soria, que da origen al condado de Gómara, en Ávila, en Navarra y en Ciudad Real. Las ramas principales de la familia llevan los apellidos: Cárdenas, procedente de Andújar; y Dávila, procedente de Ávila, descendientes de Blasco Gimeno, que fue gobernador de Ávila a finales del siglo XII. Posteriores uniones matrimoniales y agregaciones de sus descendientes irán sumando vínculos, mayorazgos y posesiones situados fundamentalmente, en Jerez de la Frontera (Villamarta, Majarromaque, Las Conejeras, y Montegil, entre otros); en el Puerto de Santa María (Grañina, vínculo fundado en el año 1554, por Jerónimo Dávila y Sebastiana Ponce de León, sobre el cual es concedido posteriormente el título de Marqués de Grañina; aunque hay documentación perteneciente a los mismos desde el siglo XV); Sanlúcar de Barrameda y Trebujena. En cuanto a la provincia de Jaén sus posesiones son mayoritarias en Andújar, Úbeda y Baeza».

buscando tu silueta de niño en todas partes,
preguntándole al viento que por qué no venías
a besarla lo mismo que todas las mañanas.

La madre, una madre fuerte, una madre que no expresa sus sentimientos de dolor
sufre con la muerte del hijo.

Y detrás de sus velos y sus tocas monjiles,
aquellas dos hermanas que tengo en el convento,
rezarían cantando su oficio de difuntos
entre velas rizadas y flores contrahechas.

Dos de las hermanas de Rafael de León, Eduarda y Rosario, eran monjas y dedicarían a su hermano el oficio de difuntos. Pedro de León recibiría honores militares y religiosos por parte de sus familiares.

Y Sevilla, Sevilla, afilaría su torre
mojada de naranjos y en espuma de río,
y en su cielo plomizo de final de septiembre
tu nombre de estudiante daría a una glorieta.

La ciudad se entristece y también lo manifiesta, la giralda se alarga por el dolor ante la pérdida. Y la ciudad de Sevilla inauguraría una glorieta en honor del hijo muerto. La ciudad también le rinde honores tras su muerte.

Porque yo, de soldado, no puedo imaginarte,
matrícula y diploma de la filosofía,
y te veo muriendo de cara al parapeto
con un libro de Horacio abierto entre las manos.

El poeta recuerda a su hermano más como intelectual que como militar y se lo imagina muriendo en el campo de batalla con un libro entre las manos. El libro con el que imagina a su hermano es un libro de Horacio, uno de los grandes poetas de Roma. Escribió obras de cuatro tipos: sátiras, épicos, odas y epístolas. Los principales temas que trata en su obra son el elogio de una vida retirada (*beatus ille*) y la invitación de gozar de la juventud (*carpe diem*). Abordan cuestiones éticas como el poder destructor de la ambición, la estupidez de los extremismos y la codicia por la riqueza o la posición social. Expone sus observaciones sobre la sociedad, la literatura y la filosofía con su lógica del «punto medio», a favor de doctrinas como el epicureísmo, pero siempre abogando por la moderación, incluso en lo referente a la virtud.

Y por eso te lloro casi líricamente
sobre tus diccionarios y tus apuntes viejos,
y en aquella cuartilla donde hiciste una décima
dedicada a una novia que acaso no tenías.

A pesar de que no pudo llorar sobre su «sábana», pues no se enteró de su muerte, el poeta no deja de lamentar su pérdida y lo hace «casi líricamente», con este poema titulado «Héroe», quedando su hermano definido como semidiós si nos atenemos a la mitología griega. El héroe posee habilidades sobrehumanas o rasgos de personalidad idealizados o fantásticos que le permiten llevar a cabo hazañas extraordinarias y positivas. Así ve Rafael de León a su hermano Pedro. A pesar de reconocer su heroicidad, prefiere llorar sobre objetos con los que él más lo relaciona: diccionarios, apuntes, cuartillas, poemas. No llora sobre su tumba, o sobre su uniforme, ni sobre nada que tenga que ver con su profesión militar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGOS, A. (1980): *Rafael de León. Antología. Poemas y canciones*, Edición Homenaje, Sevilla, Ayuntamiento.
- PAGÈS I BLANCH, P. (1996): *La presó Model de Barcelona. Historia d'un centre penitenciari en temps de guerra (1936-1939)*, Barcelona, Publicacions de L'Abadia de Montserrat.
- ROS, F. (1974): *Preventorio D (Ocho meses en la cheka)*, Madrid, Prensa Española, 2ª ed.
- PINEDA NOVO, D. (2004): «Prólogo», en *Entre el gozo y la pena*, Rafael de León, Sevilla, Renacimiento.
- VV. AA. (2004): *La cárcel Modelo de Barcelona 1904-2004. Cien años bastan, derribemos la modelo para no levantar otra*, Barcelona, Etcétera.

Capítulo 29

ALGUNOS ASUNTOS MÍTICOS EN LA OBRA DE PÉREZ ESTRADA

Antonio A. Gómez Yebra

(Universidad de Málaga)

Los poetas son quienes tienen el poder de construir mundos completamente distintos a los que habitamos la mayoría de los mortales. Ellos son los creadores de paraísos, ellos son quienes los convierten en lugares maravillosos, donde solo cabe la felicidad. Ellos son quienes los ubican en valles situados entre frondosos ríos, y los pueblan de animales, seres humanos, y criaturas fantásticas debidas a su genio o a su ingenio.

De los poetas malagueños más capaces y mejor dotados para la invención de mundos y personajes ajenos a la realidad prosaica, Rafael Pérez Estrada destaca con luz propia. Por eso esta Universidad decidió dedicarle en forma de homenaje el Concurso de Poesía del curso académico 2006-2007, que aportaba numerosas novedades. Si él era el poeta más capacitado para introducir novedades en la lírica, parecía justo y razonable que su figura lo presidiera en esta ocasión.

En *El año sabático*, un libro que me parece tan imprescindible como olvidado entre la bibliografía de nuestro querido poeta Alfonso Canales, a quien también dedicamos un homenaje poético universitario hace pocos años, puede leerse lo siguiente:

Todo viene de ayer. No deberíamos admitir la sorpresa: no hay fundación posible ni grano que no sufra una mota de polvo. Ayer es nuestro paraíso, y vamos fugándonos de ayer como de cárcel cuyas rejas nos siguen cuadriculando el exterior. Que todo viene de ayer. Estaba la semilla de toda novedad en una tierra que ayer regó con su saliva. Estaba ayer en el sufragio de las horas que con empeño usamos, que creemos usar. Todo nos llueve de la nube de ayer, de la memoria de ayer que nunca escampa (Canales 1976: 77-78).

Efectivamente, todo viene de ayer, y la poesía se funda muchas, muchas veces, en personajes, mitos, leyendas que han traspasado los siglos y que han ido creciendo con el paso de los tiempos. Y variando también con el decurso de los siglos y con las aportaciones de los nuevos poetas de cada época.

A Rafael Pérez Estrada hemos de considerarlo un desmitificador impenitente, incluso impertinente, activo hacedor de variantes y divergencias, siempre extraordinariamente creativas.

Así, con el nada secreto ánimo de conmocionar a sus lectores, se ocupa del viejo mito de Narciso. Entre otras ocasiones, en *Conspiraciones y conjuras* (de 1986), cuando escribe:

En Dinamarca existe una leyenda que cristianiza el mito adorable de Narciso. Dice la tradición que el primer beso de los adolescentes se suele dar a la propia imagen en un espejo y en el día del sentimiento sexual. La incorporación de lo pagano está en hacer intermediario a Narciso de esos besos, pues, según la versión, el muchacho duerme en el azogue de los espejos y solo despierta al tacto de los labios. Estos besos los guarda y distribuye Narciso entre los adolescentes solitarios. Algunos erotólogos han visto en esta historia una manipulación del mito del Unicornio (Pérez Estrada 1989: 175-176).

Es una hermosa novedad que convierte a Narciso en inocuo traficante de besos entre jóvenes, al tiempo que en una especie de versión masculina de la Bella Durmiente, personaje tan actual siempre y tan de moda en estos días, cuando nuevamente ha sido recuperada para la ficción en *Shrek 3*.

Además del mito de Narciso, a quien se encuentra asociada Eco en algunos momentos, también resulta reiterativo y muy original en la recreación del mito de las sirenas, uno de los mitos poéticos más frecuentados en la poesía española de todos los tiempos, porque la huella de Homero es visible en miles de composiciones en prosa y verso.

En la obra de Pérez Estrada las sirenas se comportan a veces como muchachas indignadas, que arrojan sardinas a un ángel que tapa con sus alas a un joven pescador supuestamente desnudo.

En otras ocasiones son ellas las que, «molestas por el vocerío de los remeros, sus burlas y blasfemias, (...) han de descender al fondo del mar latino y allí atar sus trenzas a los rojos corales, muriendo muchas de ellas al no poder desenredar sus cabellos». (Pérez Estrada 1989: 169-170). Estaríamos, pues, ante una trasposición del mito que las convertía a ellas en causa de la muerte de los navegantes.

Pero el afán rompedor, desmitificador, de Pérez Estrada, aún va más allá a la

hora de dibujar a las sirenas. Primero las considera resultado exótico de la conjunción de diferentes razas humanas con distintas especies de peces¹. Luego estimará que la sirena «se trataba de una variedad de mujer y langosta, rara plañidera que recorría el fondo del mar buscando los corazones abiertos de los náufragos, de los que en llanto se alimentaba» (Pérez Estrada 1989: 170), definición apta para un nuevo bestiario heredero directo de Borges y de su propio *Bestiario de Livermoore*.

En este, por cierto, tiene cabida su «Sirena negra», habitante de las alcantarillas y cloacas de Nueva York, cuyos «ojos brillan blues y sus caderas balancean el calor de una caricia imposible. De igual manera que sus hermanas de la Grecia antigua, gozan de un canto sensual muy convincente que atrae a los solitarios a sus trampas cónicas como las de las hormigas leonas». Claro que estas sirenas «hablan de una luna que ellas nunca verán, de un planeta distante que orienta las horas del amor a quienes lo contemplan» (Pérez Estrada 1988: 31), algo que las odiseicas jamás hicieron.

Todavía, en la última secuencia del *Bestiario de Livermoore*, Pérez Estrada propone una sirena más: la «Sirena del aire». Se trata de la quintaesencia del personaje mítico:

La sirena del aire es una entelequia, un ser mágico que vive pendiente de hilos invisibles en lo azul. Esta criatura es una amable falacia hecha de inconsistencia y éter, de fatuidad y belleza. Pocos mitos tan hermosos como esta sirena, y tan inaccesibles, ya que, cuando alguien, deseoso de sus formas femeninas, intenta acariciarla, se deshace en un estallido de nada y desolación. En los amaneceres de otoño, cuando los grandes temporales azotan al sur, suele vérselas ancladas en las nubes para evitar su pérdida en el espacio libre; y en las noches, si la oscuridad y el cansancio las hace entrechocar, descargan grandes relámpagos de infinitas luces, y zumban truenos que amilanan el deseo incluso a los más bravos (Pérez Estrada 1988: 44).

Si la sirena negra había cambiado sustancialmente de hábitat, al ser trasladada del Ponto a las cloacas de Nueva York, esta no solo vuelve a cambiar su localización (se mueve por las nubes), sino también su sustancia. Aquella, en buena medida retrata a las mujeres que se ofrecen al transeúnte, pero esta es una especie de Luzbel femenino, inasible, incorpórea, y tan bella como desconocedora de sus fuerzas, muy alejada, por tanto, de aquellas que escuchó Ulises.

¹ Sirena compuesta de doncella negra y pez limón; sirena compuesta de muchachita bárbara y pez luna; sirena uniformada de niña gala y pez ángel.

Otro asunto mítico de cierta relevancia poética a lo largo de la Historia de la Literatura (de la Historia de la Pintura y de la Escultura) y de la Mitología es el de Leda y el cisne, de larga y compleja ascendencia, que daba por cierta la cópula entre Leda y Zeus. Enamorado de la bella joven, que algunos creen trasunto de Helena, el padre de los dioses se habría transformado en cisne, según admite Ovidio en sus *Metamorfosis*, copulando con ella tal vez a orillas del Eurotas.

Cuando Rafael Pérez Estrada toma el asunto se muestra completamente en desacuerdo con su tratamiento. Está dispuesto a acabar con esa situación de desamparo de la mujer, tomada a la fuerza por el dios. Por eso, en un par de leves expresiones de talante aforístico, que localizo en *Conspiraciones y conjuras*, rompe con el arquetipo, y une dos mitos, uno bíblico y otro griego, cuando plantea, primero, que «De la unión de Leda y el cisne nace un ángel» (Pérez Estrada 1989: 250), deducción lógica de la admitida presencia de alas en los ángeles; y, luego, cuando afirma que «De la unión de Leda y Luzbel nació el cisne australiano, madre de todos los sofismas», que supone al cisne negro fruto de la cópula entre Leda y el ángel que habita en las profundidades del infierno: el reino de la oscuridad. Y más tarde, en el *Libro de los espejos y las sombras*, Leda será la verdadera protagonista, invirtiéndose así la situación de sumisión en que algunos poetas, entre ellos nuestra querida María Victoria Atencia, la dibujaban en algunos de sus poemas. Ahora la hija de Testio se convierte en mujer activa y violenta, de mayor poder destructivo que la hembra del maquis o santateresa, insecto que devora al macho después del apareamiento:

Y entre los sauces que bordean al estanque vi salir a una hermosa muchacha; luminosa y esbeltísima. Llevaba unas grandes tijeras de podar y con ellas, uno a uno, les fue cortando los cuellos a los cisnes que entretejían ondas en el agua. Después de esta cruenta operación se dirigió a mí y con sorna me dijo: «Soy Leda Castísima, también llamada Leda Castradora, y estoy aquí para desmitificarme». Dicho esto, se ocultó en la espesura, y entonces me fue dado ver cómo seguían nadando aquellos cisnes, mientras de sus cuellos cercenados salían caños de sangre que no tenían el rojo propio, sino un pálido rosa, pues también de la herida, incontinentemente, fluía un palidísimo esperma (Pérez Estrada 1989: 318).

En el texto, Pérez Estrada proporciona una amplia muestra de su capacidad para unir mundos diferentes, para mezclar asuntos de culturas distintas, para utilizar instrumentos de toda índole (crueldad, ironía) a la hora de convertir un mito bastante

desgastado en un mito nuevo: en su opuesto². En cuanto al mito de Cronos, devorador de sus propios hijos, temeroso de que le quitasen el trono y el poder al llegar al estado adulto, Rafael Pérez Estrada funde en uno la imagen de Rea, que fue dando a luz sucesivamente a Hestia, Deméter, Hera, Hades y Poseidón, y que Cronos iba devorando, con la del propio Saturno, en un texto de *Sueños*:

Vi cómo laboraba aquella mujer para acelerar sus partos y cuánta angustia había en sus esfuerzos. Y apenas tenía el recién nacido en sus manos aún cubierto de grasa, aún contenido en el primer aliento, lo golpeaba ferozmente contra el suelo y luego entre copiosas lágrimas y horribles ayes lo devoraba. Y esto ocurría de continuo, porque ella estaba eternamente embarazada. Y solo interrumpía su trabajo para cantar una obscena canción de cuna, una nana gris y hambrienta entre bocado y bocado (Pérez Estrada 1989: 317-318).

De esta forma, al convertir en protagonista a la propia madre, queda más patente la monstruosidad del acto antropofágico, al que se han añadido detalles de una crueldad absoluta. Pero el texto no deja de resultar fascinante además por el retrato del dolor de esa mujer impelida por su locura a actuar de esa forma.

Otros muchos mitos y miles de alusiones a aspectos de la cultura y de las leyendas grecolatinas tienen cabida en nuestro poeta homenajeado, basten aquí estas pinceladas que nos lo aproximan como un creador de mundos imposibles, de personajes increíbles; mundos y personajes que cobraron vida en los miles de páginas de su obra aún poco y mal estudiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁNTARA, M. (2003): «La factura», *Sur*, 8-11-2003, pág. 76.

CANALES, A. (1976): *El año sabático*, Madrid, Editora Nacional.

PÉREZ ESTRADA, R. (1988): *Bestiario de Livermoore*, Málaga, Imprenta Sur.

PÉREZ ESTRADA, R. (1989): *Antología, 1968-1988*, Málaga, Ayuntamiento, col. «Ciudad del Paraíso», n^o 2.

2 También desmitificador resulta Manuel Alcántara en un artículo donde, al ocuparse del chapapote vertido por el *Prestige*, comenta: «Las compactas pellas llegaron a las más apartadas orillas, como si una súbita diarrea hubiera acometido a todas las sirenas, que dejaron de emitir sus engañosos cantos», «La factura», *Sur*, 8-11-2003, pág. 76.

Capítulo 30

BREVE ACERCAMIENTO A *INSOLACIÓN* DE EMILIA PARDO BAZÁN

Elena Jiménez Pérez

(Universidad de Málaga y UVILCE)

1. INTRODUCCIÓN

Insolación es una novela aconsejable para que lean los adolescentes en el último ciclo de la ESO y, también, en Bachillerato. Este breve estudio pretende acercar al alumno un poco más a la novela y al contexto histórico en el que fue escrita.

Su lenguaje asequible, sencillo y ameno puede ser un reclamo como lectura en estas etapas, sumado a un argumento directo que engancha la narración con la realidad cotidiana de una época no tan lejana, y a unos personajes que enmarcan la historia con su particular idiosincrasia naturalista, hacen de *Insolación* una candidata perfecta para acercar una etapa tan importante de la literatura española, como es el Naturalismo, a los estudiantes de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato.

Mediante un somero planteamiento del Naturalismo español manifestado en esta obra se introduce un contexto histórico que ayuda a comprender el intríngulis hispánico en la absorción de movimientos literarios provenientes de Europa, la capacidad de la cultura española de «hacer especial» y únicas todas y cada una de las corrientes culturales que han llegado y llegan a este país.

Además, un análisis del léxico de la novela muestra a una condesa culta y capaz de manejar distintos registros en los que quedan reflejados los perfiles psicológicos de los personajes que muestran, a su vez, la doble moral vigente en la época y de la que doña Emilia Pardo Bazán se hace eco por motivos personales.

Insolación es, sin duda, una lectura que puede situar al lector en un marco socio-cultural muy interesante para poder entender y situar los acontecimientos históricos más relevantes del momento en el que se circunscribe la trama y, por lo tanto, comprender los entresijos políticos españoles más importantes de finales del XIX y principios del XX.

2. *INSOLACIÓN*, ¿NOVELA NATURALISTA?

Se ha de partir de la premisa de que en España lo habitual es que cada movimiento literario, o artístico, que penetre de una forma u otra en el país va a verse afectado por varios ejes, más que deformadores, adaptadores. En primer lugar, suele ocurrir que los movimientos, en este caso literarios, no se producen paralelamente a los demás países europeos sino que la lentitud en su aceptación es más acusada (claro ejemplo es el romanticismo de Bécquer). Por otra parte, el carácter español termina influyendo en los movimientos más que estos en la idiosincrasia del colectivo intelectual del país (he aquí el naturalismo de Pardo Bazán). Además, la individualidad persistente de los autores contempla una asimilación osmótica de todo lo que se filtra a través de las fronteras provocando que difiera cada influencia artística de otro coetáneo a pesar de las obligadas semejanzas. Queda, con este argumento, solventada gran parte de la cuestión.

Partiendo de esta base, el naturalismo de Emilia Pardo Bazán, que sufre una evolución lógica a lo largo de la vida de la condesa, se aleja bastante del naturalismo de Zola en su negación a aceptar el determinismo del autor francés, «un naturalismo que se va mezclando con fuertes elementos espirituales» (Crespo 1995).

Sin embargo, la crítica incluye *Insolación* dentro del marco naturalista por su «específico vocabulario, las largas frases y las oraciones compuestas» y «la vitalización del detalle pictórico a través del color y la técnica naturalista» (Giles 1965). De acuerdo con esta teoría «las descripciones son numerosas ya que tienen la misión de reconstruir la realidad del mundo exterior» (Clemessy 1982). El tratar «los temas éticos y sociales por medio del humor irónico» (Scari 1975) es una nueva forma de presentar la realidad social sin dejar de enmarcarse en el naturalismo naciente y «usar la voz de la primera persona para revelar los conflictos interiores de los protagonistas» (Rodríguez y Roll 1991) es una característica claramente ubicada en los umbrales del naturalismo¹.

Por otro lado, hallamos críticas que elevan su voz matizando que *Insolación* se desmarca someramente del naturalismo en tanto que se escribió en una etapa de la autora en la que «predomina un realismo español moderado» (Valera 1973). Sin olvidar la tesis de que al sol, protagonista inerte en la obra y tomado como elemento naturalista porque causa barbarismo, no se le debe presuponer responsable de los hechos acontecidos en la novela puesto que la protagonista, Asís Taboada, «desobedece las reglas

1 Donald Fowler Brown en su *The catholic naturalism of Emilia Pardo Bazán*, José Onrubia de Mendoza en su obra *Estudio preliminar a Insolación* o Robert E. Osborne en *Emilia Pardo Bazán. Su vida y sus obras*, apuestan por esta línea además de ver un claro determinismo en la misma.

de la sociedad aunque el sol no esté presente» (DeCoster 1971). También encontramos que el ambiente recreado en la obra no responde a cánones naturalistas: «ni es pobre, ni sórdido ni violento» (DeCoster 1971). Incluso existen opiniones que responsabilizan más al feminismo como eje fundamental de la obra, entendido este puramente como «el reconocimiento de los derechos de las mujeres» (Schmidt 1974) en relativa igualdad con los de los hombres, en detrimento de si la novela es naturalista o no.

Es obvio que, al igual que evolucionan los movimientos literarios, muriendo unos para dejar paso a la génesis de otros, en la Condesa de Pardo Bazán se produce una evolución análoga conforme va madurando en la que ninguna influencia llega a desaparecer totalmente sino que da la bienvenida a la venidera. Si entendemos la evolución de esta escritora gallega como «una sucesión de Romanticismo, Realismo, Naturalismo, Realismo-Idealismo, Espiritualismo y Modernismo decadente» (Crespo 1995) entonces *Insolación*, por correspondencia, entraría a formar parte de ese naturalismo a «lo pardiano» que tanto le gustaba criticar a Clarín. Sin olvidar, que si la novela naturalista es «un reflejo del mundo real» (Sobejano 1988) no cabe duda de que *Insolación* lo es.

3. EL NATURALISMO FORMAL: EL LÉXICO EN *INSOLACIÓN*

El lenguaje usado por Emilia Pardo Bazán en esta obra se podría estudiar desde la perspectiva de la reiteración en algunos aspectos formales. Por ejemplo, se sirve de la descripción enumerando objetos con la intención de dar una imagen fotográfica del acontecimiento al que alude. El marco espacial de la obra se desarrolla ampliamente en la feria de San Isidro en Madrid por lo que no existe mejor forma de evocar el bullicio sino con frases cortas compuestas por enumeraciones de objetos, situaciones, sensaciones o personajes. La realidad de la feria descrita con una vorágine de términos sucesivos para dar sensación de velocidad y aglomeración. A este aspecto puntual de retratar la realidad se añade el uso de exageraciones que dan un toque aparentemente subjetivo pero, a la vez, caracteriza al personaje femenino tachado por la autora de «enclenque», débil ante los agobios (ideal con el que quiere romper doña Emilia de que la mujer debe ser frágil).

Una cuestión que no se debe olvidar es el manejo de dos registros totalmente opuestos en las descripciones, no en los diálogos, que lleva a la mezcla heterogénea de palabras cultas con la jerga popular.

Además el uso de préstamos lingüísticos de otras lenguas (inglés, francés, italiano) denota el conocimiento de otras culturas y, por tanto, la probable afición a viajar (y la consecuente abertura de mente que conlleva el conocimiento de culturas distintas) de esta dama de finales del XIX y principios del XX.

Por otra parte, es común en la condesa escritora el uso de diminutivos a lo largo de su obra, al igual que los usaba en la vida real de forma cotidiana; como ocurre con el uso de comparaciones e hipérboles².

Para sus descripciones, la condesa doña Emilia gusta de la «resonancia artística»³ en todos los aspectos (literatura, pintura, arquitectura...), es decir, describir algo comparándolo o asemejándolo con obras de arte.

A continuación se esquematizará de forma breve un posible boceto del uso léxico en la obra:

1. Sufijación

- Diminutivos: *pegajosita, quietecita, veranito, poquitín, añitos, cariñito, pasioncilla, galleguitos, poquillo, rayito, mismito, clarito, Española, pullitas, chiquilla, pecadillos, rincconcito, estrellitas...*
- Despectivos: *jaquecota, tenazazos, melancolaza, palabrota, navajazos, mujerotas, patilludo...*
- Otros: por ejemplo, *cariñazo* muestra una sufijación típica despectiva pero aquí posee connotaciones amables.

2. Comparación

- «Dolor como si la barrenasen las sienas» (Cap. I)
- «Lista como una pimienta» (Cap. I)
- «Cada pescuezo como ruedas de remolacha» (Cap. IV)
- «Dátiles como pepitas de oro» (Cap. V)
- «Como gusano en queso» (Cap. VI)
- «Calladas y pálidas como muertas» (Cap. VI)

² Como se muestra en la correspondencia que mantuvo con Benito Pérez Galdós.

³ Véase Baquero Goyanes (1955).

- «Me agarré al brazo de Pacheco como me agarro en temporada...»
(Cap. VII)

3. Gradación

- *Pasas, almendras, rosquillas, avellanas.*
- *Reposadas, dulces, cariñosas.*
- *Borracheras, pendencias, navajazos.*
- *Ferrocarriles, telégrafos, fábricas, escuelas.*
- *Africana, beduina, árabe.*
- *Pegajosita, amarga, seca.*
- *Grupos, procesiones, corrillos.*
- *Perlas, zafiros, brillantes.*
- *Servicio, portero, sereno.*

4. Hipérboles

- *Abrir la cabeza*
- *Polvo que se masca*
- *La lengua es un pedazo de esparto*
- *Olor que se pega*
- *Freír la sesera*
- *Aniquilada en el más completo idiotismo*
- *Morirse por mimos*
- *La lengua se le pegaba al velo del paladar*
- *Cliché*

5. Préstamos

- *Tableau*

- *Sherry*
- *Pietá*
- *Signor*
- *Sachet*
- *Milord*
- *Break*
- *Bull-dog*

6. Términos opuestos

- a. Cultos: *occipucio, galeotismo, circunloquios, axiomático, cornúpe-
ta, céfiro, súbito, constricción.*
- b. Populares: *chabacano, saraos, marisabidilla, extranjis, palique, pe-
gar hebra, espichar, gasusa, de higos a brevas.*

7. Repetición

- a. Estructuras de + término + de + término
 - *De tiempo en tiempo*
 - *De parte en parte*
- b. Reiteración de palabras
 - *Sol*
 - *Poquillo*
 - *¡Quiá!*
 - *Corazón*
 - *Meridional*
 - *España*
 - *Chiquilla*

- *Colorada*
- *Egipcia*

8. Resonancia artística

- Zahúrda de Plutón (Quevedo)
- Retratos de Frascuelo y Mazzantini
- Tapiz de Goya
- Decoración del Teatro Real
- Puente de Toledo
- Lienzo de Goya
- Alejandro Dumas
- Amazonas (aludiendo a la mitología clásica)
- Coliseo de Roma
- Tiziano
- Ribera
- Castillo de la Edad Media
- Demóstenes
- Merlín

Especial atención merece el léxico que se refiere a los sentidos del gusto y el olfato (que la escritora asocia sinestésicamente a los colores en algunas ocasiones). A lo largo de toda la novela se va salpicando la mera descripción visual con sensaciones casi palpables de olores, sabores y colores. El campo léxico dedicado al olfato se puede dividir en dos: agradable y desagradable. Dentro del primer grupo el olor a perfume fino que desprendía Pacheco, olor a iris (el único que no levanta a la protagonista dolor de cabeza), olor fragante de las flores de acacia, olor de árboles frutales, bravíos y libres, agua de colonia y jabón, fresco olor de un ramillete de rosas, rico carnero que huele a gloria. En el segundo grupo la gardenia exhala olor a pomada, olor a carbón de piedra y a brea, polvo que se pegaba en la garganta, olor a alquitrán, olor de humo y ladrillo, clarens maloliente.

En cuanto a los colores destaca el color verde sobre todos los demás (la Galicia natal de la escritora es un compendio gradatorio del color verde por lo que no es de extrañar un uso tan reiterado). Se utiliza referido a distintos objetos, no solo a la naturaleza (*mar verde, praderita verde, rincón verde*). El rojo también es utilizado con frecuencia por la escritora llamándolo de distintas formas según las tonalidades: *colorado* (vocablo típico andaluz), *encarnado, carmesí, bermellón y rojo (claveles rojos, ponerse colorada...)*. Azules (*precioso cacharro azul, seda azul, ojos azules*), dorados (*bronces*) y blancos son colores alegres, sin embargo los amarillentos y colores ceniza expresan el hastío del polvo, el calor y la aglomeración.

4. LA DOBLE MORAL EN *INSOLACIÓN*: LOS PERSONAJES

La voz de la autora aparece proyectada principalmente en los personajes de Asís Taboada y el comandante Pardo. Parece ser que esta obra responde a la intención de justificar un desliz amoroso real de la condesa de Pardo Bazán y que, a pesar de su profunda creencia religiosa, pretenda resaltar un feminismo inminente no entendido por la sociedad de la época.

Asís se ve a lo largo de la obra pseudoatormentada por la conciencia que la sociedad y una educación acorde con la época le impusieron, pero se puede observar cómo paulatinamente esta conciencia torna en esperanza sin remordimientos y en ganas de vivir una nueva vida conforme se llega al final de la trama del libro. Muestra de ello son los soliloquios internos que rondan la cabeza de la protagonista con frases como: «si hay hora del día en la que la conciencia goza de todos sus afueros, es la del despertar» (Cap. I), «grandísima hipócrita, bien sabes tú como fue», «¡ay, Dios mío!, sin misa hoy» (Cap. III); o los diálogos abiertos: «—Hazte cargo... los criados... es una atrocidad... yo nunca tuve de estas... vamos... historias...» (Cap. XVII). No va sola nada más que a misa si no la acompaña «la Sahagún», le remuerde la conciencia ir sola con Pacheco, le parece indecoroso comer en una fonda acompañada de un hombre, cuando la chica del merendero la mira ella cree adivinar que la está reprobando, siente que no respeta el orden establecido y que Pacheco se aprovecha de la situación, piensa en lo que dirá el cura o el comandante Pardo.

Otras veces culpa al sol, al calor, al polvo que le provoca sed, al licor con el que intenta aplacarla, al copioso almuerzo en el merendero y a un sinfín de excusas socorridas para no afrontar la realidad de la atracción que en ella le produce el galán gaditano.

En alguna ocasión le asalta la duda y ella misma se anima a disfrutar de su posición y su independencia en vista de que ha cumplido con su luto, es una devota de la religión y una señora de intachable conducta. Solo en el momento en el que se determina a abrir las ventanas y asomarse a ellas, dejando ver al mundo que está con el hombre que ama sin ser su marido, se libera de esta sensación de presidio social. Es sin duda, «la escena más atrevida de la novela» (Mayoral 1987).

Sin embargo, Pardo Bazán contrapone psicológicamente un segundo personaje que se podría entender como el *alter ego* de la escritora, el desdoblamiento crítico de doña Emilia contra la sociedad de su época. El comandante Pardo (además lleva el mismo apellido que la condesa gallega) critica la sociedad española acusándola de salvaje, decadente e hipócrita (Pardo Bazán alude indirectamente a la falta de educación de la mujer en comparación con el hombre a través del comandante) y reprocha la desigualdad del sexo⁴ femenino y el masculino en cuanto a las relaciones amorosas (el sexo condena a las mujeres a papeles de ángeles, Cap. II).

Una curiosidad es la falta de descripción física de Asís Taboada y la asimilación de la psicología de este personaje por parte del lector a partir de su evolución en sus actos y pensamientos. Solo atisbamos a saber que era una mujer entrada en la treintena, con rizos en el pelo, de complexión delgada y, quizás, de ojos oscuros, puesto que le atraen sobremanera el azul intenso de los ojos de Pacheco. De igual forma ocurre con el comandante Pardo, esbozado sucintamente en cuestiones de apariencia pero bien definido en sus pensamientos.

Por último, no podemos olvidar un tercer e imprescindible personaje, Diego Pacheco, el andaluz que enamora a la protagonista de la novela. Al contrario que ocurre con Asís y Pardo, Pacheco sí es descrito físicamente. Se le presenta como un hombre atractivo con rasgos contrastados (tez morena, cabellos oscuros y ojos profundamente azules) de talle y maneras elegantes. La escritora gallega se sirve de Pacheco para caracterizar al típico andaluz, simpático, ceceoso, gracioso y ocurrente, buen actor y teatrero en sus acciones. Intenta recrear el habla andaluza (aunque afirma que Pacheco cecea muestra que habla cambiando la «z» por la «s», «corasón», por lo que doña Emilia confunde los términos en su afán de caracterizar a un personaje desde la generalidad hacia lo particular⁵). Si se observa la evolución del personaje en la obra apenas podremos obtener conclusiones psicológicas personales de Pacheco, antítesis descriptiva formal en comparación con los dos protagonistas anteriores. Mientras que Asís y

4 Cuando en el texto aparece la palabra *sexo* se usa con la denotación distintiva entre hombre y mujer y no con el sentido del acto sexual.

5 Véase Baquero Goyanes (1955).

Pardo son personajes psicológicos, Pacheco es un personaje físico, una alegoría de la atracción carnal, de la pasión que, parece ser, se convierte en amor al final de la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO GOYANES, M. (1955): *La novela naturalista española: Emilia Pardo Bazán*, Murcia, Universidad de Murcia.
- BORDA CRESPO, M. I. (1995): *Evolución en la narrativa y en la personalidad de Emilia Pardo Bazán*, Málaga, Universidad de Málaga.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1962): *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*, Madrid, Revista de Occidente.
- CLÉMESSY, N. (1973): *Emilia Pardo Bazán, romancière (La critique, la théorie, la pratique)*, París, Centre de Recherches Hispaniques.
- CLÉMESSY, N. (1981): *Emilia Pardo Bazán como novelista: de la teoría a la práctica*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- FOWLER BROWN, D. (1971): *The catholic naturalism of Emilia Pardo Bazán*, Carolina, University of North Carolina Press.
- FRIEDMAN, E. H., VALDIVIESO, L. T., VIRGILLO, C. (1994): *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica*, New York, McGraw-Hill.
- GONZÁLEZ-ARIAS, F. (1992): *Portrait of a Woman as Artist: Emilia Pardo Bazán and the Modern Novel in Spain and France*, New York, Garland Publishers.
- GONZÁLEZ HERRÁN, J. M. (ed.) (1997): *Estudios sobre Emilia Pardo Bazán*, Santiago, Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, E. (1944): *Emilia Pardo Bazán. Novelista de Galicia*, New York, Hispanic Institute.
- HEMINGWAY, M. (1983): *Emilia Pardo Bazán. The Making of a Novelist*, Cambridge, Cambridge University Press.
- IBARRA, F, MACHADO DA ROSA, A. (1972): *Antología de autores españoles antiguos y modernos*, New Jersey, Prentice Hall.
- ONRUBIA DE MENDOZA, J. (1970): *Estudio preliminar a Insolación*, Barcelona, Bruguera.
- OSBORNE, R. E. (1964): *Emilia Pardo Bazán: su vida y sus obras*, México, Ediciones de Andrea.
- PARDO BAZÁN, E. (1996): *El encaje roto y otros cuentos*, New York, The Modern Language Association of America.
- PATTISON, WALTER T. (1971): *Emilia Pardo Bazán*, New York, Twayne Publishers.

- SCARI, R. M. (1982): *Bibliografía descriptiva de estudios críticos sobre la obra de Emilia Pardo Bazán*, Valencia, Albatros Ediciones.
- TOLLIVER, J. (1998): *Cigar Smoke and Violet Water: Gendered Discourse in the stories of Emilia Pardo Bazán*, Bucknell, University Press.
- VALERA JÁCOME, B. (1973): *Estructuras novelísticas de Emilia Pardo Bazán*, Santiago de Compostela, C.S.I.C.

Capítulo 31

ANTONIO ALCALÁ VENCESLADA, MÁS ALLÁ DEL VOCABULARIO ANDALUZ (1934, 1951)

Francisco M. Carriscondo Esquivel

(Universidad de Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

La obra por la que el mundo de la filología conoce a Antonio Alcalá Venceslada es, sin duda alguna, su *Vocabulario andaluz* (1934, 1951). A partir de mis publicaciones sobre este diccionario, lo cierto es que he decidido emprender una labor de divulgación de otro capítulo de la producción del autor iliturgitano que quizás no sea tan conocido, pero que puede ser interesante para la investigación dialectológica. Me refiero a su obra literaria y su interés para el análisis del léxico andaluz o de la representación escrita de los fenómenos propios de la oralidad.

Dadas la naturaleza de la publicación en que se inscribe este trabajo y la figura académica a la que está dedicada, de tan alta valía tanto humana como profesional, no me queda más remedio que emprender esta labor de divulgación con una de las obras de Antonio Alcalá Venceslada que considero más entrañable: sus *Cuentos de Maricastaña (apólogos populares recogidos por Antonio Alcalá Venceslada)* (1930), el único texto del autor que está dirigido expresamente a los niños. No es la obra más representativa para el análisis dialectológico tal como he propuesto hace un momento, pero, insisto, sí es la más entrañable. Y, además, mi análisis conectaría con la labor que en alguna ocasión ejerció Emilio A. Núñez Cabezas en un momento de su dilatada, pero lamentablemente truncada, carrera como investigador, como es su acercamiento a la literatura popular¹.

1 Véase, por ejemplo, su trabajo «Aves fabulosas, sirenas y otros monstruos marinos de las leyendas tradicionales» (Guerrero Salazar y Núñez Cabezas 2000).

2. CUENTOS DE MARICASTAÑA (APÓLOGOS POPULARES RECOGIDOS POR ANTONIO ALCALÁ VENCESLADA) (1930)

No es ésta ocasión para analizar las fuentes que inspiran a Alcalá Venceslada a la hora de crear su obra. Lo que aquí interesa es que el autor se dedicó a la recopilación de apólogos populares con fines fundamentalmente literarios, es decir, no folclóricos –o, si se quiere, científicos– insertando en ellos una enseñanza moral, provocando su aproximación al género apológico. Este uso del material popular con fines estrictamente literarios sigue la tónica que inició con *De la solera fina* (1925)² y reaparecerá años más tarde en *La flor de la canela* (1946). A propósito de los cuentos, veamos dos testimonios de Alcalá Venceslada en relación con esta tendencia. El primero lo encontramos en su conferencia inédita «El Folklore en el Arte», donde escribe lo siguiente:

El que os dirige la palabra intentó y aun consiguió hacer un manojito de ellos [de cuentos], circunscribiéndose a los apólogos o sean [sic] aquellos en que intervienen los animales haciendo de personajes, cosa que ya hizo Aristófanes en sus famosas comedias, bien que siendo él creador de ellos en la fábula. [...] Y puesto que la edición que del librito hice fue reducidísima y la mayoría de los oyentes no lo conocerán, daré una muestra de él, advirtiéndole que mi labor queda reducida a haberlos aderezado un tanto, y que el fondo es netamente popular (Alcalá s.a.: [18-19]).

El «librito» al que se refiere es, precisamente, *Cuentos de Maricastaña* (1930), cuya tirada inicial fue de ciento diez ejemplares³. El segundo testimonio aparece en el «Prologo» del libro: «He aquí una pequeña colección de apólogos, fruto de la minerva popular, que andaban desperdigados entre el vulgo y que he creído útil recoger, vistiéndolos con su traje propio» (1930: vii). Por tanto, Alcalá Venceslada seguirá dando ropaje literario a estas producciones del saber popular, lo que demuestra el inusitado amor que tenía por las producciones literarias populares, aunque sea una labor ajena a los fines estrictamente folclóricos, es decir, de estudio de lo popular con una metodología y rigurosidad determinadas.

2 En dicha obra, Antonio Alcalá Venceslada manifiesta el deseo de que sus coplas escapasen «de las páginas impresas, yendo de boca en boca», o lo que es lo mismo, escucharlas «en la sombra segura del anónimo» (Alcalá 1925: ix). Ello requiere, como señala *Demófilo*, «el dominio de la forma suficiente para poder popularizar sus sentimientos e ideas» (1981 [1883]: 175). De ahí el deseo, por necesidad, de engalanar su numen con traje popular (Alcalá 1925: ix-x), propósito costumbrista perseguido por el autor a lo largo de toda su producción.

3 Posteriormente el Ayuntamiento de Jaén hizo una reimpresión facsimilar de la obra, en 1983, con motivo del centenario del nacimiento del autor.

El libro, constituido por once breves apólogos, está dirigido fundamentalmente a los niños. De hecho, el autor dedica la obra a sus hijos. A estos cuentos les confiere un propósito didáctico-moral, siguiendo la tradición apológica cuyos inicios residen en la misma antigüedad clásica. De ahí que en todos los apólogos aparezca la correspondiente moraleja. Por ejemplo, en el apólogo titulado «¡¡ Soldados vienen...!! », se castiga la vanidad y el orgullo de un pavo que desconfía de los consejos de su compañero el gallo, al ver la llegada de una tropa que viene a asaltar la granja en la que habitan, concluyendo que «esta es la suerte de todos los orgullosos que desprecian a sus semejantes porque se creen superiores a ellos» (1930: 9). O, por citar otro ejemplo, en «La zorra, viuda», se castiga la imprudencia de los zorros por pretender «acometer un asunto superior a sus fuerzas» (33). Al respecto, también hay que decir que Alcalá Venceslada, en una hoja manuscrita en la que da unas notas preparatorias del libro, pone los valores morales que representa cada uno de los apólogos contenidos en *Cuentos de Maricastaña* (1930): la vanidad, la justicia, la argucia, la sensatez, la imprudencia, la humildad, el egoísmo, la sagacidad, la experiencia o la destreza. Al igual que en *La buena simiente* (1993), aparecen animales como personajes (los gorriones, la zorra, las gallinas, el asno, etc.), e incluso hay numerosos elementos del saber popular que han sido estudiados por el folclore y que aparecen en los índices folclóricos de Thompson (1955) y Camarena-Chevalier (1995).

Veamos algunos ejemplos. Encontramos personificaciones de animales, tema constante y muy bien representado tanto en las literaturas cultas como populares de todos los tiempos y todas las culturas. De estas prosopopeyas, la zorra ocupa un lugar muy destacado: en el apólogo «Zorrica zorrera...», aparece como un animal astuto, presente ya en Esopo; como animal que sale mal parado de sus acciones –rasgo que se registra desde Arquíloco– se nos pinta en los apólogos «¡Alcaraván comí...!», «Una boda en el Cielo» y «La zorra, viuda». Además, esta personificación de los animales se enmarca en un tiempo en el que hablaban y se comportaban como los seres humanos. El diablo también se humaniza en «El diablo y los borricos», tema que también es muy frecuente tanto en las literaturas populares como en las cultas. Asimismo, se encuentran otros temas folclóricos: el del hermano más pequeño como el más valioso, tema muy documentado en diferentes países, culturas y épocas, y que en *Cuentos de Maricastaña* (1930) aparece en el apólogo «Los cuatro cochinitos». En este también se encuentra el tema de la extracción del vientre de un animal feroz –en este caso, el lobo– de los seres que se ha comido, tema también extendidísimo. Finalmente, en «La banda de las cien palomas», encontramos el tema del acertijo propuesto bajo promesa de gran recompensa en caso de que sea descifrado.

Esta profusión de elementos folclóricos de la literatura universal me permite demostrar la prudencia que Alcalá Venceslada tuvo en no llamarlos *apólogos andaluces*. Como dice en el «Prologoillo»:

Aunque estos están cosechados en el campo andaluz [...] no me atrevo a llamarlos netamente andaluces, pues tal vez andan todos o casi todos por los otros reinos tocados con la barretina catalana, la montera galaica o el pañuelo baturro (1930: VII-VIII).

Más tarde veremos cómo esa suposición se confirma en muchos de estos apólogos. La falta de atrevimiento del autor me permite señalar que *Cuentos de Maricastaña* (1930) difiere de otras obras suyas como *La flor de la canela* (1946) o la inédita *Sucedió cierta vez...* colección de veintidós chascarrillos en prosa. No existe la visión de Andalucía que aparece en los últimos títulos señalados, es decir, la Andalucía de la gracia y Sevilla su capital, la representación de esa gracia a través de su forma de hablar, la Andalucía de las fiestas, de los tipos pintorescos y demás estereotipos que conecta con la mentalidad de los costumbristas románticos del siglo XIX –Mesonero Romanos y Estébanez Calderón– y, sobre todo, sus epígonos, cuyos textos figuran en multitud de colecciones hasta llegar, finalmente, a esta centuria. Por tanto, no vamos a encontrar en *Cuentos de Maricastaña* (1930) nada de lo denunciado: las fábulas están situadas en un espacio atemporal, lejano, «los tiempos de Maricastaña o de la coto-nía» (1930: I), usando unas formas de expresión típicas de los inicios de este tipo de relatos, para aludir a tiempos remotos, acompañado de un uso preferente del pretérito imperfecto de indicativo. No obstante, hay una ocasión en que al autor se le escapan algunas de estas caracterizaciones de lo andaluz: exceptuando la ambientación cortijera de «“Zorrica zorrera...”» y la caracterización de los gitanos que aparece en «Escuela de gorrones», tenemos que en «El diablo y los borricos», apólogo ambientado en el antiguo Egipto, esta tierra es vista como propia de chalanos: «¡Chalanos en Egipto, que era la mapa de la chalanería! Como que de los egipcios descienden todos los gitanos –o egipcianos– que ahora andan por el mundo» (36). Y así Kameloti, nombre parlante del «compadre [...] hijo del famosísimo Ratimagón que fue el caporal de los cuatrerros de Tebas» (36-37), engañó al diablo con sus mercaderías, al igual que engañan los gitanos de los costumbristas románticos y sus epígonos y, décadas más tarde, los de *La flor de la canela* (1946) y del inédito *Sucedió cierta vez...* Y si no, véase la caracterización, en aquella, de *Remolacha*, gitano que «miente, roba, pelea y se emborracha» (1946: [7], v. 5), y más adelante: «Miente, porque mentir es cosa llana / en la hueste gitana; / porque un gitano libre de mentira / es como amante fiel que no suspira, / es como un campanario sin campana» ([7]-8, vv. 12-16).

Finalmente, y volviendo a «El diablo y los borricos», el diablo engaña, como debía ser, a unos payos de aquellos contornos. Por otro lado, no debe extrañarnos que la única representación del habla popular andaluza que hay en *Cuentos de Maricastaña* (1930) corresponda a la de Kameloti. Estas representaciones del habla popular andaluza –muy presentes, en cambio, en otros textos de Alcalá Venceslada– constituyen el intento por parte de los autores costumbristas de reflejar la gracia de sus personajes andaluces: lo andaluz se manifiesta gráficamente como un habla inexistente que sirve tan solo para conferir gracia a los personajes, es decir, estas representaciones del habla popular andaluza cumplen una función meramente estereotipadora. Como dice Ramón Morillo-Velarde:

Los rasgos dialectales que aparecen en este tipo de textos cumplen una función primordialmente literaria. Son, ante todo, un procedimiento de caracterizar personajes a través de su forma de hablar y apuntan no tanto hacia la plasmación de un sistema lingüístico de manera precisa, como al estereotipo que los posibles receptores tienen de tal sistema o modalidad lingüística. Y un estereotipo puede ser más o menos aproximado a su realidad, pero, ante todo, es «artificioso» (1989-90: 100).

Unidas a estas representaciones del habla popular andaluza aparecen numerosos vulgarismos comunes a todo el ámbito hispánico y, por tanto, no exclusivos del andaluz. En el texto de *Cuentos de Maricastaña* (1930) que refleja el habla de Kameloti encontramos deformaciones como *improsunta* «non plus ultra» (37) y los vulgares *mu, encerraos, enfermaos, sío, toíto y mercé* (40). Por otro lado, es corriente que en este tipo de representaciones vayan de la mano lo andaluz y lo caló. No es de extrañar, por tanto, que un gitano represente lo andaluz en su comportamiento y en su léxico. De ahí la presencia de gitanismos como *jayares* ‘dinero, fortuna, hacienda’ (37), y *pasó ducas* ‘pasó penas’ (38).

Ya en general, se registran en *Cuentos de Maricastaña* términos y expresiones coloquiales: *la mapa de* ‘lo mejor de, lo sobresaliente en’, *a espetaperro* ‘súbitamente, con mucha precipitación’ (36), *a tocateja* ‘al contado’ (38), *jollín* ‘gresca, jolgorio’ (52), y los andalucismos *mariquita* ‘zorra’ (11), *volunto* ‘deseo vehemente’ (13), *borruchos* ‘burros jóvenes’ (37), *catanear* ‘engatusar’ (38), *tábiros* ‘escuálidos’ (40), y los conocidos *cortijo* (50), *costilla* ‘cepo’ (60) y *liria* (61), lo que demuestra que, aun siendo escasa la presencia de Andalucía en estos escritos, no deja de tener importancia el uso de andalucismos por parte del autor, aunque no estén caracterizados los cuentos como propiamente andaluces.

Finalizo el estudio del léxico de *Cuentos de Maricastaña* (1930) haciendo alusión a la importancia de esta obra en tanto que demuestra que Alcalá Venceslada estaba ya preocupado por el léxico andaluz y su recogida, y cómo en la época de redacción del libro estaría plenamente metido en dicha labor de recolección, plasmada en la publicación de su primer *Vocabulario andaluz* (1934):

Para esparcimiento de la niñez fueron acopiados [...] estos cuencillos fabulosos, aunque ello no quiere decir que los grandes dejen de leerlos; antes bien, su lectura les será muy conveniente no por provecho suyo, sino por el que puedan proporcionar a los niños propios o ajenos, explicándoles el sentido, tal o cual palabrilla oscura para ellos y la moraleja que, oculta o manifiesta, lleven, y apreciando, al fin y a la postre, ya que no la forma –que esa como de mi pluma bien poco vale–, el fondo de esta rama del *folklore* nuestro al que debiera prestarse más atención (1930: VIII-IX).

Y, desde el punto de vista de la paremiología, he de decir que los argumentos de algunos de los apólogos incluidos en *Cuentos de Maricastaña* (1930) se centran en la explicación que da título a los mismos. Así, se explica en «“¡¡Soldados vienen!!”» el dicho: *¡¡Soldados vienen!! ¡¡Déjalos que lleguen!!*; «“Alcaraván comí...”» explica el refrán *Alcaraván zancudo, para todos consejo y para ti ninguno*, pues el animal daba a todos aviso sobre el peligro de la zorra, y luego fue a él precisamente a quien se comió. Y, asimismo, explica otro que es la base de la historia: *Alcaraván comí. A otro que no a mí*, gracias a la treta de un alcaraván para escapar de la zorra⁴. También encontramos la explicación de la canción que da título al apólogo «“Zorrica zorrera...”»: *Zorrica zorrera harta de migas y bien caballera* (56). La zorra, después de engañar al lobo para comerse unas migas, es ayudada por este para escapar, montándola en su lomo⁵.

4 Sobre este apólogo, y el primer refrán, véase el capítulo XVIII del *Calila e Dimna* (1917: 281-284), y en *Castigos e documentos para bien vivir* (circa segunda mitad del siglo XIII). Para el segundo refrán, véase. Rodríguez Marín (1926: 20-21), donde asegura que tiene otra versión fabulada.

5 No es este un recurso que aparezca exclusivamente en la obra de Alcalá Venceslada que estoy comentando. En *La buena simiente* (1993) encontramos también numerosos ejemplos. También figura como fórmula recurrente en el *Vocabulario andaluz* (1951). Si queremos ver otro ejemplo de aprovechamiento de un término o dicho popular para crear un cuento, obsérvese la definición enciclopédica –totalmente literaria– con la que Alcalá Venceslada define en su *Vocabulario* la voz *agrio*: «AGRIO, 1A.- adj. En la frase “¡Agrias!, que dijo el grajo”, renunciar a una cosa imposible haciendo ver que no se desea. El *agrias* es onomatopeya de la voz del grajo, y la frase citada, terminación de una fabulilla popular de igual moraleja que la de “La zorra y las uvas”. Cuéntase que un grajo entró en una viña a comer uvas; pero no consiguió su deseo porque el viñador ahuyentólo de mala manera, y al preguntar al prófugo alguien: “–¿Cómo están las uvas?” “–¡Agrias!” respondió el grajo» (1951: s.v.).

Queda por decir de *Cuentos de Maricastaña* (1930) que Alcalá Venceslada tenía el propósito de hacer una segunda edición de la obra con nuevos cuentos⁶. En el mismo «Prologuillo» hace mención de este hecho:

Confío en que todavía he de recoger unos cuantos más de la boca del vulgo y hasta en que algún lector amigo se tome la molestia de proporcionarme en esquema otros a los que daría desarrollo conveniente. Buenas serán las dos cosas para obra de más empeño que la presente [publicación] (1930: IX).

En mi investigación he podido descubrir que en la llamada *Segunda serie* de *Cuentos de Maricastaña* (1930) iban al menos once apólogos más. Para hacer esta *Segunda serie*, Alcalá Venceslada siguió basándose en refranes y expresiones de los que extrae la materia argumental. De entre los títulos que tenía apuntados en un cuaderno, destacan «La rana y la carreta», sobre el refrán *La erré –dijo la rana–, y murió aplastada*, con las variantes *quedó estrujada* o *despachurrada*, que aparece en el refranero, ya citado, de Rodríguez Marín (1926: 238); «La zorra y la cabra», sobre el refrán *Lo que arrastra, honra*; o «Alcaraván zancudo, da consejo y para sí no tiene ninguno», que trataría literariamente el refrán del que ya he dado cuenta. Otros títulos aparecen en otros papeles de Alcalá Venceslada, de los que destacan «Mensajera de paz», apólogo que trata de una zorra que va al gallinero en son de paz, para engañar a las gallinas, pero no contó la zorra con los hombres y los perros que la seguían, por lo que tuvo que salir huyendo para que no la mataran; «¡No tanta luz...!», con la que va a explicar el origen del refrán: *Dijo la zorra al tiro: –¡No tanta luz que me encandilo*. En este cuento, la zorra, para comerse las uvas durante la noche, gritaba al cielo tormentoso y relampagueante: «–¡Alumbrar! ¡Alumbrar! ¡Más luz!». El dueño de la viña se dio cuenta y disparó a la zorra. Fue entonces cuando dijo: «–¡No tanta luz que me encandilo!». Y, finalmente, «Yo no tengo más que ocho...».

3. CONCLUSIÓN

Creo haber cumplido mi propósito, establecido al inicio de este trabajo, de combinar el análisis de la producción literaria popular de Antonio Alcalá Venceslada, al menos en el caso concreto de su obra *Cuentos de Maricastaña* (1930), con la exposición

⁶ Véase el «Apéndice» que cierra este trabajo, donde se transcribe una carta de Industrias Gráficas Seix & Barral Hermanos S.A. dirigida a nuestro autor a propósito de esta segunda edición.

del rendimiento que dicho análisis puede brindar al análisis dialectológico referido a los aspectos fónicos y léxicos. Independientemente de haberlo cumplido o no, me gustaría trazar una reflexión final, al hilo del carácter de la obra que aquí ha sido analizada. Quizá la literatura infantil de los años treinta no se preocupó demasiado por las estrategias de acercamiento a la lectura. Lo que sí tenemos claro es que el conocimiento de los clásicos y de la literatura de fechas pasadas puede ser –y, de hecho, así lo es– un buen estimulante para aficionar a la lectura a los niños y jóvenes de hoy. Además, las posibilidades que ofrecen obras como la que aquí he presentado son múltiples. En primer lugar, las didácticas y morales, cualidades intrínsecas del género apológico. Conviene recordar que la intención fundamental de la literatura infantil en sus inicios fue didáctica y moralizadora. Esta intención, actualmente, parece estar en un segundo plano, frente al deseo unánime de crear estrategias para acercar al niño y al joven al hecho literario, deseo encomiable, aunque nunca están de más las lecciones que pueden dar textos como los que aquí he comentado para el enriquecimiento y desarrollo personal de este tipo de lectores.

Pero, además de esta cualidad intrínseca, tenemos también las posibilidades pedagógicas, como el acercamiento al saber popular, es decir, el conocimiento de temas de las literaturas populares universales y de productos del saber popular estudiados por esa ciencia desconocida llamada *folclore*, a saber, el léxico y los refranes, tan olvidados ya por culpa del progreso, que unifica las sociedades y culturas y, por ende, las priva paulatinamente de sus diferencias específicas. Ya nos lo había advertido Alcalá Venceslada en el «Prologo» de *Cuentos de Maricastaña* (1930). Primeramente, el uso del saber popular para fines literarios –hecho que aparece en la práctica totalidad de su obra. Finalmente, no solo para los niños, sino también para los mayores, se hicieron los *Cuentos de Maricastaña* (1930), porque todos en suma aprenderán de la riqueza del saber popular, que, desgraciadamente, se está perdiendo.

4. APÉNDICE

[Membrete]

Industrias Gráficas Seix & Barral Hos., S.A.

Provenza, 219

Barcelona

28 de junio de 1933

Sr. D. Antonio Alcalá Venceslada

Jaén

Muy señor nuestro:

Nos ha gustado su obrita «Cuentos de Maricastaña», que nos enviaba con su carta 18 del corriente. Es, a nuestro juicio, una verdadera lástima publicar con destino a los niños un tomito de cuentos. Sería uno más entre muchos cientos, por más que la calidad del de usted supera a todos ellos en general. Nosotros publicamos libros para la escuela, e incluso de extensión escolar, pero cuentos en tomitos, como hacen Calleja o Sopena, no. Nos ha dado miedo. Hay que hacerlo muy mal y barato para competir. Ni que decir tiene que la publicación de un libro que no encajase en ninguna de las series que tenemos establecidas no tendría éxito.

Pero he aquí que se nos ocurre una idea: ¿Por qué no hacer un libro de lectura con la base principal de esos apólogos de usted? Para la educación del niño tendría más trascendencia, puesto que entraría en la escuela. En el caso de que a usted le interesase la idea, esos deliciosos apólogos de usted irían intercalados en una serie de cuadritos sobre todos los asuntos que a usted se le ocurriesen, inspirados en la vida sencilla del campo, en la vida de los animales, en las costumbres de pastores y labriegos, etc. De la manera que usted escribe, cualquier cosa sale bonita y creemos adivinar que quedaría bien. Le enviaríamos algunos libros de lectura publicados por nosotros, y después de haberlos examinado no necesitaría usted más explicaciones.

Criterio nuestro es que al escribir para los niños no debe ponerse nada cruel, ni tampoco inmoral ni pesimista. Al examinar, tiempo atrás, los refranes castellanos para escribir el libro de lectura *Sancho Panza*, de entre ellos y así mismo de gran número de fábulas, solo se consideraron aprovechables los que hay en el libro. Del libro de usted solamente nos parece fuera del tono infantil, aunque muy chistoso, el título «El diablo y los borricos». Desde luego, ilustraríamos con esmero un libro que llevase la firma de usted.

Respecto a las condiciones, la fórmula que más nos gusta es señalar un precio único por el original, y para dejar asociado el autor al éxito, pagamos igual cantidad que se estipule en el momento en que el libro se reimprime.

Quedamos en espera de sus noticias y le rogamos guarde la mayor discreción por lo que se refiere a esta sugerión nuestra. Es el caso que, agobiados como estamos de originales por publicar, rechazamos sistemáticamente toda oferta de nuevas obras.

Con la excepción que con usted hacemos, alguien podría sentirse molesto, y de veras lo sentiríamos.

De usted attos. y s. s.

q.e.s.m.

[Sello y rúbrica]

Por la dirección. Industrias Gráficas Seix & Barral Herms. S.A. El Director Gerente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1930): *Cuentos de Maricastaña (apólogos populares recogidos por Antonio Alcalá Venceslada)*, Jaén, Imp. Diego Cobo [reimp. facs., Jaén, Ayuntamiento de Jaén, 1983]. «Prologoillo» (VII-IX). I. «“¡¡Soldados vienen!!”» (1-10). II. «Una boda en el Cielo» (11-18). III. «“¡Alcaraván comí...!”» (19-22). IV. «El sapo y la liebre» (23-29). V. «La zorra, viuda» (30-33). VI. «El diablo y los borricos» (34-41). VII. «Los cuatro cochinitos» (42-48). VIII. «“Zorrica zorrera...”» (49-56). IX. «Escuela de gorriones» (57- 62). X. «El ratón y el gato» (63-66). XI. «La banda de las cien palomas» (67-70).
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1934): *Vocabulario andaluz. Obra laureada por la Real Academia Española*, Andújar, Imp. La Puritana.
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1946): *La flor de la canela. Cuentos, chascarros y sucedidos andaluces, en verso*, Andújar, Imp. La Puritana.
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1951): *Vocabulario andaluz*, Madrid, Real Academia Española [reimp. facs., Madrid: Gredos, 1980 y Jaén, Universidad de Jaén / CajaSur, 1998].
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1993): *La buena simiente. Fábulas*, ed. de Manuel Urbano, Jaén, Diputación Provincial de Jaén.
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (s.a.): «El Folklore en el Arte», conferencia inédita.
- CALILA E DIMNA (1917): *Libro de Calila e Dimna* (mediados del siglo XIII), ed. de A. García Solalinde, Madrid, Calleja.
- CAMARENA, J. Y CHEVALIER, M. (1995): *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*, Madrid, Gredos.
- F.[RANCISCO] A.[RIAS] A.[BAD] (1930): «Cuentos de Maricastaña», *El Guadalquivir*, 1256, 29 de noviembre, pág. 4.
- GUERRERO SALAZAR, S. Y NÚÑEZ CABEZAS, E.A. (2000): «Aves fabulosas, sirenas y otros monstruos marinos», *Isla de Arriarán. Revista cultural y científica*, XVI, págs. 259-268.

- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (1989-90): «La representación grafemática de la fonética andaluza y la literatura dialectal», *Alfinge*, 6, págs. 89-104.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F. (1926): *Más de 21.000 refranes castellanos no contenidos en la copiosa colección del maestro Gonzalo Correas. Allególos de la tradición oral y lecturas, durante más de medio siglo, 1871-1926, don Francisco Rodríguez Marín*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos.
- THOMPSON, S. (1955): *Motif-index of folk-literature*, Bloomington (IN), Indiana University Press, 6 vols.

Capítulo 32

CUESTIONES DE IDENTIDAD EN LA POESÍA Y LA PROSA DE CHANTAL MAILLARD

Eugenio Maqueda Cuenca

(Universidad de Málaga)

Haber estudiado la obra de Chantal Maillard nos ha permitido comprobar cómo esta autora ha estado siempre interesada en mostrar que la mirada que proyecta sobre el mundo es una mirada de mujer, aunque, de manera consciente y lúcida, ha sabido darse cuenta de que ser mujer no le conducía necesariamente a una interpretación femenina de la realidad. Este fue uno de los primeros escollos que encontró para manifestar en su obra los rasgos de la identidad femenina, en la que nos vamos a centrar en este trabajo. Una vez detectado el problema, sí ha sabido construir en los distintos géneros que ha cultivado la voz, la mirada y la interpretación femenina del mundo sin tener que estar poniéndolo de relieve a cada momento.

Hainuwele fue su primer libro de poesía. En él se recupera un mito de Indonesia y se lo dota de unas características particulares. A lo largo de la historia, la poesía ha sustentado los mitos: ha bebido de ellos, los ha recreado, los ha transmitido y los ha convertido en arte. Siempre han mantenido una relación simbiótica. La mitología ha servido de inspiración a los poetas, que se han aprovechado de las enseñanzas que los mitos proporcionan, de las pasiones que en ellos se reflejan, de sus personajes poderosos y a la vez falibles, heroicos y vulnerables, y sobre todo, de la atemporalidad que los caracteriza. No pasan de moda, no les afecta el paso del tiempo, porque su esencia refleja la esencia misma del ser humano, sus miedos e inquietudes más íntimas, y tratan grandes tabúes con una naturalidad inigualable. Actitudes incestuosas, ególatras, asesinas, religiosas o heroicas son a la mitología lo que la humedad al agua. ¿Cómo sustraerse a la tentación de inspirarse en ellos? A su vez, la mitología ha crecido y se ha transformado en algo más sublime gracias a los autores que han decidido convertir las historias de esos personajes en el contenido mágico sobre el que sustentar el entramado artístico de las palabras.

Hainuwele es un personaje que se mueve entre el mito y la leyenda. Aunque originaria de nuestras antípodas, Hainuwele forma parte de una tradicional manera de

encarnar el mito de la mujer de la que surge el fruto y la vida. Como en toda historia de este tipo que se precie, no faltan los elementos fantásticos, ni la envidia, ni la crueldad, ni la muerte. Chantal Maillard deja de lado los entresijos de la fantástica historia de Hainuwele, su enterramiento en vida, la danza de los asesinos sobre ella para asentar la tierra que la sepulta, la exhumación por parte de su padre, y se centra en ella, en su serena relación con la muerte. Hainuwele deberá reintegrarse en ese Bosque que es su Señor, metáfora de la naturaleza misma, para después dar vida desde las distintas partes en que su cuerpo fue diseccionado. Insistimos en que el poemario gira únicamente en torno a la relación entre Hainuwele y el Señor de los Bosques, con el que habla, a quien se entrega para volver a formar parte de él, mientras que el resto de detalles de la historia aparecen en segundo plano, o simplemente no se tratan. Lo importante es el pensamiento, los sentimientos de la protagonista.

Los poemas de *Hainuwele* se caracterizan por el tono enigmático, por el erotismo latente en sus versos, por las metáforas relacionadas con la naturaleza, por la presencia de fuerzas a la vez enfrentadas, pero complementarias entre sí. Y todo a favor de ese escenario en el que el bosque tiene vida, pues es Señor y Lugar al mismo tiempo; donde lo natural y lo cruel van de la mano, así como la vitalidad y la muerte. Dice Maillard en el prólogo que en su imaginación el bosque era el de los druidas, el bosque celta, aunque en su forma de mostrarse irremediamente nos recuerda, y la autora así lo admite, a las manifestaciones del dios Siva, a la vez creador y destructor, del que emana el poder absoluto al que Hainuwele se entrega para que de ella vuelva a nacer la vida, pues ella misma es la vertiente femenina de ese dios: su creatividad, su belleza, su fuerza creadora.

A Hainuwele le caracteriza la necesidad de entrega a ese ser superior, a ese Señor de los Bosques. La relación entre ambos, que como dice la autora no sería difícil entroncarla con la tradición mística, se caracteriza por la tensión erótica, por la necesidad de fusión de los opuestos, de la parte con el todo al que pertenece. Esta se produce al final, cuando la destrucción es también creación. Hay que destacar en todo el poemario la serenidad con la que Hainuwele se enfrenta a su destino, que parece tan inevitable como deseado.

Así pues, en el entramado de una estructura interna muy cohesionada (característica siempre de Maillard), de metáforas, de erotismo, de mitología, y de unos versos contundentes, destaca la voz de Hainuwele, el *alter ego* más querido por la autora, como ella misma reconoce en la «Nota a la edición».

Posiblemente Chantal Maillard arriesgó con la reedición de *Hainuwele*, obra que la autora considera anterior a su madurez poética. Y decimos que arriesgó porque después de conseguir el Premio Nacional de Poesía con *Matar a Platón*, y el de la Crítica por *Hilos*, el listón estaba muy alto, y lo natural y lo cómodo hubiera sido no volver la mirada atrás. Especialmente, si tenemos en cuenta que su voz poética ha cambiado mucho, también su estilo, y no menos el punto de vista adoptado en esos últimos poemarios. En ellos, es casi tan importante lo que se dice como el lugar diegético desde el que se dice. En concreto, *Hilos* supuso la plasmación en verso de un discurso construido desde la autoobservación, con la que ya había experimentado en *Matar a Platón*.

Pero queremos destacar que la aparición dos décadas después de una nueva edición del poemario estaba justificada, ya que los poemas de *Hainuwele* tienen la virtud de hacerse mejores conforme más veces son leídos. Como las grandes obras, *Hainuwele* crece en la relectura, multiplica sus matices y nos atrae desde su fuerza expresiva. Chantal Maillard no ha cambiado prácticamente nada con respecto a la edición publicada en *Cuatro estaciones*, y esto solo puede hacerse desde el convencimiento, desde el acuerdo con lo ya escrito.

Y como decíamos, la protagonista es una joven que nace de una flor de coco, que a su vez había nacido de la sangre vertida por un hombre al cortarse el dedo al subirse a un árbol a por los cocos. La niña tiene el don de dar todo lo que se le pide, y por la envidia que esto provoca, la matan. Nada de esto se dice en el poemario. En él nos encontramos con una voz femenina llena de personalidad, consciente de su destino y ansiosa por entregarse al Señor de los Bosques; ansiosa por que su cuerpo se convierta de nuevo en el lugar del que emerja la vida, por entregarse a ese Señor de los Bosques. La relación entre ambos se caracteriza por la tensión erótica, por la necesidad de fusión de los opuestos, de la parte con el todo al que pertenece. Podría parecer que esta manera de enfrentar su destino, y el paralelismo que se puede establecer entre esta situación y la del encuentro místico, es una manera de seguir perpetuando la superioridad masculina representada por el Señor de los Bosques, pero, en realidad, en tanto que este representa a la Naturaleza, el fin último de *Hainuwele* es volver a reintegrarse en esa Naturaleza.

Más evidente se hace el protagonismo de la fuerza de la identidad femenina cuando la autora usa como *alter ego* a la diosa Kali, como sucede en su obra *Conjureros*. Kali es la diosa india que representa «la energía activadora» y el «dinamismo del Tiempo», «la madre útero de cada célula viviente» (Zimmer 2008: 137). Pero capacidad de creación y capacidad de destrucción van de la mano: Kali puede ser devoradora y madre a la vez. Cuando se la representa sobre «una barca que flota en un océano de

sangre. La sangre es el fluido vital de los hijos que ella da a luz, mantiene y luego devora» (Zimmer 2008: 202). En *Conjureros* es esta versión terrible la que encontramos de ella. En un poema como «Las lágrimas de Kali» el tono es amenazante, y se presenta como destructora del mundo que ella misma ha creado: «La fuerza del universo/ es el sonido de mis armas/ y no hay perdón ni hay/ remordimiento/ porque no hay ofensa ni ofendido,/ ni culpa ni culpable,/ hay tan solo un mundo acumulado/ bajo las plantas de mis pies/». Ella es la fuerza del universo y el universo mismo. Y como dice a continuación, no hay tristeza, pues la destrucción y la creación son complementarias: «Y no lamento el final desgraciado/ de algunos,/ ni el argumento que fue felizmente/ resuelto,/ no lamento el final de todas/ las historias/ pues yo soy el principio/ y el fin de todas ellas./ Yo soy Kali la oscura,/ la terrible,/ la bella». Con estos versos se comprende perfectamente cómo funciona la aparente paradoja de ser principio y fin, bella y oscura, cada historia particular y el conjunto de todas ellas.

Así es como presenta Maillard en su poesía a la mujer-diosa. Su opinión sobre esa idea de la representación de Dios como hombre y no como mujer la tiene muy clara: «Dios se hizo a imagen del hombre (y digo bien en masculino), sin duda» (Maillard 2009a: 167); o en la misma obra, cuando afirma que: «Los ropajes de Dios: sus atributos morales. La ropa de los hombres (digo bien, hombres, no mujeres, porque el dios de los monoteísmos semíticos siempre se ha confeccionado a imagen del varón)» (Maillard 2009a: 187). Además, en *Filosofía en los días críticos* defiende la idea de que si hubiera existido un ser creador, hubiera sido mujer: «Dios, de haber existido, nunca hubiese sido macho; de haberlo sido hubiese engendrado tan solo en lo invisible, la pura nada» (Maillard 2001: 82).

Es precisamente en este diario en el que encontraremos más alusiones a todo lo relacionado con su identidad femenina. El título va estrechamente ligado a ello, pues los «días críticos» son, coloquial y eufemísticamente, aquellos en los que se produce la menstruación. Esta es para Maillard, no el momento de rechazo físico y emocional que propone el pensamiento patriarcal, sino la exaltación y manifestación del poder creativo de la mujer:

Hay como una pesadez que inclina el cuerpo hacia su origen que siempre es abajo, como el del árbol. Una gravedad que insiste, cíclicamente, tenazmente, en hacer corresponder el cielo salvaje del espíritu con la tierra a la que pertenece. En mi vientre, cada mes, la misma garra me hace retroceder al tiempo de todas las gestaciones. Es mi sangre el pasado de mis hijos y el porvenir de los dioses: de barro los pies, de sangre la génesis [...] Cada veintiocho días me siento, cielo abajo, piernas adentro, tan habitada, tan

ocupada por ese ser que siento tan otra y es, no obstante, la que más me frecuenta, la que dicta mis pasos en orden al sentir, la que dirige mi voluntad más imperiosa, más necesitada, más desesperadamente codiciosa en la ternura, la que me invita a ser esa otra que me tiene cada vez más emboscada, en alerta siempre, roja alerta que deja, intenso, su rastro de materia desprendida sobre lo que voy siendo.

Tan habitada me siento que no sé si hablo desde dentro de la sangre en tumulto, ni quién observa a la otra, ni qué otra soy yo. Repito el espeso clamor de la vida tras una membrana opaca (Maillard 2001: 82-83).

Así, en esos días críticos, para Chantal Maillard se pone de manifiesto otra identidad, aquella en la que reconoce la fuerza generadora de la mujer, su capacidad creadora en sentido bíblico, es decir, creadora de la vida. El resto del tiempo es como si esa identidad estuviera oculta, o adaptada a una sociedad, como la nuestra, en la que los papeles emocionales y funcionales entre hombres y mujeres están perfectamente definidos.

Puesto que una de las funciones de la literatura es la del autoconocimiento, no es de extrañar que Maillard utilice sus escritos para mirar hacia dentro. De esta observación parte su reconocimiento de que normalmente ha dejado de lado, incluso negado, su identificación con la mayoría de las mujeres: «Me ha faltado parte de mí misma, una parte cálida, reconocible, la que me he negado, la que me pertenece a pesar mío» (Maillard 2001: 128). Esa parte, a la que llama «cobijo suave» la reconoce como el lugar donde nunca se permitió morar, en el que se siente una intrusa, en el que no acaba de sentirse a gusto, de ahí que sentencie: «Huelo al hombre que soy entre mujeres» (Maillard 2001: 128). Se trata de una afirmación contundente, que muestra hasta qué punto la autora, tras realizar esa autoobservación de la que hablábamos, se siente diferente a otras mujeres. Y, como veremos en el siguiente pasaje, va más lejos en su reflexión: «Casi me da la impresión de que las traiciono, de que las engaño cuando creen reconocer en mí a una de las suyas. Me siento invasora de un reino [...] donde me gustaría descansar» (Maillard 2001: 128). Nos encontramos, pues, ante el reconocimiento de que se siente alejada del mundo de las mujeres, pero al mismo tiempo tiene el deseo de estar en él, puesto que sabe que en ese lugar podría descansar y ubicarse. Lo cierto es que no se nos dice cuál es la diferencia entre los mundos que opone, ni qué motiva esos sentimientos, sino que simplemente lo constata en sus palabras: «Tan acostumbrada estoy a vivir entre ellos, con ellos, que me siento uno de ellos entre ellos. Temo que reconozcan los gestos de los «otros», que me desenmascaren, que sepan del

engaño bajo mis apariencias» (Maillard 2001: 128). Y a continuación habla incluso de traición hacia las mujeres por su parte:

Yo soy, traidoramente, el espíritu de su opuesto. Contemplándolas me acuno, me dejo acunar en esa suavidad de olas que me aceptan, inesperadamente me invitan, me tienden el otro extremo de la cuerda para que juegue con ellas. Ni siquiera me piden que las comprenda pues desde lo mismo a lo mismo no hay distancia: se comprende desde dentro, siendo simplemente. Y sí: un eco, una resonancia muy antigua me llama al regazo, emerge desde abajo, bajo los múltiples pliegues de lo aprendido, bajo mi asumida cultura masculina, bajo todo lo nombrado, algo me reclama con estridencia de pájaro recién nacido, me reclama a sí mismo, se reclama ante mí y asoma entre la herrumbre de la estructura racional. Yo soy el híbrido que traiciona ambos mundos, el agente doble al que todos reciben y que sabe hablar sin acento los idiomas que han dejado de ser suyos. En ambos bandos me muevo como si fuera de ellos, en todo salvo en la cautela: esa distancia crítica que al rojo vivo marca la letra S, la señal imborrable de nuestra soledad (Maillard 2001: 128-129).

Una vez asumida la forma de actuar masculina, la autora se siente una extraña, incluso una traidora en el entorno femenino, que, en el fondo, sabe que es al que realmente pertenece. La idea de «agente doble» viene de la contradicción entre la identidad impuesta y la identidad intuita. Se parte para ello de la constatación de que la mujer es educada con valores masculinos, y es en ese contexto en el que debe vivir y competir. La reflexión sobre su propia identidad lleva a Maillard a considerarse un ser «híbrido», que no puede identificarse ni con los hombres ni con las mujeres: con los primeros por el sexo, con las segundas, por la ideología. Como ella misma nos ha dicho en el texto anterior, la cultura patriarcal no es suficiente para coartar aquello que nace de lo más profundo de su ser, y que se contrapone a lo aprendido.

También en el fragmento 198 trata el tema de la hibridez y llega a decir que las mujeres tienen que disfrutar de «la dicha de lo híbrido» (Maillard 2001: 139). En ese mismo texto, con una serie encadenada de interrogaciones, se lamenta de la dependencia femenina del hombre: «¿Hasta cuándo? ¿Hasta cuándo seguiremos creyendonos princesas que esperan ser redimidas? ¿Hasta cuándo seguiremos ansiando el rescate?» (Maillard 2001: 139). Y se podría haber añadido alguna pregunta más en esa línea como: ¿Cuándo se ocupará la educación materna de cambiar esas creencias? ¿Durante cuánto tiempo se repetirán generación tras generación los mismos errores?

Y la autora añade: «Es tiempo de destruir los cuentos de hadas; es tiempo de que hagamos que se desmoronen los castillos que nuestra cultura ha edificado» (Maillard 2001: 139). Maillard invita, pues, a la reescritura, y se une así a todas las voces que han reivindicado la revisión y la recreación artísticas como medio para cambiar la cultura y la sociedad. De todos es conocido que los cuentos tradicionales arrastran en ciertos aspectos una ideología que es incompatible con los valores actuales, especialmente en lo que se refiere a la igualdad. Transmiten estereotipos que intentan ser erradicados en una sociedad que necesita el cambio de los significados simbólicos. Cada lectura debe ser una reescritura si se realiza con sentido crítico; de lo contrario, una y otra vez se repetirán los mismos errores amparados en el prestigio de los textos escritos.

Aunque esto sucede en todos los géneros, es cierto que en los cuentos de hadas es especialmente significativo, ya que se supone que van dirigidos a un público infantil, con poca capacidad crítica y con mucha capacidad de aprender y repetir estructuras sociales y pautas de comportamiento. Desde distintas disciplinas como la literatura, la filosofía, la historia e incluso el derecho, se está contribuyendo al desarrollo de la reescritura como forma de unir más nuestra sociedad con una nueva tradición. Maillard reclama que se dejen de lado las construcciones e imágenes de la realidad heredadas, para que se puedan crear unas nuevas. Por eso pide que se cuente nuevamente la historia, porque «las princesas hoy, han dejado de esperar. Ellas son su propio príncipe» (Maillard 2001: 140). Recordemos que el hecho de elegir qué textos se transmiten es considerado por distintas corrientes feministas como una manifestación de poder.

La reescritura aparece como un necesario instrumento, que sin embargo no sirve a la hora de enfrentarse a sus propias tinieblas. En el siguiente fragmento de uno de sus diarios, habla de «dolor de género», relacionado con los días críticos, en los que la aparente fertilidad se opone a la negación de la misma:

Cada mes, algo de mí fuerza a una regresión a tinieblas pasadas que tal vez fueron mías o tal vez no. Limpio el lugar donde habito como si fuese a disponer una cuna, preparo el habitáculo para un ser que nunca habrá de nacer, un ser que solo existió, si es que así fue, en el pasado más remoto, y puede que fuera yo misma, o cualquier ser que como yo nació atravesando el útero de una mujer dolida. Recorro el dolor del género, su inquietud, sus gestos fallidos, sus desechos. Cada mes se hace estéril la casa que preparo, estériles los gestos que disponen un hogar que no existe, que nunca más existirá. He negado lo que fui y lo que pude ser. Lo he negado y me lo niego: por mucho que la especie lo requiera no habrá, no podrá haber debilidad en esta decisión. Las puertas están

selladas. No habrá más vida en mi casa que la que solitariamente se desmenuza bajo mi propia piel. Es tan inútil el esfuerzo de ese cuerpo que sigue consagrandolo posible en cada ciclo lunar, tan inútil su esfuerzo que sollozo débilmente y a escondidas de mí misma. ¡Qué ingenuidad la de este organismo que no acaba de entender su absurdo empeño, su doloroso empeño!

¿O es ingenuidad la mía cuando me atrevo a creer que puedo disponer de mi vida a espaldas de la especie sin sufrir perpetuamente la condena? (Maillard 2001: 167-168).

Dolor físico y dolor psíquico por la insistencia de la naturaleza en ese «inútil esfuerzo» que le hace sentir la menstruación como condena de la especie. Por el contrario, nos encontramos en la misma obra un texto de signo contrario. En *Argumento para un cuento chino* encontramos varios aspectos interesantes. Por un lado, cómo resalta el valor de lo más cotidianamente femenino, la menstruación, que además es motivo de rechazo por parte del hombre, que tiene veintiocho mujeres para disponer siempre de alguna que no estuviera menstruando. Y decíamos que resalta el valor porque es en esos días críticos cuando esas mujeres tienen poderes especiales y son capaces de conocer el orden universal. Por otro, encontramos uno de sus temas preferidos, el de la incapacidad de las palabras para abarcar realmente lo que nombran.

El hombre del cuento no solo rechaza la sabiduría que ofrecen las mujeres en los días críticos, sino que además se queda en las palabras, en los nombres que, vacíos de contenido, ya no son capaces de nombrar nada. Ellas no responden a su nombre porque la palabra que las nombra ya no las contiene. Maillard es consciente de que construimos el mundo a través de las palabras, pero nos alerta y nos pone un ejemplo: «la palabra *lluvia* no explica que todo esté mojado, ni la palabra *sueño* dice dónde estoy cuando me ausento de mí» (Maillard 2001: 187). Es decir, quedarse en las palabras es abandonar el conocimiento de todo lo que no ha cabido en ese referente. Maillard está en contra de reducir la realidad a conceptos, de ahí que escriba que «un mundo sin conceptos es un mundo infinito, imposible de controlar, pletórico» (Maillard 2001: 187). Como decíamos, ambas ideas se reflejan en el fragmento del cuento:

Un hombre poderoso con muchos haberes tenía veintiocho mujeres. No las tenía para mostrar su poder, ni tampoco para satisfacer sus caprichos, sino porque no soportaba tocar a una mujer que tuviese el menor indicio de menstruación. De las veintiocho mujeres, siempre habría alguna que estuviese libre de toda mancha.

Pero ellas, en los días críticos, poseían el don de reconocer el pasado. [...]

Una vez al mes, cada una penetraba en sí misma y recuperaba la sabiduría de los tiempos. Una sola vena constituye un organismo, pero veintiocho eran una red perfecta.

El hombre poderoso nunca tuvo acceso a aquel conocimiento; ni siquiera adivinó el umbral que cualquier hombre pisa al entrar en contacto con la sangre de una mujer menstruante. [...]

Mientras tanto, ocultas a los ojos del hombre poderoso, ellas seguían conservando el orden del universo: en su tiempo se unía el pasado más remoto y el destino en su germen.

Yo recuperé este cuento en un día crítico. Mi sangre era la de todas, y el universo –lo supe entonces– era nuestro (Maillard 2001: 199-200).

Por otra parte, a lo largo de su obra, Chantal Maillard recurre en diversas ocasiones a la metáfora del *tejer*, una de las más antiguas y de las más presentes en nuestro lenguaje cotidiano. La metáfora del *tejer* siempre se ha relacionado con el mundo femenino. El más famoso *tejer* de la historia es el de Penélope, y a él se refiere en uno de sus diarios: «Queda el que teje y desteje, el seguidor de Penélope; ése deberá aprender a desesperar para que la acción tenga el sentido y el valor que le da el héroe cuando la realiza [...] destejer porque lo que vale es la acción, no su resultado» (Maillard 2001: 145-146). Incluso en la misma obra llega a decir: «Soy Penélope de noche» (Maillard 2001: 196).

Para ella es tan importante, que uno de sus poemarios más destacados lleva como título *Hilos*. En la antigua metáfora del *tejer* encuentra una manera útil de expresar su idea de creación de la realidad. Según Maillard, la mente teje «Y el tejido hace mundo o lo refuerza,/ lo hace consistente» (Maillard 2007: 36). El tejer con los hilos es lo que da sentido al mundo, pues ese tejido que aparece como resultado es la vida misma. Si cada persona tiene sus propios hilos y los va hilando de manera subjetiva, el tejido individual es distinto y, por lo tanto, también la realidad construida en cada caso. Comprobar que existe ese tejido, que lo vamos tejiendo, es lo que le permite unir el pasado con el presente: «Por lo que vuelvo al telar y/ sigo confeccionando el tejido/ que me dice y me asegura que ayer/ y hoy se continúan» (Maillard 2007: 44). Escribir tiene para la autora, entre otras funciones, la de unir, la de hilar y ordenar esos hilos que pueden encontrarse en cualquier momento, los que la mente segrega; escribir es

tejer, de ahí que afirme que «mi telar es la escritura» (Maillard 2001: 93). Escribir es unir, atar hilos que ya estaban sueltos, pero también lo escrito se convierte en un hilo, en muchos hilos que necesitan a su vez ser tejidos y puestos en relación con el mundo. Asimismo, «la realidad ha de tejerse para poder verse, para poder decirse» (Maillard 2001: 88). Y esa realidad que es creada por nuestro propio tejer no debe constituirse en algo que creamos la Verdad y su templo. La autora muestra de manera muy clara que ese tejido, que esa red que es el tejido de nuestra existencia, entendida tanto hacia dentro como hacia fuera, debe tener la flexibilidad de lo que no es permanente, de lo que puede y debe ser modificado gracias al continuo fluir de los hechos, las ideas, las imágenes: los hilos. De manera muy poética lo expresa en uno de sus ensayos: «De nosotros depende, finalmente, que con estos u otros hilos queramos elaborar tejidos en vez de arquitecturas, tramas que posean la flexibilidad de la seda y puedan lavarse después de ser usados, y ponerse a secar, como los saris, en las orillas de un río» (Maillard 2009a: 16).

Lo tejido es la *realidad*. Lo tejido es el *yo*. Lo tejido es *todo* y es *todos*. Y esto último es fundamental para Maillard, como demuestra con contundencia al final de esta cita: «El *todos* es la primera gran hebra, la más consistente. *Todos* son los muchos que en el vacío del abismo eran uno y lo mismo. *Todos* es la primera diferencia que proclama la posibilidad del tejido. Tejer es la ley» (Maillard 2001: 195-196). La metáfora del hilo es mucho más importante aún. Si la mente no existe, si solo es ese conjunto de hilos, estos conforman buena parte de lo que es la persona misma. *Hilos* es sobre todo una extensa interrogación sobre el *yo*, sobre la identidad personal, tanto masculina como femenina.

Hasta ahora hemos hablado sobre la poesía¹ y los diarios de Chantal Maillard, pero también en su faceta como ensayista ha tenido la oportunidad de escribir sobre el tema que venimos tratando, por lo que no queremos terminar sin dedicarle unas líneas. En su trabajo «Las mujeres en la filosofía española» la autora afirma que las mujeres han estado excluidas de la filosofía, y que, por lo tanto, lo que se ha hecho en este campo hasta la Modernidad, es una forma de filosofía, pero no la verdadera Filosofía. Si la filosofía puede ser considerada como una manera de acercarse a la comprensión de la existencia a través del lenguaje, da pie a que haya diferentes formas de realizar dicho

¹ En *Matar a Platón*, concretamente en los curiosos subtítulos de los poemas, también hay una defensa de la mujer que merece la pena nombrar aunque sea en nota: «¿Y la mujer?, pregunté. ¿Por qué una mujer?/ Porque Platón, de acuerdo con su época, las envilece, contestó./ En el mundo de las verdades ella es la víctima» (Maillard 2004: 47-50). Recordemos que para Platón el hombre debería reproducirse con el hombre para tener hijos perfectos, lo cual reduce a la mujer, no solo a la categoría de ser imperfecto, sino a la de ser con fines únicamente reproductivos.

acercamiento y, según Maillard, este siempre se ha producido desde la racionalidad masculina, caracterizada por el establecimiento continuo de dicotomías. En cambio, la racionalidad femenina estaría relacionada con un lenguaje capaz de interactuar en diversos planos de conciencia y, especialmente, un lenguaje abierto a «lo posible» tanto o más que a «lo real». Hay que destacar que Maillard aclara que estos dos tipos de racionalidad no coinciden con una división de sexos, ni significan la necesaria superioridad de una sobre otra, sino que la clave es la complementariedad que conforman. Sí denuncia que la llamada «razón débil» se ha relacionado con lo femenino en sentido negativo. Según la autora, «una «razón débil» es una razón vulnerable –de principios no rígidos– cuya fuerza estriba precisamente en su vulnerabilidad» (Maillard 1998: 271). Desde siempre la filosofía había dejado de lado el deseo, lo fragmentario, la pasión, los sentimientos y la ironía. Y el tener en cuenta los sentimientos no lleva al sentimentalismo, sino a la creatividad, que es donde la «racionalidad femenina» tiene verdadera importancia.

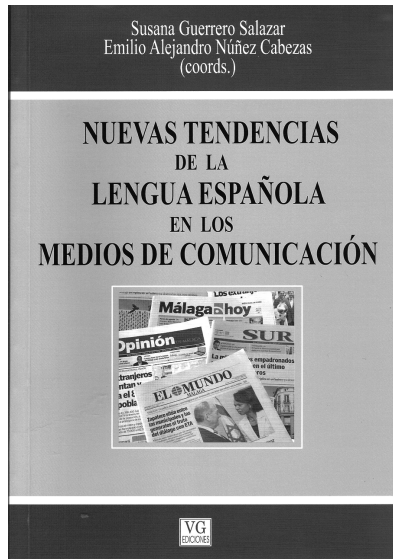
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MAILLARD, C. (1994): *Hainuwele*, Córdoba, Ayuntamiento.
- MAILLARD, C. (1998): «Las mujeres en la filosofía española», en Iris Zabala (coord.), *La literatura escrita por mujer: desde el siglo XIX hasta la actualidad*, vol. 5, págs. 267-296.
- MAILLARD, C. (2001): *Filosofía en los días críticos*, Valencia, Pre-Textos.
- MAILLARD, C. (2004): *Matar a Platón*, Barcelona, Tusquets.
- MAILLARD, C. (2007): *Hilos*, Barcelona, Tusquets.
- MAILLARD, C. (2009a): *Contra el arte*, Valencia, Pre-Textos.
- MAILLARD, C. (2009b): *Hainuwele y otros poemas*, Barcelona, Tusquets.
- ZIMMER, H. (2008): *Mitos y símbolos de la India*, Madrid, Siruela.

Reseña

NUEVAS TENDENCIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

María Gracia Latorre Rodríguez



Susana Guerrero Salazar y Emilio Alejandro Núñez Cabezas (coords.)

VG Ediciones, Málaga, 2008, 171 págs.

Era necesario un trabajo de esta calidad para ayudarnos a reflexionar sobre el rumbo que está tomando nuestro idioma y la repercusión que están ejerciendo en él tanto el lenguaje político como el deportivo, gracias a la labor de los medios de comunicación.

En el primer capítulo, titulado «Las academias de la lengua española y los medios de comunicación actuales», Leonardo Gómez Torrego recoge la importancia que están tomando hoy en día los medios de comunicación al erigirse en los modelos de la norma culta. No podemos olvidar el hecho de que gracias a ellos se incorporan tanto extranjerismos como neologismos y tecnicismos, que contribuyen a enriquecer nues-

tro idioma. Esto implica que las Academias deberán vigilar y controlar su incorporación, así como la de las voces populares y/o coloquiales.

Del mismo modo, las Academias deben estar al día de los cambios que se vayan produciendo en el idioma y no quedarse ancladas en el pasado; si la lengua avanza y progresa, las Academias tienen que ir a la par de ella. En definitiva, se trata de un mismo camino que deben realizar «cogidos de la mano» para poder llegar así a buen puerto. Tal y como recoge Gómez Torrego: «Da la impresión de que Academias y medios de comunicación estén condenados a entenderse» (pág. 31).

Alberto Gómez Font en el capítulo II, titulado «El español global en los grandes medios de comunicación», plantea la necesidad de la búsqueda de un español común, neutro o internacional. Aunque el verdadero problema radica en la metodología y los criterios que debemos emplear para iniciar dicha búsqueda. En ocasiones, lo que buscamos no existe y, por tanto, necesitamos crearlo. Pero este proceso de creatividad no está exento de problemas, ya que no es nada fácil encontrar una palabra que recoja los distintos matices en los diferentes países hispanohablantes, e incluso en el caso de que inventemos dicha palabra, siempre resultará un tanto artificial. Ahora bien, cumpliría la labor de informar.

Una forma de acercarnos al estudio del español consiste en partir de los libros de estilo de los periódicos, emisoras de radio y canales de televisión, pues los periodistas han de enfrentarse con los mismos problemas con que nos encontramos en el uso de la lengua. De ahí que debamos aprovecharnos de su experiencia. Y es que, como concluye Gómez Font, «hay que tener presente que los verdaderos maestros del español son los medios de comunicación, que se encargan de difundir los nuevos usos de la lengua» (pág. 40).

El capítulo III, «Del lenguaje político de los políticos al discurso político de los periodistas», de Marina Fernández Lagunilla, refleja la relación entre la política y la prensa a través del estudio del lenguaje. Para ello partirá de la relación que existe entre el lenguaje y la política y recurrirá tanto a los testimonios de autoridades como Manuel Azaña, Felipe Mellizo o Santos Juliá, como a los testimonios de hechos. Profundiza en la relación entre política y prensa atendiendo para ello tanto a la lengua utilizada como a la ideología.

Merece especial atención la clasificación que hace de los políticos atendiendo a su forma de hablar. Así, los divide en dos grupos teniendo en cuenta para ello si prestan mayor atención al estilo o, por el contrario, centran su interés en la intención.

En el capítulo IV, titulado «Características lingüísticas del discurso político español», Emilio Alejandro Núñez Cabezas parte del libro *El discurso político* de Alfonso Ortega Carmona (1993: 100-107) en donde se exponen cuáles deberían ser las virtudes de un buen lenguaje político. A partir de aquí, Núñez Cabezas elabora un estudio del lenguaje político de la España actual para ver las características que impregnan dicho lenguaje, como repeticiones, alargamiento de las expresiones, uso de un lenguaje connotativo, empleo de eufemismos, etc.

Los capítulos V y VI están dedicados a la prensa deportiva y centran su interés tanto en las portadas como en sus protagonistas. Del mismo modo nos invitan a reflexionar sobre la ausencia de deportistas femeninas en dichas portadas.

El capítulo V, «Recursos idiomáticos en las portadas de la prensa deportiva», de Jesús Castañón Rodríguez, centra su interés en la prensa deportiva y en cómo ésta cuenta en la actualidad con una nueva forma de escritura en la que se combinan técnicas literarias y publicitarias. Se emplea un lenguaje visual directo junto con recursos propios del medio de la publicidad como, por ejemplo, mayor uso del color tanto en las portadas como en los titulares, variedades tipográficas, términos impactantes, etc., todo ello con la finalidad de hacer una presentación atractiva. Tal y como concluye el propio Jesús Castañón, «las portadas de la prensa escrita han forjado una nueva forma de expresión que informa con códigos verbales y sugiere con códigos no verbales» (pág. 110).

El capítulo VI, «Periodismo deportivo en España: sexismo discursivo y discriminación de género», Ana María Vigara Tauste pone de manifiesto el hecho de que, aunque nuestra sociedad está abandonando ciertos «tintes machistas», aún queda mucho por hacer tal y como lo demuestra la autora a través del análisis de diferentes noticias publicadas en periódicos deportivos, donde las protagonistas son mujeres, para demostrar el diferente trato que reciben frente a los hombres.

Hasta hace relativamente poco tiempo, el mundo de los deportes era un mundo exclusivamente masculino en donde la mujer ha tenido que ir haciéndose un hueco dentro de él. Ana María Vigara Tauste recoge algunas justificaciones y razones por las cuales esto ha ido ocurriendo, y que, según su propia opinión, confluyen en una: «la discriminación (negativa) de género (hacia la mujer)» (pág. 117).

La autora nos invita a reflexionar sobre pequeños detalles cotidianos de desigualdad que están presentes en nuestras vidas, como es el hecho de que en los colegios privados españoles las niñas se vean obligadas a vestir con falda en lugar de pantalones. Este hecho, aunque pueda parecer insignificante, es una muestra de discriminación

ya que difícilmente podrán moverse con total libertad estas niñas y, mucho menos, practicar determinados deportes, como puede ser el fútbol.

Además, la sociedad no valora de la misma manera a hombres y mujeres, prueba de ello es que el exceso de entrenamiento físico en las mujeres se considera poco femenino e incluso desagradable a la vista, cosa que no sucede con los hombres.

Por desgracia, tal y como señala Ana María Vígara Tauste, carecemos de modelos de deportistas femeninas en las que inspirarnos y aprender, o simplemente imitar o admirar: «El sexismo informativo consiste sobre todo en no informar, en no hacer visible el protagonismo de las mujeres deportistas» (pág. 125). Considera fundamental el estudio del lenguaje ya que gracias a él podremos descubrir prejuicios y valoraciones que, en muchos casos, se encuentran encubiertos o simplemente se sugieren.

Actualmente estamos asistiendo a una época de cambios en todos los ámbitos. La incorporación de la mujer en el mundo laboral ya es una realidad, solo hace falta que se le reconozca como tal, tal y como sucede con muchas mujeres deportistas y profesionales que permanecen en la sombra eclipsadas por sus compañeros masculinos.



EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS

Málaga, 4 de julio de 1967 - 2 de diciembre de 2008.

Treinta y tres trabajos se reúnen en este libro con el fin de brindar un homenaje académico al profesor e investigador Emilio Alejandro Núñez Cabezas, fallecido el 2 de diciembre de 2008, cuyas líneas de investigación y docencia discurren por las disciplinas que estructuran el presente volumen: lingüística aplicada, lenguaje político y periodístico, didáctica de la lengua y la literatura, español como lengua extranjera y crítica literaria.

Se trata de estudios realizados por expertos de distintas universidades e instituciones españolas que han conocido, apreciado y admirado a Emilio. Se han unido en este homenaje, por tanto, docentes de distintos departamentos de la Universidad de Málaga y de sus Cursos de Español para Extranjeros, de la Universidad Autónoma y la Complutense de Madrid, de la Universidad de Valladolid, de la Universidad de Navarra, de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad de Santiago de Compostela, de la Universidad de Extremadura, de la Universidad de Huelva, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y de la Fundación del Español Urgente.