

Estudios Humanísticos

Filología

37 [2015]

Estudios humanísticos. Filología (Internet)

Estudios humanísticos. Filología / Universidad de León, Facultad de Filosofía y Letras. – [6 (1984)]-. -- León : Área de Publicaciones de la Universidad de León, [1984-]

Anual. Hasta 2013 disponible también en edición impresa. Descripción basada en: n. 35 (2013)- . Textos y resúmenes en español o inglés. Título tomado de la pantalla principal de búsqueda (consultado el 20 de abril de 2015)

1. Filología antigua-Publicaciones periódicas. I. Universidad de León.
Facultad de Filosofía y Letras

Otro soporte : Estudios humanísticos. Filología, ISSN 0213-1382

Acceso electrónico : <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/index|xOA-J>yAcceso electrónico

80(05)

Estudios Humanísticos

Filología

Nº 37 [2015]

ISSN: 0313-1329



universidad
de león

■ Área de Publicaciones

Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología
Moderna de la Facultad de Filosofía y Letras

León, 2015

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

*Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología Moderna
Universidad de León*

COMITÉ DE REDACCIÓN:

DIRECTORA/EDITORIA

Dra. María Asunción Sánchez Manzano, Universidad de León

EDITORIA

Dra. Imelda Martín Junquera, Universidad de León

VOCALIA

Dra. María José Conde Guerri

Dr. Francisco Javier Grande Alija

ASISTENTE PARA EL VOLUMEN 37(2015):

D. Sergio Fernández Martínez

MIEMBROS EXTERNOS DEL COMITÉ DE REDACCIÓN

Dr. Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga, Universidad Complutense de Madrid

Dra. Rosario González Pérez, Universidad Autónoma de Madrid

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Antonio Chicharro Chamorro, Universidad de Granada

Dr. Francisco Javier Díez de Revenga, Universidad de Murcia

Dr. José María Fernández Cardo, Universidad de Oviedo

Dr. Fernando Galván Reula, Universidad de Alcalá

Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez, Universidad de León y RAE

Dr. José Antonio Pascual Rodríguez, Universidad Carlos III de Madrid

Dr. Guillermo Rojo Sánchez, Universidad de Santiago de Compostela

Dr. J.A.G. Ardila, Universidad de Edimburgo

Dr. Viçen Beltrán, Università di Roma La Sapienza

Dra. Isabel Velázquez Soriano, Universidad Complutense de Madrid

Dra. Concepción Fernández Martínez, Universidad de Sevilla

Envío de artículos

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

Departamento de Filología Hispánica y Clásica y Departamento de Filología Moderna

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de León

24071 León

Tlfn: 987-291113. Fax: 987-291154

e-mail: estudioshumanisticosfilologia@unileon.es - asanm@unileon.es

Suscripciones, pedidos, intercambio y correspondencia

Secretariado de Publicaciones

Edificio de Servicios

Campus de Vegazana s/n

Universidad de León

24071 León

Periodicidad: Anual

Contenido

Estudios originales, notas y reseñas.

© Universidad de León

Área de Publicaciones

© Los autores

ISSN: 0313-1329

Depósito Legal: LE-212-1993

Maquetación: M^a Luisa Nistal Valbuena

TABLA DE CONTENIDOS

MONOGRÁFICO LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE E/LE:	9
Presentación: Francisco Javier Grande Alija.	13-21
NOEMI DOMÍNGUEZ GARCÍA y YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA, <i>Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en ELE</i>	23-49
ISABEL IGLESIAS CASAL, <i>Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen</i>	51-79
MARIO DE LA FUENTE GARCÍA, <i>La Pragmática: el salvavidas del profesor de español para inmigrantes</i>	81-102
YANG SONG y JINWEI WAN, <i>Contraste de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Aspectos socioculturales y pragmáticos y su didáctica en el aula de E/LE (China)</i>	103-124
Nota del monográfico:	
SARA DEL VALLE REVUELTA, <i>Desarrollo de las competencias sociocultural y pragmática en español a través de programas televisivos</i>	125-136
[ESTUDIOS]	
FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ ZAPATERO Y JESÚS GUZMÁN MORA, <i>Guerra, compromiso y amor: De la llama (Arturo Barea, 1951) a La noche de los tiempos (Antonio Muñoz Molina, 2009)</i>	139-160
EZTER KATONA, <i>Lo insólito en el teatro lorquiano. La extraña dimensión temporal de Así que pasen cinco años</i>	161-173
CARINA ZUBILLAGA, <i>De la enfermedad a la salud: prácticas y metáforas médicas en el contexto del Ms.Esc. K-III-4 (Libro de Apolonio, Vida de Santa María Egipcíaca, Libro de los tres reyes de Oriente)</i>	175-188
ANTONIO RIVERO MACHINA, <i>La literatura salazarista ante la Guerra de España. Poesía y propaganda en Correia Leite, Freitas Soares y Vieira da Cruz.</i>	189-211

BEATRIZ GIUDICI FERNÁNDEZ, *Semiótica de capas o el secreto desencanto de la burguesía. Análisis de la conversación, proxémica y elementos no verbales como elementos estructurantes del relato en Moderato cantabile de Margarita Duras* 213-240

DARÍO HERNÁNDEZ, *Los microrrelatos fantásticos de Ramón Gómez de la Serna* 241-249

[RESEÑAS]

A. M. López Márquez, *El adjetivo en la última traducción del siglo XVI de los Triumpho de Petrarca: Hernando de Hozes* (Nieves Jiménez Carra) 253-255

Julio Llamazares, *Distintas formas de mirar el agua* (Antonio Manuel Luque Laguna) 257-260

Juan Carlos Abril, *Lecturas de oro. Un panorama de la poesía española* (José María Balcells Doménech) 261-263

Jesús Nieto Ibáñez, *San Cosme y San Damián* (José María Balcells Doménech) 265-267

Armando López Castro, *El canto de la alondra. Estudios sobre María Zambrano* (Stefano Pradel) 269

Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII, *Benito Jerónimo Feijoo. Obras completas, tomo II. Cartas eruditas y curiosas I* (María Asunción Sánchez Manzano) 271-273

Carmen González Vázquez, *Diccionario Akal del teatro latino. Léxico, dramaturgia, escenografía* (María Asunción Sánchez Manzano) 275-277

Heinrich von Allwoerden, *Historia de Miguel Servet. Bajo la dirección de Johann Lorenz Mosheim. Helmstedt 1728* (María Asunción Sánchez Manzano) 279

Sara Molpeceres Arnáiz, *Mito persuasivo y mito literario. Bases para un análisis retórico-mítico del discurso* (María Asunción Sánchez Manzano) 281-282

[NOTAS-FILOLOGÍA INGLESA]

DAN FYFE, *Terrorismo financiero y nuevo orden mundial* 285-298

**[Monográfico
La competencia
pragmática y
sociocultural
en el aula de
ELE]**

CUADERNO MONOGRÁFICO N° 6

La competencia pragmática y sociocultural en el aula de ELE

(Coordinación y edición de
Francisco Javier Grande Alija)

PRESENTACIÓN: LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE

FRANCISCO JAVIER GRANDE ALIJA

Universidad de León

La sección monográfica del presente número de *Estudios Humanísticos. Filología*¹ incluye cinco trabajos en los que se abordan, como queda ya patente en el propio título de la sección, diversos aspectos relacionados con el tratamiento de la competencia pragmática y/o sociocultural en el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). La idea de crear un espacio de reflexión en el que ambas competencias confluyan de forma natural obedece al convencimiento de que no solo pueden, sino que, con frecuencia, deben abordarse de una manera conjunta, integradora y global.

A estas alturas del siglo XXI no hay que hacer grandes esfuerzos para reconocer la importancia que la Pragmática tiene para el campo de la Metodología de la Enseñanza de Segundas Lenguas ni para asumir que los factores sociales y culturales resultan decisivos a la hora de explicar cómo nos comunicamos cuando utilizamos el lenguaje en un contexto dado. La propia evolución de la Metodología de la Enseñanza de Segundas Lenguas no ha sido ajena a este reconocimiento. Los enfoques comunicativos y funcionales han supuesto dar carta de naturaleza a todas estas preocupaciones, lo que de hecho permite caracterizarlos como enfoques de orientación netamente pragmática, a pesar de que con mucha frecuencia los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje no saben que están enseñando pragmática ni que están haciendo pragmática. Desde esta perspectiva, la propia de la llamada lingüística de la comunicación, se ha incidido en la idea de que comunicarse mediante el lenguaje es algo más que codificar y descodificar mensajes constituidos por signos lingüísticos. Cuando utilizamos una lengua, usamos, sí, signos lingüísticos, pero también, de forma simultánea, otros signos no verbales. Ambos tipos de signos, verbales y no verbales, se apoyan en marcos de conocimiento que nos aportan una representación de la realidad y una forma de entenderla. Con todos estos recursos –signos e informaciones contextuales–, y teniendo en cuenta las capacidades cognitivas propias de la especie humana, el hablante, guiado por una intención, hace un uso estratégico de la actividad comunicativa y logra así transmitir más información de la que sus palabras significan.

¹ Quiero agradecer a las profesoras Laura Llanos, Marina Maquieira, María Dolores Martínez y Mercedes Rueda su colaboración en la realización de esta sección monográfica.

Se entra así en el terreno de la interpretación pragmática. Una disciplina como la Pragmática pretende explicar cómo es posible esto, cómo nuestras palabras pueden sugerir mensajes no ya diferentes, sino incluso completamente opuestos a lo que en sentido estricto significan.

Con relación a la forma de entender la competencia pragmática y la competencia sociocultural, un breve repaso a la bibliografía pone de relieve la dificultad para establecer una caracterización precisa y clara de ambas competencias. Se plantean muchas dudas sobre qué aspectos integrar bajo cada una de esas categorías y sobre cómo relacionarlas y diferenciarlas. El resultado es una concepción difusa, variable, con límites adaptables a los diversos intereses y perspectivas, tanto de la competencia pragmática como de la sociocultural. En esta ceremonia de la confusión no están nada claros los límites entre lo pragmático, lo discursivo, lo sociolingüístico y lo sociocultural, y se asume que esta indefinición resulta hasta cierto punto comprensible.

Autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Bachman (1990 [1995]), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Gutiérrez Ordóñez (2002), entre otros, se han preocupado por caracterizar la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de construir un mensaje que, aparte de ajustarse a las reglas de la gramática, ha de ser también eficaz y adecuado a las circunstancias reales de uso. Todos los autores indicados coinciden en concebir la competencia comunicativa como un conjunto de subcompetencias. Se diferencian, en cambio, en el número que de ellas tienen en cuenta, la forma en que se relacionan entre sí y la terminología utilizada. Ni Hymes (1972) ni Canale y Swain (1980) consideran una competencia pragmática como tal. Por el contrario, Bachman (1990 [1995]), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), Gutiérrez Ordóñez (2002) y el Consejo de Europa (2002) sí la tratan como una subcompetencia independiente dentro de la competencia comunicativa.

Dejando a un lado las variaciones terminológicas, el hecho de considerar una competencia pragmática no significa que se conciba de la misma manera. Por ejemplo, el Consejo de Europa (2002) incluye lo discursivo (cohesión y coherencia) dentro de la competencia pragmática. Otros, como Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), restringen la competencia pragmática a los aspectos funcionales (actos de habla) y plantean una competencia discursiva independiente. También es problemática la relación de la competencia pragmática con la sociolingüística y la sociocultural. Bachman (1990 [1995]) integra la competencia sociolingüística dentro de la pragmática. Sin embargo, lo normal es que la sociolingüística sea abordada de forma independiente.

Más confuso es, si cabe, el tratamiento de los factores socioculturales. A veces quedan asociados a la llamada competencia sociolingüística -por ejemplo, en Canale (1983) y Bachman (1990 [1995]). Otras veces, se les confiere una identidad propia, como ocurre con autores como Hymes (1972), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). El Consejo de Europa (2002) también contempla una competencia sociocultural, pero al margen de las competencias comunicativas y dentro de las competencias generales. En cambio, integra dentro de la competencia comunicativa una competencia sociolingüística que recogería aspectos como: marcadores lingüísticos de relaciones

sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, etc. Finalmente, Canale y Swain (1980) asocian bajo la competencia sociolingüística la sociocultural y la discursiva.

Varios parecen ser los motivos que están detrás de esa dificultad de plantear una concepción clara de las competencias pragmática y sociocultural. En primer lugar, es evidente que no se tiene una idea precisa de lo que representa, dentro de la lingüística tanto teórica como aplicada, una disciplina como la Pragmática y de cuál es su objeto de estudio². Más que de una pragmática habría que hablar de varias pragmáticas en función de donde se ponga el foco. No es lo mismo una pragmática limitada al ámbito de los actos de habla o funciones comunicativas que una pragmática que se abre a los factores sociales y culturales con el tema de las estrategias de cortesía (la llamada sociopragmática), o que una pragmática que se centra en los mecanismos deductivos que nos permiten combinar información explícita con información implícita extraída del contexto, o que una pragmática que se adentra en la dimensión discursiva. Ante la existencia de diversas formas de concebir la Pragmática, es esperable que de manera natural surjan también concepciones dispares y/o complementarias de la competencia pragmática.

En segundo lugar, a las dificultades derivadas de la propia concepción subyacente de lo que significa la Pragmática habría que añadir que existen problemas a la hora de determinar qué factores sociales y culturales son pertinentes para explicar el funcionamiento real del lenguaje, y cómo organizarlos de una forma coherente y manejable.

Finalmente, no se puede obviar que, a pesar de que es evidente la importancia de la cultura en la enseñanza de segundas lenguas, son muchas las concepciones que, desde diferentes perspectivas teóricas, se han planteado de la cultura. Surgen entonces numerosos interrogantes: ¿qué es cultura y qué no lo es?; ¿cómo se puede categorizar la cultura?; ¿existe una cultura ligada estrechamente a lo comunicativo y, en concreto, al uso del lenguaje y una cultura que actúa más bien como inventario de nuestras señas de identidad colectiva y de nuestra concepción del mundo y de la vida social?...³

La distinción planteada en el último interrogante nos parece fundamental⁴. Se debe partir de una concepción lo suficientemente amplia de la cultura como para que permita agrupar sin problemas ambos componentes. Ahora bien, desde el campo de la Metodología de la Enseñanza de Segundas lenguas se debe dar un tratamiento especial –sin perder, evidentemente, los lazos que mantiene con la segunda– a la cultura ligada al uso que del lenguaje hace una determinada comunidad de individuos en ciertos contextos. La eficacia y la adecuación de nuestros actos comunicativos dependen de

² Para un acercamiento a la Pragmática como disciplina lingüística pueden consultarse, entre otros muchos, Levinson (1983 [1989]), Mey (1993), Reyes (1990, 1995), Escandell Vidal (1996), Yule (1996) y Portolés (2004). Para la Pragmática en el campo de la ELE, son interesantes los de Pons Bordería (2005), Álvarez *et alii* (eds.) (2006) y Vera Luján y Blanco Rodríguez (2014).

³ Como propuestas para trabajar la cultura en ELE pueden consultarse Miquel y Sans (1992 [2004]), Miquel (2004), Oliveras (2000), Iglesias Casal (2003) o Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006).

⁴ Noemí Domínguez y Yeray González insisten, en el trabajo que presentan en esta sección monográfica, en la importancia de esta distinción y en el papel decisivo que juega la cultura comunicativa en ELE.

estrategias que se relacionan con nuestra cultura interactiva y no tanto del conocimiento de esos referentes culturales que se consideran esenciales en la configuración de nuestra identidad como grupo. Esta cultura interactiva y comunicativa de la que estamos hablando se encuentra íntimamente unida a la Pragmática y, por tanto, a la competencia pragmática. Sin ella un alumno que esté aprendiendo español difícilmente podrá dar respuesta adecuada a interrogantes como los siguientes: tengo que hacer una petición, pero ¿cómo la expreso?; ¿me decanto por una estrategia directa o, por el contrario, resulta más adecuada una formulación indirecta convencional?; en este contexto, ¿es oportuno expresar un cumplido?, ¿cómo lo expreso?, ¿qué puede ser objeto de un cumplido?; quiero rechazar una invitación, ¿debo plantear algún tipo de justificación o basta con indicar mi propósito de forma clara y sin ambages?... En situaciones como estas, junto a los aspectos estrictamente lingüísticos relacionados con los exponentes verbales que se pueden utilizar (formas directas, formas más o menos convencionales, formas alusivas...) se hallan involucrados otros factores que tienen que ver con el modo de concebir las relaciones sociales, con el tipo de imagen social que prevalece en un contexto dado, con lo que se considera adecuado, cortés...

Teniendo en cuenta todo lo dicho, creemos que nos vemos abocados a una concepción integradora de la competencia pragmática y de la competencia sociocultural. Esta integración tiene pleno sentido a través de la competencia comunicativa. No en vano, ambas son subcompetencias que contribuyen a que un hablante se comunique de forma eficaz y adecuada. Competencia pragmática y competencia sociocultural se pueden mantener como categorías independientes en determinados casos: por ejemplo, si solo me interesa presentar cuáles son las alternativas formales que puedo utilizar para expresar una misma función comunicativa, puedo mantenerme en el terreno de la competencia pragmática y, en concreto, en el de la pragmalingüística; o si me interesa ocuparme de algunos referentes culturales importantes en nuestra sociedad (la historia de España, la literatura del siglo de Oro, las nuevas formas de familia, etc.). Sin embargo, si tengo que explicar por qué, en un contexto dado y a la hora de dirigirme a alguien en concreto, utilizo un determinado exponente lingüístico para una cierta función pragmática y qué pasos debo seguir en la interacción conversacional, necesariamente tendré que incorporar en mi reflexión aspectos que tienen que ver con la cultura comunicativa e interactiva. En este contexto se deberá escoger una estrategia bifronte en la que lo pragmático y lo sociocultural estén perfectamente integrados, y en la que la perspectiva intercultural se hace indispensable, puesto que resulta necesario confrontar la cultura de origen con la cultura meta y ver en qué se diferencian, en qué se parecen, cómo se complementan...

Los trabajos que se recogen en la sección monográfica de este número se hacen eco de estas preocupaciones, aunque desde enfoques e intereses muy distintos, pero lo suficientemente interesantes y representativos como para ser tenidos en cuenta.

Como se ha puesto de relieve desde diferentes planteamientos teóricos, existe una evidente y palpable relación entre lengua y cultura. Noemí Domínguez y Yeray

González se decantan por una concepción interactiva y semiótica de la cultura que permite atribuir significados a la conducta de los hablantes y establecer esquemas previsibles respecto a la conducta del resto. Desde este planteamiento, contemplan los hechos culturales desde una doble perspectiva: de un lado, aquellos que influyen directamente en la eficacia de la comunicación (cultura comunicativa); del otro, los que no (cultura material).

A la hora de plantearse la cuestión de cómo integrar los contenidos culturales en el currículo de ELE, los autores establecen dos requisitos: que se vea reflejada su interdependencia con la competencia comunicativa y que puedan organizarse en niveles.

Con relación al primer punto, Domínguez y González defienden que la llamada cultura comunicativa va indisociablemente unida a la competencia pragmática. El análisis que hacen del tratamiento que recibe la cultura en el *PCIC*⁵ les permite llamar la atención sobre dos hechos: 1) la gran dispersión de los contenidos culturales; 2), que se organizan conforme al criterio de oponer “lo lingüístico” a lo que sin ser lingüístico “tiene proyección comunicativa”. La dificultad para aplicar con rigor este criterio les lleva a decantarse por el ya planteado que opone la cultura material a la cultura comunicativa.

En lo que se refiere a la nivelación de los contenidos culturales en el *PCIC*, en esta obra no se plantea una progresión por niveles, sino por fases (aproximación, profundización y consolidación). Esta progresión, que puede ser adecuada para los contenidos relacionados con la cultura material, se muestra, en su opinión, como insuficiente en el caso de la cultura comunicativa. Su propuesta, para este último tipo de cultura, es que los contenidos culturales se gradúen del mismo modo que se hace con los contenidos lingüísticos. No en vano, la progresión en ambas esferas determina el nivel de competencia comunicativa del alumno.

Se cierra el trabajo con una propuesta hecha desde la Pragmática Intercultural y centrada en la cultura comunicativa. Tal propuesta se vertebra en torno a las funciones comunicativas y asume como factor determinante de nivelación el grado de “proximidad” / “lejanía” que existe entre los hablantes. Las funciones han de plantearse en contextos específicos y se deben considerar tanto los exponentes lingüísticos que se utilizan para expresarlas como los patrones comunicativos que las rigen.

La complejidad de las sociedades occidentales del siglo XXI, cada vez más híbridas y multiculturales, las aboca a la necesidad de enfrentarse a nuevos retos en los que la convivencia en la diversidad no siempre está libre de conflictos. En este marco, tiene pleno sentido un trabajo como el de Isabel Iglesias en el que desarrolla una reflexión sobre la competencia intercultural. Dentro de ella, la autora se centra en las llamadas “representaciones culturales” o “sistemas de creencias que influyen en la percepción, en la interpretación y en la comprensión de las dinámicas interculturales”.

⁵ *Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

Las representaciones culturales permiten atribuir significados, pero también transmiten valores que pueden influir y manifestarse en las prácticas sociales. Se hace, por tanto, necesario conocer cómo se construyen tales representaciones y cómo la confrontación con las de los otros puede conducir a la reelaboración y reconstrucción de las propias.

Este es precisamente el objetivo que perseguía un proyecto de investigación sobre las representaciones culturales de 168 estudiantes extranjeros de diecinueve países desarrollado por un equipo de profesores de la Universidad de Oviedo. De las ocho categorías que se establecieron en la investigación, en este artículo solo se consideran los aspectos más relevantes de las denominadas “Construcción de representaciones” y “Evolución personal”.

En lo que se refiere a la primera de ellas, se analizan 161 citas que se organizan en 15 subcategorías. La abundante información aportada pone de relieve la complejidad del proceso de construcción de esas representaciones. Por ejemplo, de los testimonios de los informantes se deduce que los estereotipos que los otros tienen sobre nuestra cultura ayudan a tomar conciencia de lo que es característico de ella, pero también pueden obligarnos a manipular nuestras propias representaciones, o que los tópicos y los estereotipos alcanzan a todos los aspectos de la cultura y que, al simplificar y ordenar nuestro medio social, suponen un importante ahorro de esfuerzo analítico.

Respecto a la evolución personal de las representaciones de los sujetos, la gran mayoría de ellos reconoce que la experiencia de estar en un país extranjero ha influido sobre la evolución de sus propias representaciones. El acercamiento a una nueva cultura implica no solo un cambio en la forma de verla sino también cambios en la manera de concebir su cultura de origen, así como en los valores y los modos de pensar. Las representaciones culturales muestran así un perfil más dinámico, adaptable y maleable.

El artículo de Mario de la Fuente, aunque reserva un espacio muy importante a la reflexión gramatical –no en vano centra su atención en dos categorías fundamentales como son el artículo y el futuro–, su objetivo final es otro: mostrar una forma de trabajar a la que con frecuencia se debe recurrir en el aula de español para inmigrantes y que consiste en enseñar gramática apoyándose en nociones de naturaleza pragmática. En realidad, esta es una estrategia que debemos aceptar no solo en el ámbito del español para inmigrantes, sino en el más general de la ELE. En este marco la gramática teórica, pura disquisición abstracta, carece de sentido y, necesariamente, se ha de recurrir a una gramática comunicativa, de uso, en el que, por definición, el componente pragmático es omnipresente.

Desde su larga experiencia como profesor de español para inmigrantes, Mario de la Fuente insiste en que los alumnos inmigrantes, planteada la cuestión desde un punto de vista puramente lingüístico y dejando, por tanto, fuera los aspectos psicosociales, presenta las mismas necesidades que cualquier otro alumno extranjero. No obstante, hay alguna particularidad. La principal de ellas reside en que, con gran frecuencia, a la hora de trabajar con alumnos inmigrantes el profesor se encuentra

ante un grupo muy heterogéneo y en constante cambio. En clase pueden coincidir “personas con diferentes niveles de dominio del español, con diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje, con diferentes presupuestos culturales, con diferentes niveles de alfabetización”. ¿Cómo puede actuar un profesor en una situación como esta sin desesperarse? La clave se encuentra en saber dar respuesta a las necesidades de alumnos tan dispares y variados, y para ello no queda más remedio que mezclar en una misma explicación ideas y conceptos de diversos niveles y que cada alumno aproveche aquello que le sea más útil y se ajuste a su nivel de dominio del español. En este contexto, la Pragmática funcionaría como auténtico salvavidas del profesor porque, junto a los conceptos gramaticales básicos propios de los niveles inferiores, se podrán incorporar otros aspectos del uso pragmático de estas categorías que estarán al alcance de los alumnos de niveles superiores. Este tipo de estrategia la ejemplifica Mario de la Fuente con el artículo y el tiempo futuro. Por ejemplo, en el caso de este último, junto a los valores rectos (que expresan posterioridad), que se introducen en los niveles inferiores, existen los usos dislocados (como el futuro de probabilidad y de distanciamiento) de fundamentación claramente pragmática y que deberían ser accesibles a alumnos de niveles superiores.

Adoptando un enfoque sociolingüístico, los profesores Yang Song y Jinwei Wang abordan un análisis contrastivo de las formas de tratamiento referidas al interlocutor tanto del español como del chino. Este objetivo lo desarrollan a través de un análisis estadístico y contextual de un corpus paralelo compilado a partir de dos teleseries españolas y una china.

En el plano sociocultural, los autores llegan a la conclusión de que cada lengua se decanta por el uso de la forma T (familiaridad, solidaridad y confianza) y la forma V (respeto, cortesía y formalidad) en distintos contextos. Por ejemplo, mientras que en español, en el ámbito familiar, casi el 100% de las muestras corresponden a T, en chino, por el contrario, en ese mismo ámbito hay un amplio porcentaje de formas V (47%). Con independencia del ámbito social, resulta llamativo que en chino prevalezca de forma clara el tratamiento asimétrico (por ejemplo, alguien que recibe el tratamiento de V y que, en contrapartida, se dirige a su interlocutor con T), en contraste con el español, que utiliza preferentemente el simétrico. Esta diferencia es un buen indicio del tipo de sociedad que está detrás de cada lengua.

En lo que se refiere a las implicaciones pragmáticas que se derivan del uso de las formas de tratamiento, se hace necesario distinguir entre un estado estático y un estado dinámico de las formas de tratamiento. El primero se refiere al uso prototípico de tales formas y que son equivalentes en ambas lenguas (formas T para valores de familiaridad, solidaridad y confianza; formas V para los de respeto, cortesía y formalidad). En cambio, el segundo consiste en que el hablante, en una misma situación y ante un mismo interlocutor, modifica de forma intencional el tratamiento que hasta entonces asignaba a su interlocutor para alcanzar así un efecto de sentido.

Es en este estado dinámico en el que se perciben llamativas diferencias entre ambas lenguas. Por ejemplo, en chino el cambio intencional del uso de la forma T a la forma V puede llevar emparejados valores de acercamiento y cariño, cosa que en español nunca ocurriría. Se aprecia así la necesidad de transmitir de un modo claro y preciso a los alumnos este tipo de información sociocultural e interactiva.

Los autores terminan su trabajo con una referencia a las implicaciones didácticas que, dentro del contexto de la ELE en China, pueden tener las formas de tratamiento. Para ello se centran en el análisis de un manual ampliamente extendido en los estudios oficiales de español en ese país.

La sección monográfica se cierra con una nota de Sara del Valle Revuelta en la que se ocupa de los programas televisivos como recurso didáctico con el que se pueden trabajar las competencias pragmática y sociocultural en la clase de ELE. Su carácter de documento real y auténtico los convierte en un medio inmejorable para aportar información sobre el entorno sociocultural, sin olvidar que pueden ser también un recurso muy útil para aproximarse al lenguaje coloquial y a las estrategias típicas de la conversación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. et alii (eds.) (2006): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Bachman, L. F. (1990 [1995]): "Communicative language ability", en M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 105-127.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R. Schmidt (eds.) (1983) *Language and Communication*, London, Longman: 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): "A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F. (eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD-Grupo Anaya.
- Escandell Vidal, M^a. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

- Estévez Coto, M. y Fernández de Valderrama, Y. (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez Ordóñez (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco/Libros.
- Hymes, D (1972): "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin: 269-285.
- Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, 5-29.
- Levinson, S. C. (1983 [1989]): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Mey, J. L. (1993): *Pragmatics. An introduction*, Oxford, Blackwell.
- Miquel, L. (2004): "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez y otros (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería: 511-533.
- Miquel, L. y Sans. N. (1992 [2004]): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Red ELE*, 0. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*", Madrid, Arco/Libros.
- Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez, M. (2014): *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

HACIA UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA

Universidad de Salamanca

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA¹

Universidad de Salamanca

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo ofrecer una concepción de la cultura que favorezca su integración en el currículo de ELE. Para ello, partimos de la antropología simbólica y seleccionamos las unidades que pertenecen a la cultura comunicativa, es decir, aquellos hechos propios de una comunidad cultural que determinan la eficacia comunicativa en sus interacciones. En base a esta premisa, se ofrece una estructura a través de las funciones comunicativas que permita la nivelación de estos contenidos y su aplicación a la práctica docente. **Palabras clave:** pragmática intercultural, funciones comunicativas, currículo, cultura comunicativa, patrones comunicativos.

Abstract

This work aims to show a vision of the culture which helps it to integrate SFL curriculum. For this purpose, we begin with the Symbolic Anthropology and later on we will choose the units which belong to the communicative culture, meaning those own habits from a cultural community that determine the communicative efficiency in their interactions. Based on this, we will offer a structure based on the communicative functions as a tool for leveling these contents in the teaching procedure.

Keywords: intercultural Pragmatics, communicative functions, curriculum, communicative culture, patterns of communication.

1. INTRODUCCIÓN

Lengua y cultura se relacionan de una manera indisociable. Mucho antes de la aparición de los dos documentos principales que rigen la enseñanza de español

¹ Universidad de Salamanca. Correo: noedom@usal.es; yeraigoncia@usal.es. Recibido: 04-06-2015. Aceptado: 15-07-2015. Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación "Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1" (Q3718001E), financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e "IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language" (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

como lengua extranjera, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, en adelante, MCERL) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006, en adelante PCIC), investigadores de muy variadas disciplinas trataron de esclarecer los fundamentos de esta interdependencia. De este modo, desde la Filosofía del Lenguaje ya se establecieron puentes en siglo XVIII entre el lenguaje y la cultura al considerar el primero como el “órgano que forma el pensamiento” (Humboldt, 1990: 74), es decir, el elemento que permite la conceptualización de lo pensado.

Desde Franz Boas, la Antropología Lingüística también tiene como objeto de estudio la relación lengua-cultura, y si bien en la actualidad ha virado hacia un enfoque más antropológico –puesto que concibe los hablantes como actores sociales y el lenguaje como una herramienta para describir la cultura de ese grupo (Duranti, 2000)–, en el siglo XX, Gumperz y Bennett habían retomado la idea del relativismo lingüístico (Sapir, 1949; Whorf, 1956) afirmando, pese a que consideran que la mayoría de las premisas están desfasadas, que

muchas ideas que consideramos naturales y que aceptamos sin poner jamás en cuestión pueden estar directamente determinadas por nuestros presupuestos lingüísticos (Gumperz y Bennett, 1981: 100).

La Antropología Cultural, como no podía ser de otra manera, ha dado lugar a profundas teorías sobre qué es cultura y qué no². Harris (1968) entiende que en cualquier cultura prima la parte material, como los mecanismos de producción y reproducción, sobre la parte intelectual o conductual, donde se sitúa el lenguaje. Geertz (1973 [1992]), sin embargo, entiende la cultura como un conjunto de símbolos que operan en todas las caras de la sociedad y cuyo significado es accesible únicamente a los miembros de ese grupo. Desde la óptica de la comunicación intercultural, Hofstede (1980, 1999) considera la cultura como una cebolla: las capas más externas son las más permeables y susceptibles al cambio mientras que las interiores se mantienen invariables durante el tiempo. De esta manera, en el núcleo se sitúan los valores de las comunidades, los cuales influyen en los modelos interactivos de los hablantes.

Ante este panorama, en nuestra disciplina asumimos que no se puede aprender una lengua sin aprender también su cultura, puesto que el aprendizaje de un idioma no consiste únicamente en la apropiación de un código, sino también de unos conocimientos respecto a los modos de ser, de actuar y de pensar de la población que utiliza ese sistema. Guillén Díaz habla de una ‘gramática cultural oculta’, la cual

si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos. Se pone en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible disociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir del bagaje cultural (Guillén Díaz, 2004: 838).

Es decir, el plano lingüístico acarrea, inexorablemente, el conocimiento del entorno en el que se pone en práctica el lenguaje, entre otras cosas debido a que el idioma actúa como vehículo de transmisión de una cultura. Sin embargo, a menudo se

² Una buena introducción al tema se puede encontrar en Kahn (1975).

obvia la relación que se establece en dirección opuesta: la manera en que una comunidad categoriza, interpreta y comprende la realidad se ve influida por su cultura de origen y, dentro de esta realidad se encuentra, indiscutiblemente, la comunicación.

Esta imbricación entre lengua y cultura afecta a todos los planos de estudio del lenguaje, por lo que debe tener su reflejo también en ELE. No obstante, la realidad es que, pese a que han existido intentos brillantes por reelaborar el concepto de cultura y su didáctica en ELE³, aún conservamos la cultura como un apéndice, un recurso con el que salpimentar la docencia. En las siguientes líneas trataremos de ofrecer una alternativa para integrar la cultura en la práctica docente.

2. LENGUA Y CULTURA: EL CASO EN ELE

La asunción de que los contenidos culturales son necesarios para un buen desarrollo de la competencia comunicativa ha propiciado que estos se incorporen a los currículos de lenguas, ya que deben formar parte de la enseñanza real. Sin embargo, una de las principales dificultades a las que nos enfrentamos respecto al papel de la cultura en ELE es su propia conceptualización. Como vimos en el apartado anterior, el término es ambivalente y se hace necesario acotar los límites respecto a lo que es cultura y lo que no, o, simplemente, qué cultura se debe trasladar al aula.

Para ello, se impone partir de la reflexión sobre cómo debe ser la cultura que se incluya en la enseñanza de español como lengua extranjera. En nuestro caso, consideramos que lo más oportuno es partir de una cultura eminentemente comunicativa. Tradicionalmente, en nuestra disciplina se han diferenciado dos tipos de culturas: la gran cultura o ‘highbrow culture’, en la que se encuentran las artes, la política, la historia o la economía; y la cultura de superficie o ‘lowbrow culture’, donde se ubican las tradiciones o las normas de comportamiento (Bueno, 1995). Miquel y Sans (1992 [2004]) añaden un tercer tipo, la ‘kultura con k’ o ‘dialectos culturales’, es decir, variedades de un grupo social o de una zona concreta.

En nuestra opinión, estas concepciones culturales no cubren las necesidades del alumnado, además de generar una dificultad terminológica para clasificar diferentes hechos culturales: las costumbres que rodean al acto de la comida, –temas de los que se puede hablar y de los que no, orden de los platos, si se puede o no abandonar la mesa antes de que finalice el resto de comensales– en España, ¿forman parte de la ‘highbrow culture’ o, en términos de Miquel y Sans “cultura a secas”?, ¿se sitúan en la misma categoría que los patrones culturales que rigen un saludo o una despedida en España? El problema no es solo epistemológico, un ejercicio de reflexión teórica, sino que supone decidir qué contenidos deben figurar en el currículo, por qué y cómo se pueden llevar a cabo en la práctica docente.

³ Para algunas propuestas para trabajar la cultura en ELE pueden consultarse, entre otros, Miquel y Sans (1992 [2004]), Carcedo González (1996), Oliveras (2000), Iglesias Casal (2003), Trujillo Sáez (2005) o Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006).

Nuestra concepción cultural surge de la perspectiva que contempla los hechos culturales en una doble vertiente: aquellos que influyen directamente en la eficacia de la comunicación y los que no. El Grupo CRIT (2003, 2006) denomina a la primera categoría 'cultura comunicativa' y a la segunda 'cultura material'. Según ellos, la cultura comunicativa

se manifiesta básicamente en las formas de conversar, en las formas de interactuar. Los individuos de cada cultura, [...] tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etc. (Grupo CRIT 2006: 26).

Consideramos que la cultura comunicativa es un buen punto de partida para organizar los contenidos culturales por tres razones: es necesaria, puesto que depende de procesos cognitivos inconscientes y ligados a la cultura de origen; es rentable, es decir, su conocimiento redundará en beneficio de los propios estudiantes, y es integradora, ya que está relacionada con el resto de las competencias. Veamos cada uno de ellos.

2.1 La necesidad de incluir la cultura comunicativa en la práctica docente

El concepto de cultura es tan amplio que, según el enfoque del que partamos, incluirá unas realidades u otras. Por esta razón, se hace necesario concebir la cultura desde una perspectiva que esté vinculada con la enseñanza de lenguas, y más en concreto, con la eficacia comunicativa. Geertz, padre de la antropología simbólica, considera la cultura como un conjunto de símbolos mediante los que la sociedad se comunica:

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz 1973 [1992]: 20).

De esta manera, la cultura se concibe como un ejercicio de interpretación que es posible en una comunidad gracias a que sus miembros conocen los modos de codificar y descodificar los símbolos que se manifiestan. Asimismo, aquellas personas ajenas a este grupo y que, por lo tanto, desconozcan las pautas culturales, corren el peligro de malinterpretar un hecho cultural.

Si aceptamos esta concepción, debemos plantearnos cómo es el proceso interpretativo que hace posible la significación. Para ello, recurrimos a los presupuestos del interaccionismo simbólico⁴, según los cuales la base de la sociedad es la comunicación. Según ellos, es imposible no comunicar, puesto que toda acción –aunque no sea verbal– significa algo para el resto y es a través de la comunicación cómo se negocian los significados y la conducta humana. Esto quiere decir que pese a haber unos patrones de comportamiento generalmente estables, la conducta de los miembros de la sociedad es en cierta medida creativa, ya que se adecua a las respuestas

⁴ La corriente surge a través de las propuestas de George H. Mead. Póstumamente se publicaron sus apuntes (Mead, 1962 [1999]).

que se reciben del resto de las personas durante la interacción (Rodrigo Alsina, 1999: 177).

En conclusión, afrontar la cultura en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva semiótica e interactiva nos permite vincular estos contenidos con la comunicación. De hecho, el conocimiento cultural es necesario en la didáctica de lenguas extranjeras por dos motivos: en primer lugar, porque permite atribuir significados a las conductas de los hablantes y, por otra parte, porque ayuda a establecer esquemas previsibles respecto a la conducta del resto. En cuanto a la cultura como herramienta predictiva, Goodenough considera que

Una descripción válida de una cultura como algo aprendido es la que predice si una acción particular será o no aceptada por aquellos que conocen la cultura como conforme a sus normas de conducta (Goodenough, 1971: 194).

Estas predicciones que se realizan a través del conocimiento cultural tienen una doble utilidad. Por una parte, sirven para prever la conducta aceptada por una comunidad y, por otra, hacen posible que se prediga si un comportamiento propio será adecuado o no según las normas establecidas para un determinado contexto. Este segundo uso “permite que la gente estreche el campo de variaciones probables a unas pocas alternativas” (Goodenough, 1971: 194).

El último aspecto que hemos de tratar para definir nuestro objeto de estudio es la variedad de los hechos culturales. Por naturaleza, la cultura influye en múltiples realidades de un grupo social, por lo que hemos de decidir qué contenidos de la cultura son pertinentes en la enseñanza de español como lengua extranjera. Como avanzamos en el apartado anterior, creemos que la diferenciación entre ‘cultura material’ y ‘cultura comunicativa’ es muy esclarecedora para la didáctica de lenguas:

- (1) La gestión del tiempo en España: puntualidad en las citas.
- (2) Un apretón de manos.
- (3) *Manueeeel*.
- (4) El sistema educativo español.
- (5) *Baja la música*.
- (6) Costumbres españolas: ir de tapas.
- (7) ¿Qué tal la mujer? ¿Y los hijos?
- (8) Mantener/desviar la mirada.

Desde la óptica de la antropología semiótica, todos estos hechos culturales tienen un significado en nuestra cultura. Ante una cita, que uno de los participantes llegue con diez minutos de retraso será interpretado por una persona española de manera diferente a como, con toda seguridad, lo interpretará una anglosajona, debido a, como hemos visto, las diferencias respecto a las culturas de origen de ambos. Si esa situación se estuviera produciendo en España, el suceso puede dar lugar a un malentendido por parte del anglosajón al atribuir un significado a la conducta del español que este no comparte.

Asimismo, podemos observar en este mismo caso que ese hecho cultural se pone en juego a través de la interacción entre los miembros de una comunidad. Gracias a este proceso se pueden atribuir significados a la conducta de las otras personas y también predecirlas, tanto a nivel grupal –para conocer los patrones de una comunidad– como a nivel individual –para saber si un comportamiento será aceptado o no. En el caso anterior, el anglosajón puede predecir, a través de varias interacciones, que en la cultura española está comúnmente aceptado llegar con un pequeño retraso a una cita y puede, por lo tanto, decidir actuar en consecuencia. Sin embargo, la predicción individual depende también del contexto: si en lugar de un encuentro con un amigo para una reunión distendida nos encontramos ante una cita para acudir a un evento con horario fijado –por ejemplo, una función teatral–, el anglosajón debe saber que en ese contexto su compañero valorará positivamente la puntualidad. Es decir, los patrones culturales son estables pero se negocian a través de la interacción.

Podríamos analizar del mismo modo como hemos hecho con (1) el resto de los hechos culturales. Sin embargo, entre ellos existe una diferencia: (1), (4) y (6) no están íntimamente relacionados con el éxito en la comunicación, a no ser que el tema de la misma gire en torno a uno de estos contenidos culturales. Es más, un foráneo que conozca estos hechos culturales pero que no tenga ningún conocimiento ni de la lengua ni de la cultura comunicativa española puede interactuar adecuadamente respecto a (1), (4) y (6), siempre y cuando se use un código lingüístico que conozca, disponga de una buena competencia estratégica o, en su defecto, no se use ninguno.

No sucede lo mismo con el resto de los ejemplos: un extranjero debe conocer en qué situaciones puede iniciar una conversación con (2) y en cuáles no, incluso diferenciarlo de su significado en una negociación; las connotaciones que tiene en español pronunciar (3) al saludar a una persona; en qué situaciones una orden como (5) es adecuada y cuándo debe optar por un acto de habla indirecto; en qué registros puede preguntar por información personal (7) y cuáles son las respuestas prototípicas a estas preguntas o qué implicaciones tiene que un interlocutor desvíe o mantenga su mirada en él.

Todos son hechos simbólicos de nuestra cultura y, como tales, tienen un significado; sin embargo, solo depende de algunos de ellos que la comunicación se desarrolle dentro de los parámetros adecuados. Como veremos más adelante, (1), (4) y (6) pertenecen a los ‘referentes culturales’ o ‘saberes y comportamientos socioculturales’ (Instituto Cervantes, 2006) mientras que (2), (3), (5), (7) y (8) son ‘patrones comunicativos’ (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005).

En conclusión, la cultura comunicativa debe formar parte activa de la práctica docente de ELE porque:

- Es interpretativa: por su naturaleza semiótica, el estudiante debe aprender a asignar los significados de la cultura meta y no de su cultura de origen para evitar malentendidos.
- Es creativa: se pone de manifiesto en la interacción y a través de esta se negocia la conducta, por lo que el seguimiento de los patrones comunicativos

depende del contexto. Los alumnos necesitan conocer esta variabilidad y desarrollar estrategias predictivas.

- Es comunicativa: el conocimiento lingüístico no es suficiente para asegurar una comunicación eficaz.

2.2 La rentabilidad de la cultura comunicativa en la enseñanza de lenguas

Como docentes de una lengua extranjera hemos de suponer que los estudiantes van a desenvolverse, más pronto que tarde, en contextos interculturales. Dejando a un lado la barrera que puede suponer el desconocimiento del código lingüístico, en estas situaciones se generan un conjunto de procesos afectivos, psicológicos e incluso cognitivos que pueden dificultar el desarrollo de la interacción. En numerosas ocasiones, estos factores “externos” al lenguaje desembocan en una comunicación ineficaz.

Uno de los conflictos a los que se enfrenta un hablante al integrarse en una comunidad distinta a la suya es el choque cultural, el cual “is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse” (Oberg, 1960: 177). La ansiedad de la que habla Oberg se produce tanto por la ausencia de referentes culturales como por la falta de reconocimiento de los patrones comunicativos de esa comunidad. Es decir, el conflicto no surge exclusivamente porque las festividades, las tradiciones o la arquitectura de esa cultura son diferentes a las suyas sino que también –y de manera más trascendental– se debe a que las pautas que rigen la interacción comunicativa no significan lo mismo que en su cultura de origen.

Dos factores decisivos en la comunicación intercultural son la ansiedad y la incertidumbre. Gudykunst (1987, 2005) observa que estos procesos psicológicos repercuten negativamente en la comunicación y se plantea cómo podemos gestionarlos para conseguir una comunicación efectiva, la cual

no significa totalmente controlada y sin ambigüedades. Una comunicación efectiva es aquella que llega a un grado de comprensión aceptable por parte de los interlocutores. No se trata de buscar una comunicación perfecta, sino efectiva (Rodrigo Alsina, 1999: 168).

La incertidumbre se produce cuando un forastero –una persona atribuida a un grupo diferente al de referencia– entra en contacto con un hablante de la cultura meta. Puede ser de dos tipos, predictiva y explicativa: la primera se refiere a la inseguridad respecto a la predicción de las conductas, creencias o sentimientos del otro que tienen lugar durante la interacción; la explicativa está relacionada con las dificultades que tiene el forastero para comprender determinadas reacciones, puesto que las interpreta en base a sus patrones culturales. Según Gudykunst, el nivel de incertidumbre debe mantenerse en un punto que motive al foráneo a conocer la cultura meta sin que provoque ansiedad en sus interacciones, ya que cuando la ansiedad es alta recurrimos a los prototipos para interpretar la interacción y, generalmente, produce una comunicación ineficaz. Por lo tanto, a mayor conocimiento de la cultura comunicativa de acogida, menor incertidumbre, menor ansiedad y mayor motivación.

Estrechamente relacionada tanto con la gestión de la ansiedad y de la incertidumbre como con la cultura comunicativa está la 'host communication competence' (Kim, 1988; 1995). Esta es la capacidad que tiene el hablante para codificar y descodificar información de acuerdo a los patrones culturales de la comunidad de acogida. El desarrollo de la 'host communicative competence' depende de aspectos afectivos y psicológicos, del conocimiento del sistema de la cultura de acogida y de la capacidad para actuar en las interacciones de acuerdo a las pautas de esa comunidad. Según Kim, cuando un foráneo ha adquirido suficiente nivel en esta competencia se muestra más seguro y menos dependiente de los miembros de esa comunidad para sus interacciones.

Del mismo modo, es necesario incluir contenidos culturales en la práctica docente para evitar actitudes de minorización (CRIT, 2006) entre nuestros estudiantes. Cuando un hablante se enfrenta a una situación en la que la comunicación es complicada, es inevitable que tienda a valorar negativamente la cultura del otro interlocutor. Esto se debe a que se juzga el comportamiento del otro como apropiado o inapropiado desde nuestra perspectiva cultural. Ante esta situación, Byram y Fleming recuerdan la responsabilidad del docente y del alumno de lenguas extranjeras de aprender a ser hablantes interculturales.

El 'hablante intercultural' es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 1998 [2001]: 16).

El hablante intercultural difiere del perfecto hablante 'lingüístico' en que este último busca llegar al nivel nativo para que se le pueda confundir con uno de ellos. Sin embargo, el hablante intercultural reconoce su cultura y la del interlocutor y es capaz de mediar entre ellas, explicando las diferencias y aceptándolas. Las actitudes de minorización, por lo tanto, se pueden evitar, o al menos minimizar, si integramos la cultura comunicativa en ELE.

Por último, hemos de considerar dos aspectos que están íntimamente ligados con la práctica docente. En primer lugar, cuando se incluyan contenidos culturales se debe ser precavido con el objetivo que se persigue:

Los estudiantes deberán desarrollar la competencia pragmalingüística propia de los hablantes nativos, esto es, asignar a las estructuras lingüísticas la misma fuerza pragmática que los hablantes nativos, pero deberán tener la libertad de adoptar la competencia sociopragmática del hablante nativo, esto es, compartir los juicios de valor de un hablante nativo (Kramsch, 1998 [2001]: 31).

Es decir, la razón por la que se incluyen los contenidos culturales es para que se pueda interpretar la comunicación –verbal y no verbal– en los mismos parámetros que los hablantes nativos con el fin de que la comunicación sea más efectiva, no para que los estudiantes valoren los hechos culturales de la misma manera que la comunidad de la cultura meta. Ambas posturas no son excluyentes y están íntimamente ligadas a los conceptos de 'hablante intercultural' y 'consciencia intercultural'. Respecto a la consciencia intercultural, el *MCERL* dice:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (Consejo de Europa, 2002: 101).

Ante un acto de habla directivo como (5) ‘baja la música’ en el que la orden se expresa mediante el uso del imperativo, un estudiante necesita saber –tanto como para producirlo como para interpretarlo– la fuerza ilocucionaria de ese enunciado y el significado implícito que conlleva en la cultura comunicativa española dependiendo del contexto de aparición. Sin embargo, es libre de valorarlo como quiera –por ejemplo, negativamente porque lo considera brusco, inadecuado o descortés–, aunque este hecho dependerá de su sensibilidad o consciencia intercultural.

Debemos abrir, en este momento, un paréntesis aclaratorio: entendemos por valorar un hecho cultural como el proceso consciente y deliberado por el cual un hablante emite un juicio respecto a una –o parte de una– cultura. No se debe confundir con los procesos afectivos que surgen en una persona cuando se enfrenta a un hecho cultural de una comunidad ajena a la suya. Estos procesos son inconscientes, involuntarios y afectan a la comunicación intercultural, de ahí la necesidad de trabajarlos de manera explícita en el aula. En el caso anterior, es probable que un miembro de una “cultura comunicativa distante” (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005) o “cultura de distanciamiento” (Briz Gómez, 2007) sienta esa emisión como una intromisión en su espacio personal o un fenómeno descortés.

El segundo aspecto conectado con la práctica docente tiene que ver con el profesorado. Como vimos en el apartado anterior, la cultura comunicativa está ligada a una serie de procesos interpretativos que dependen de la cultura de origen de la persona. Hoy en día, el español se enseña en 93 países que no tienen el español como lengua oficial (Instituto Cervantes, 2014: 11), por lo que podemos suponer que un gran número de docentes pertenecen a culturas de origen diferentes a la española⁵. Para este profesorado, es especialmente útil que el currículo de ELE recoja y sistematice los contenidos comunicativos culturales.

Como vemos, muchas de las dificultades en la comunicación intercultural provienen de la impronta que deja la cultura de una comunidad en los modos de significar. Según lo expuesto en este apartado, podemos concluir que la integración de la cultura comunicativa en ELE es rentable porque:

- Disminuye el choque cultural: el trabajo cultural previo a la inmersión lingüística favorece el reconocimiento de los patrones comunicativos de la cultura meta.
- Reduce aspectos psicológicos como la ansiedad y la incertidumbre: genera estrategias de predicción de conducta de la comunidad objeto de estudio.

⁵ Un tema tangencial al objetivo de este trabajo, y en el que no podemos entrar por motivos de espacio, es la conveniencia o no de enseñar una variedad cultural panhispánica desde esta perspectiva.

- Aumenta la confianza de hablante: la cultura comunicativa colabora con el desarrollo de la 'host communicative competence'.
- Rebaja las actitudes de minorización.
- Repercute en la comunicación eficaz: favorece el desarrollo de la competencia pragmalingüística.
- Sirve de referencia para el profesorado no nativo.

2.3 Bases para integrar el componente cultural en el currículo de ELE

Una vez planteada la naturaleza de la cultura comunicativa y las ventajas que genera trasladarla a la práctica docente, debemos esclarecer cómo podemos integrarla en el currículo de ELE. Para ello, estos contenidos deben cumplir con dos características: reflejar interdependencia con la competencia comunicativa, es decir, que un mayor desarrollo de la competencia cultural suponga un perfeccionamiento de la competencia comunicativa del hablante y, por otra parte, poder ser nivelados.

2.3.1 El vínculo entre el interaccionismo simbólico y la competencia comunicativa

Según el *MCERL* la competencia comunicativa está compuesta por los subcomponentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, cada uno de los cuales engloba destrezas, habilidades y conocimientos (Consejo de Europa, 2002: 13). Como puede observarse, no explicita la existencia de un componente cultural aunque a lo largo del texto se mencionen las destrezas interculturales, la consciencia intercultural o la competencia pluricultural. En nuestra opinión, esto se debe a que los contenidos culturales tienen un campo de influencia 'pluricomponencial', lo que dificulta dotarlos de una identidad propia. Desarrollar contenidos culturales desde la óptica del interaccionismo simbólico supone trabajar la interculturalidad; la competencia estratégica y la acción comunicativa, es decir, la pragmática.

Canale y Swain (1980), Canale (1983 [1995]), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995) ya incluyen la competencia estratégica en sus modelos de competencia comunicativa. Esta competencia, a menudo denostada en el campo de ELE (Vázquez, 2012), se entiende como la capacidad del hablante para relacionar el conocimiento lingüístico con las estructuras cognitivas propias y el contexto comunicativo. Cuando incluimos contenidos culturales comunicativos estamos dotando a los estudiantes de herramientas para que consigan una comunicación más efectiva en sus interacciones, máxime cuando estas se producen en situaciones de interculturalidad. Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006: 23) consideran que la adquisición de la competencia comunicativa "ha de ir unida a la adquisición de una competencia social que posibilite una integración intercultural del estudiante" y el *PCIC* plantea entre sus objetivos que el alumno

llegue a convertirse en intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural (Instituto Cervantes, 2006: 76, vol. I).

Sin embargo, consideramos que es en la pragmática donde la cultura comunicativa tiene mayor relevancia. Hernández Sacristán (1999), a propósito de la pragmática intercultural, describe esta relación de la siguiente manera:

Cabe ahora plantearse el tema de si la imbricación entre fenómenos pragmáticos y culturales (entiéndase no específicamente lingüísticos) se resuelve sencillamente en el hecho de que toda categoría pragmática es, por su propia naturaleza, una realidad bifronte (lingüístico-cultural), o si, dando esto último por descontado, existirían también relaciones globales entre las características propias de un código pragmático y las de un entorno sociocultural (Hernández Sacristán, 1999: 27).

Es decir, la cultura, en cuanto conjunto de conocimientos necesarios para llevar a cabo una interacción comunicativa de acuerdo a los patrones de actuación de una comunidad, está indisociablemente ligada a las estructuras y estrategias pragmáticas que se ponen en uso en cada situación. A este respecto, Cenoz (2000) apunta que algunos investigadores conciben dos dimensiones en la subcompetencia pragmática: la pragmalingüística y la sociopragmática o filtro cultural. Mientras que la primera se refiere a las estructuras y los exponentes lingüísticos utilizados en los diferentes actos de habla, la segunda

se ocupa de aquellos aspectos del uso y la interpretación de las formas lingüísticas que están determinados social y culturalmente, tratando de identificar cuáles son las normas que regulan el comportamiento lingüístico (Escandell Vidal, 2006: 239).

Podemos considerar, entonces, que nuestra percepción del componente cultural se integra dentro del subcomponente pragmático, más en concreto, en la dimensión sociopragmática. Eso sí, no debemos obviar la repercusión que este componente tiene en la competencia estratégica e intercultural.

2.3.2 La presencia de la cultura en el PCIC

Una de las principales dificultades a las que nos enfrentamos cuando queremos incluir contenidos culturales en la didáctica de lenguas extranjeras es el de su nivelación y caracterización ya que, como vimos en el apartado 2.1., la cultura, en un sentido laxo, puede abarcar todas las realidades de una sociedad. En el *PCIC* encontramos contenidos culturales en los siguientes apartados:

- '6. Tácticas y estrategias pragmáticas'⁶.
- '10. Referentes culturales'.
- '11. Saberes y comportamientos socioculturales'.
- '12. Habilidades y actitudes interculturales'⁷.

⁶ Aunque el propio *PCIC* no lo considera como uno de los pertenecientes al componente cultural, en la introducción a este apartado afirma que "el análisis en el aula va más allá de las cuestiones lingüísticas recogidas en este inventario" y remite a '11. Saberes y comportamientos socioculturales'.

⁷ Si consideramos la relación que se establece entre el subcomponente cultural y el desarrollo del componente estratégico –al menos en cuanto a las estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación– (Consejo de Europa, 2002: 60-87) deberíamos incluir también el apartado '13. Procedimientos de aprendizaje' del *PCIC*.

A priori, parece que lo más lógico es consignar todo el componente cultural en un solo apartado, como el resto de los componentes. Sin embargo, esta dispersión de los contenidos se debe al criterio de oponer ‘lo lingüístico’ a ‘lo que tiene proyección comunicativa’:

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios [referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales] incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de ‘*competencia intercultural*’ (Instituto Cervantes, 2006: 537, vol. III).

Es decir, por un lado la cultura se organizará y se nivelará de una forma diferente al resto de los componentes porque es un fenómeno no lingüístico, pero, por otra, debe figurar en el currículo de una lengua extranjera porque influye en la comunicación. Esta diferenciación producirá que la cultura quede desconectada del resto de los componentes. Veamos, brevemente, qué contenidos culturales incluyen cada uno de estos tres apartados.

‘Habilidades y actitudes interculturales’ es un repertorio de estrategias que permiten al alumno acercarse a otras culturas tanto para desenvolverse como para interpretar hechos de estas comunidades. Se trata de un inventario diferente al resto del *PCIC* puesto que está organizado en torno a cuatro apartados sin nivelación de ningún tipo. Es, por lo tanto, un modo de ser hablante intercultural y de afrontar la interculturalidad que el docente debe fomentar en los estudiantes. En este apartado no se trata el hecho cultural en sí sino los modos –generales, no específicos– que permiten el acercamiento a estas realidades.

‘Referentes culturales’ recoge unidades de la cultura con ‘C’ o ‘highbrow culture’, es decir, se trata de un conocimiento de tipo factual, enciclopédico y acumulativo que permite al estudiante comprender la realidad del mundo hispanohablante: geografía, educación, sanidad, personajes históricos, arte, música, etc. Es decir, engloba la cultura material.

Los ‘saberes y comportamientos socioculturales’ dan cuenta de la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. de España, no de todo el mundo hispanohablante⁸. Los saberes forman parte del conocimiento declarativo y recogen aspectos relacionadas con las costumbres o las formas de organización de la sociedad: cuáles son las partes de la comida o del día, por ejemplo. Los comportamientos, sin embargo, son cuestiones que se ponen de manifiesto a través de la interacción: la puntualidad, la vestimenta o la comunicación no verbal asociada a diferentes situaciones. En este apartado se remite frecuentemente a ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’. Según el *PCIC*,

Todos estos conocimientos – en forma de saberes y comportamientos – son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz. Al igual que sucede con los referentes culturales, el

⁸ Según el *PCIC*, esto se debe a la gran variabilidad de estas unidades en las sociedades del mundo hispanohablante (véase nota 5).

alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre. Por ejemplo, para dirigirse a un desconocido, el alumno no solo deberá ser capaz de hacer uso de las funciones lingüísticas y el vocabulario adecuados, sino que también deberá ser muy consciente de los factores extralingüísticos (uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales) que se dan en esa situación comunicativa y cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación (Instituto Cervantes, 2006: 573, vol. III).

Observamos dificultades para conceptualizar qué tipo de cultura se recoge en este apartado. La mayoría de los saberes y comportamientos podrían caracterizarse como ‘lowbrow culture’ –aunque hay algunos casos fronterizos como las festividades o la gastronomía local– pero tendríamos más dificultades para considerar estas unidades como ‘cultura material’ o ‘cultura comunicativa’. Más complicado aún es decidir si son “estrictamente lingüísticos” o “tienen proyección comunicativa” (Instituto Cervantes, 2006: 537, vol. III).

Consideramos que la distinción entre ‘lo que es lingüístico’ y ‘lo que tiene proyección comunicativa’ es muy confusa. De hecho, prueba de ello es la segregación de los contenidos culturales en el *PCIC*, aspecto que repercute negativamente en la práctica docente puesto que no quedan claros los límites sobre qué cultura debemos llevar al aula y en qué momento. La siguiente tabla recoge, a modo de muestra, algunos hechos culturales extraídos del *PCIC* de los apartados⁹ 6, 10 y 11 y su naturaleza atendiendo a la oposición ‘lingüístico/proyección comunicativa’; ‘highbrow culture’/‘lowbrow culture’ y ‘cultura material’/‘cultura comunicativa’:

Hecho cultural	Apartado <i>PCIC</i>	Lingüístico / Proyección comunicativa	Highbrow / Lowbrow	Material / Comunicativo
Actos de habla indirectos	6.	Lingüístico	----	Comunicativo
Halagos, cumplidos y piropos	6.	Lingüístico	----	Comunicativo
Atenuación del acto amenazador	6.	Lingüístico	----	Comunicativo
Pausas con valor modal	6.	Proyección comunicativa	----	Comunicativo
Alargamientos fónicos	6.	Lingüístico	----	Comunicativo
Canales de televisión	10.	----	Lowbrow	Material
Premios Nobel en los países hispanos	10.	----	Highbrow	Material
La guerra civil española	10.	----	Highbrow	Material
Religiones mayoritarias	10.	----	Highbrow	Material
Redes de transporte urbano	10.	----	Lowbrow	Material
Productos típicos por zonas o regiones	11.	----	Highbrow	Material

⁹ Excluimos el apartado 13 por no presentar hechos culturales, sino habilidades y actitudes para afrontar estos hechos.

Hecho cultural	Apartado PCIC	Lingüístico / Proyección comunicativa	Highbrow / Lowbrow	Material / Comunicativo
Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en el que se dicen	11.	¿Lingüístico? ¿Proyección comunicativa?	Lowbrow	Comunicativo
Convención social respecto al regateo	11.	-----	Lowbrow	Material
Concepto de quedar con amigos: – formas de quedar o invitar a salir. – convenciones para pagar en restaurantes o bares.	11.	Lingüístico	Lowbrow	Comunicativo
		-----	Lowbrow	Material
Usos sociales del beso y del abrazo	11.	Proyección comunicativa	Lowbrow	Comunicativo

Tabla 1. Hechos culturales clasificados según diferentes teorías.

Como puede observarse, la caracterización ofrecida por el PCIC es poco clara. Por un lado, para los hechos culturales de conocimiento factual la dicotomía ‘lingüístico/proyección comunicativa’ no es significativa, a no ser que se considere que todo aquello sobre lo que se puede entablar una conversación tiene proyección comunicativa, lo cual no sería rentable en un currículo debido a que las variables son infinitas. Como vimos, son conocimientos acumulativos que cualquier persona puede poseer, con independencia de que conozca la lengua o no.

Por otro lado, las unidades que se realizan a través de las estructuras de la lengua –actos de habla indirectos, halagos, cumplidos y piropos, etc.– tienen, como no podía ser de otra manera, proyección comunicativa. Asimismo, pese a que formalmente correspondan al plano de lo lingüístico, su eficacia no solo depende de la corrección lingüística sino también de la adecuación a la situación la cual, a su vez, varía según la cultura en la que se realice la interacción (González Plasencia, en prensa). En resumen, son unidades que no se pueden desvincular del componente cultural.

Finalmente, hemos de destacar la inestabilidad de la estructuración del PCIC en cuanto a los contenidos culturales. Como vemos en la tabla, en los apartados 6, 10 y 11 se mezclan tanto hechos ‘lingüísticos’ como ‘de proyección comunicativa’ e incluso figuran otros para los que este binomio no es pertinente. La clasificación tampoco responde a la distinción clásica entre ‘highbrow culture’ y ‘lowbrow culture’ puesto que en el apartado 10 y 11 se mezclan realidades de ambas esferas. Además, esta caracterización no considera las emisiones lingüísticas que dependen de la cultura –‘tácticas y estrategias pragmáticas’.

Consideramos que la conceptualización más conveniente para organizar los contenidos culturales es la que diferencia entre las realidades materiales y las comunicativas. Como se observa en la tabla, permite clasificar todas las unidades en

torno a un criterio estable, aspecto que redundará en la práctica docente. Sin embargo, hemos de señalar que esta caracterización tampoco se mantiene estable a lo largo de los apartados, hecho que se debe a que no se ha dotado al componente cultural de una identidad propia.

2.3.3 La nivelación de la cultura en el PCIC

Si anteriormente analizábamos la organización de los contenidos culturales en el *PCIC*, en este punto comentaremos la nivelación de los mismos. Hemos de comenzar destacando que el *PCIC* propone una progresión no por niveles sino por fases (aproximación, profundización y consolidación) para los 'Referentes culturales' y para los 'Saberes y comportamientos socioculturales'¹⁰, mientras que las 'Habilidades y actitudes interculturales' las desarrolla a modo de inventario sin ningún tipo de gradación. El *PCIC* aduce los siguientes motivos:

- La enseñanza de estos contenidos depende de variables idiosincrásicas o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza que solo pueden ser ponderados a través de un análisis detallado de la situación de enseñanza (Instituto Cervantes, 2006: 42, vol. I).
- En el *MCERL* no hay escalas descriptivas para el componente cultural ni para las competencias generales (Instituto Cervantes, 2006: 41, vol. I).
- La organización modular de los contenidos posibilita distintas aplicaciones según considere el docente qué es lo más apropiado (Instituto Cervantes, 2006: 450, vol. I).
- El desarrollo de la competencia comunicativa (subcompetencias estrictamente lingüísticas) y la competencia cultural no tienen por qué ser parejos (Instituto Cervantes, 2006: 449, vol. I).

Veamos, ahora, los criterios internos a cada apartado para nivelar los contenidos. Como ya hemos comentado anteriormente, 'Habilidades y actitudes interculturales' no presenta hechos culturales sino estrategias para acercarse a la cultura meta y desarrollar la interculturalidad, motivo por el cual no podemos profundizar más en su análisis. Respecto a la gradación de los 'Referentes culturales', el *PCIC* dice:

Es importante tener en cuenta que estas fases [aproximación, profundización y consolidación] no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística del inventario. Los criterios de gradación de los contenidos del inventario de *Referentes culturales* han sido, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad* (Instituto Cervantes, 2006: 539, vol. III).

Se entiende que un referente cultural es 'más universal' cuanto más repercusión tiene fuera del mundo hispanohablante y, por lo tanto, es más probable que los estudiantes lo conozcan o puedan establecer relaciones con otros hechos culturales. Por otra parte, la 'accesibilidad' de los referentes culturales depende de la frecuencia de aparición que tengan en el mundo hispanohablante y en el resto de países además

¹⁰ También se sigue este modelo en las listas de objetivos del 'hablante intercultural' y del 'aprendiente autónomo'.

de las facilidades de las que disponga el estudiante para acceder a ellos a través de otras fuentes.

En cuanto a la distribución por niveles de los ‘Saberes y comportamientos socioculturales’,

El criterio principal que se ha seguido para establecer la distribución en las tres fases es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Así, en el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas. En los niveles de profundización y de consolidación los contenidos que se presentan responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, que permite ampliar las experiencias socioculturales inmediatas de los aprendientes (Instituto Cervantes, 2006: 574, vol. III).

Es decir, aquello que el hablante deba conocer para llevar a cabo de manera satisfactoria una interacción forma parte de la fase de aproximación mientras que las cuestiones que necesitan de una mayor profundización o que se deban a implicaciones interculturales se reservan para las otras dos fases.

En la siguiente tabla se resumen los apartados del *PCIC* donde aparecen hechos culturales, cómo ha sido nivelado cada apartado y qué criterio se ha seguido para ello.

Apartado	Nivelación	Criterio(s)	
6. Tácticas y estrategias pragmáticas ¹¹	Niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2)	Progresión del alumno según el <i>MCER</i> , <i>Nivel umbral</i> , etc.	
10. Referentes culturales	Aproximación	+ Universal	+ Accesible
	Profundización	Universal	Accesible
	Consolidación	- Universal	- Accesible
11. Saberes y comportamientos socioculturales	Aproximación	+ Necesario en la interacción	
	Profundización	- Necesario en la interacción	
	Consolidación	- Necesario en la interacción	
12. Habilidades y actitudes interculturales	Inventario único	Criterio del profesor según las necesidades	

Tabla 2. Nivelación de la cultura en el *PCIC*.

Como puede observarse, el *PCIC* utiliza hasta cinco criterios diferentes para nivelar los contenidos culturales –progresión del alumno justificada según repertorios anteriores, universalidad, accesibilidad, necesidad y criterio del profesor–, lo que resulta en tres tipos de distribución: por niveles de referencia, por fases o en un único inventario. Tanto la ausencia de un criterio único para nivelar el componente cultural como la dispersión del mismo en varios apartados dificultan la segunda concreción del currículo.

En nuestra opinión, la propuesta del *PCIC* para los ‘Referentes culturales’ es apropiada, ya que no hay relación entre la progresión de un estudiante en cuanto a su conocimiento factual y su competencia comunicativa. De este modo, ante referentes

¹¹ Insistimos, una vez más, en que el *PCIC* no considera este apartado dentro del componente cultural. Su inclusión se debe a la relación directa entre ambos y a las referencias continuas entre este y el resto de apartados culturales.

culturales literarios como “Importancia de Cervantes y el Quijote en la historia de la literatura universal”, “Premios Nobel en los países hispanos: Juan Ramón Jiménez” y “Valle-Inclán y el esperpento”¹² –según el *PCIC*, fase de aproximación, profundización y consolidación, respectivamente– se hace difícil decidir qué debe saber un estudiante de A1 frente a otro de B2, puesto que en este plano lengua y cultura pertenecen a universos cognitivos diferentes.

En cuanto a las habilidades y actitudes interculturales recogidas en el apartado número 12 del *PCIC*, consideramos que su organización es adecuada a la naturaleza de las unidades expuestas, ya que son estrategias generales que permitan al estudiante acercarse al hecho cultural. Como sucede con los ‘Referentes culturales’, la sensibilidad intercultural de un estudiante no ha de estar ligada a su desarrollo lingüístico o comunicativo y solo el docente puede conocer los casos concretos. Sin embargo, hemos de destacar la escasa profundidad con la que se tratan algunas de estas habilidades, especialmente las relacionadas con la ‘interacción cultural’¹³, puesto que estas influyen directamente en la eficacia comunicativa. Además, si el *PCIC* es una propuesta modular que pretende tender puentes entre los diferentes subcomponentes del lenguaje, echamos en falta referencias directas a otros apartados que vinculen ‘lo estrictamente lingüístico’ con ‘lo que tiene proyección comunicativa’, es decir, las habilidades que el estudiante debe adquirir para desenvolverse en interacciones interculturales.

Si bien consideramos, con matices, que la nivelación para los ‘Referentes culturales’ y las ‘Habilidades y actitudes interculturales’ es congruente, no podemos estar de acuerdo con la propuesta para los ‘Saberes y comportamientos socioculturales’ ya que, como vimos en el epígrafe anterior, en este apartado se mezcla la cultura material y la cultura comunicativa. Compartimos la idea de que la cultura material no puede organizarse según los niveles de referencia –de hecho, lo más oportuno es que estos contenidos se recojan en el apartado de ‘Referentes culturales’– pero no sucede lo mismo con la cultura comunicativa: del mismo modo que podemos establecer qué contenidos ‘estrictamente lingüísticos’ debe conocer un estudiante de cada nivel, debemos ser capaces de determinar qué contenidos culturales comunicativos tienen que saber interpretar y producir en sus interacciones. La razón es puramente lógica: la progresión en ambas esferas determina la competencia comunicativa del hablante, por lo que no hay motivo para no graduar los contenidos culturales. Veamos unos ejemplos extraídos de este apartado del *PCIC*:

- 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa. Fase de profundización. “Convenciones sociales en la mesa relacionadas con la interacción: elogiar un plato y a quien ha cocinado”.
- 1.4.3. Establecimientos. Fase de aproximación. “Convenciones sociales y comportamientos: formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir”.

¹² Presentes en el apartado ‘3.1. Literatura y pensamiento’ del *PCIC*.

¹³ Epígrafe 3 de los cuatro que componen el apartado 12 del *PCIC*.

- 1.5.1. Centros de enseñanza. Fase de profundización. “Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo en la interacción: formas de dirigirse a un profesor en función del nivel académico y otros factores”.
- 1.6. Trabajo y economía. Fase de profundización. “Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo: fórmulas de tratamiento, saludos, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios)”.
- 1.7.1. Hábitos y aficiones. Fase de profundización. “Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social: quedar con amigos”.
- 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad. Fase de aproximación. “Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida: fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.).”

Esta pequeña muestra ejemplifica hechos culturales relacionados directamente con la eficacia comunicativa, los cuales se llevan a cabo a través de la interacción y ponen de manifiesto la imbricación entre la lengua y el entorno social y cultural. Además, la manera en que se realizan varía según la cultura del hablante pero, contra todo pronóstico, el *PCIC* no explicita cómo se hace esto, lo que repercute negativamente en aquellos docentes cuya cultura de origen es diferente a la española. Ante esta situación, cabe plantearse cuestiones como: ¿no es pertinente concretar qué gestos debe conocer un estudiante de A1 para saludar, puesto que esta función es propia de este nivel?, ¿no hay gestos, fórmulas de tratamiento o rasgos suprasegmentales menos rentables para iniciar una conversación que –al igual que los exponentes lingüísticos– no son necesarios hasta niveles superiores?, ¿no es necesario que el estudiante conozca si debe o no compartir información personal –porque en su cultura lo hace– en una entrevista de trabajo o en un trámite administrativo? Obviamente, si pretendemos que el estudiante se comunique de una manera eficaz la respuesta a todas ellas es sí.

Para resumir, concluimos que el componente cultural en el currículo de ELE:

- No tiene una identidad propia: debido a la vaga conceptualización del propio término, los contenidos culturales estén diseminados y mezclados en múltiples apartados, además de que no existe vínculo entre el resto de los subcomponentes y el componente cultural.
- Ha de ser estructurado en base a la distinción ‘cultura material’ / ‘cultura comunicativa’: esta organización permite incluir en el currículo aquellos contenidos que influyen directamente en la eficacia comunicativa y mantener, como conocimiento factual, los contenidos externos a la comunicación.
- Puede y debe ser nivelado: hay hechos culturales que repercuten en el progreso de la competencia comunicativa del hablante y por lo tanto han de secuenciarse.

3. UNA PROPUESTA A TRAVÉS DE LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL

En este epígrafe ofrecemos una organización curricular para trasladar el componente cultural, de manera integral y progresiva, a la práctica docente. Intentamos responder, de esta manera, a una de las dificultades que el propio *PCIC* reconoce en su introducción:

Los profesores, en general, no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos buscar, y cómo y dónde encontrarlos. De hecho, las descripciones de este tipo de aspectos no son fáciles de elaborar, ya que requieren una respuesta clara a problemas complejos, como acotar el concepto mismo de cultura o desarrollar esquemas manejables con categorías que, más allá de la utilidad que puedan tener para el análisis antropológico, sean relevantes y aplicables en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Instituto Cervantes, 2006: 39-40, vol. I).

Como indicamos en el apartado 2.3.1., consideramos que es en la Pragmática donde se manifiesta con mayor claridad la interdependencia entre lengua y cultura, más concretamente en la Pragmática Intercultural. Hernández Sacristán (1999) da un paso más y afirma que, si contrastáramos las categorías pragmáticas de diferentes códigos lingüísticos, estas, por su propia naturaleza, no podrían ser entendidas sin contrastar también los hechos culturales de esas comunidades. Así, concluye:

Comunicación interlingüística es también, por lo que se refiere al menos a las categorías pragmáticas, comunicación intercultural. Sucede, en efecto, que el uso de una categoría pragmática es al mismo tiempo una praxis lingüística y una praxis cultural (Hernández Sacristán, 1999: 26).

Es decir, en las categorías pragmáticas se observa “una naturaleza bifronte lingüística-cultural” (Hernández Sacristán, 1999: 33). Esto se debe a que son parte del sistema lingüístico pero operan sobre el control de las situaciones interactivas de uso, por lo que “gracias a ellas queda modelado un tipo de conducta que, siendo lingüística, es al mismo tiempo valorable en términos sociales” (Hernández Sacristán, 1999: 33). Antes de presentar la propuesta debemos hacer dos consideraciones previas. La primera de ellas es respecto al alcance de la misma. En el diseño curricular de ELE existen dos niveles de concreción: el *PCIC* es un primer nivel de concreción del *MCERL* –puesto que este sentaba las bases de manera general e invitaba a cada lengua a que especificara su currículo–, mientras que el segundo nivel de concreción es el que, tomando como punto de partida el *PCIC*, se lleva a cabo en cada centro, universidad o academia. Es a este nivel de concreción al que nos dirigimos, ya que en nuestra propuesta tomamos como referencia las unidades del *PCIC*.

La segunda consideración es respecto a la propia naturaleza de los hechos culturales y a su didáctica. Como vimos, aquellas realidades que pertenecen a la cultura material son saberes enciclopédicos, acumulativos y factuales. Son conocimientos que se tienen –en mayor o menor porcentaje– y cuya didáctica pretende que se amplíen. Por otro lado, la cultura comunicativa tiene que ver con la adecuación a los patrones que rigen la interacción, por lo que no se trata de un conocimiento acumulativo sino interpretativo e interactivo. Además es una realidad que, pese a ser estable, sufre variaciones en función del contexto de uso. Por ello, el progreso no se mide en cantidad sino en efectividad: no es un ‘saber’ sino más bien un ‘saber hacer’, una destreza.

Una vez hechas estas aclaraciones, veamos brevemente cómo podemos diseñar nuestro currículo en aras de incorporar contenidos culturales rentables para los estudiantes:

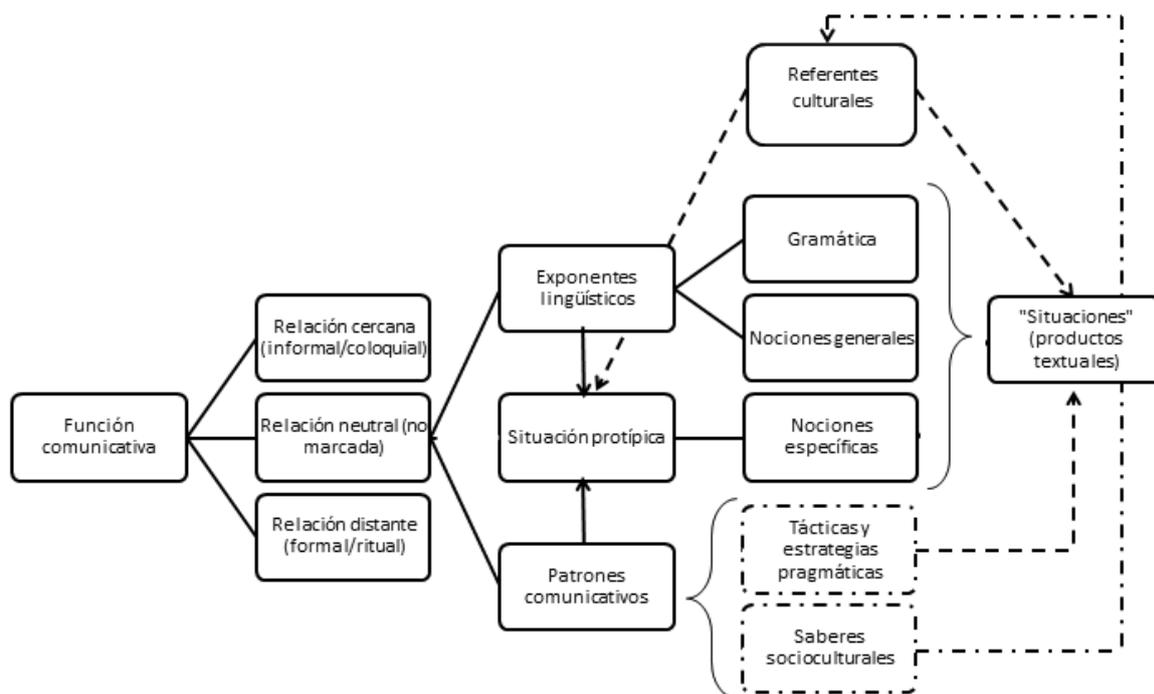


Gráfico 1. Estructura para diseñar un currículo de ELE

3.1 Vertebración (1ª fase)

Todo currículo debe reflejar una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, nos hemos fijado tres objetivos: que esté vertebrado en torno a un único criterio organizador; que sea integrador, es decir, que todos los subcomponentes estén presentes y tengan el mismo tratamiento formal y que sea eminentemente comunicativo, o sea, que el desarrollo del mismo se haga en función de la eficacia comunicativa.

Encuanto a la unidad vertebradora, decidimos tomar las funciones comunicativas porque cumplieran con todos los requisitos que habíamos establecido previamente, a saber: que fuera finita; que fuera definible y descriptible, es decir, que fuera un concepto claro respecto al que existiera un cierto consenso en nuestra disciplina; que fuera susceptible de ser nivelado y, por último, que fuera aglutinadora y 'mayéutica', o sea, que propiciara el desarrollo de otras unidades del lenguaje.

3.2 Nivelación (2ª fase)

Una de las opciones para nivelar un currículo es dividir el número total de unidades entre los seis niveles y distribuir las según su grado de complejidad. Para esta propuesta, consideramos que ese método presenta dos inconvenientes: en primer lugar, el criterio de 'más difícil' / 'menos difícil' no es objetivo. En segundo lugar, la función comunicativa no puede ser tratada como una unidad indivisible puesto que dentro de la misma cultura hay diferentes realizaciones según el contexto situacional en el que se desarrolla. A

este respecto, el grupo CRIT (2003, 2006) y Raga Gimeno (2005) consideran el grado de “proximidad” o “lejanía” que exista entre los hablantes como el factor determinante.

En este sentido, consideramos que es necesario que se atienda a cada función desde los tres escenarios posibles –cercanía, neutralidad y lejanía–, por lo que deben ser las funciones en su uso real las que se nivelen y no en sentido abstracto, es decir, descontextualizadas. Como criterio de nivelación hemos de considerar que, si uno de los objetivos es que los estudiantes sean eficaces en su comunicación, debemos recurrir al uso real y por lo tanto distribuir los contenidos según la productividad y la frecuencia de aparición que tengan nuestra cultura comunicativa. Esto significa que un estudiante puede necesitar aprender a hacer un cumplido en un registro coloquial en A2 pero que no sea necesario que acceda a las realizaciones de esta función en un registro formal hasta un B1. De esta manera conseguimos también un aprendizaje circular ya que las funciones se retoman en estadios posteriores.

3.3 Realización (3ª fase)

En una interacción cara a cara, una función comunicativa concreta tiene lugar en un contexto situacional específico¹⁴ y se lleva a cabo a través de dos tipos de emisiones informativas simultáneas: los exponentes lingüísticos, es decir, las unidades lingüísticas que se utilizan convencionalmente con un propósito determinado y los patrones comunicativos, o sea, las unidades culturales que intervienen en la interacción. Estas, como hemos visto, dependen de la cultura comunicativa de la comunidad, lo cual convierte a la cultura comunicativa, en cierta manera, en otro tipo de código.

La perspectiva de la Pragmática Intercultural que considera la función como la realización simultánea de un proceso lingüístico y otro cultural posibilita, a través del uso real, vincular el componente cultural con el resto de los subcomponentes, ya que todos ellos influyen en la comunicación eficaz. Respecto a los exponentes lingüísticos, en aras de proporcionar a los estudiantes realizaciones próximas al uso recomendamos no tomar exclusivamente aquellos que ofrece el *PCIC* sino recurrir también a los *corpora*, especialmente el *Corpus del español del siglo XXI* (Real Academia Española, en línea). Además, las últimas investigaciones sobre disponibilidad léxica sugieren la posibilidad de utilizar guiones en lugar de los centros de interés clásicos, por lo que podría ser una herramienta muy útil en este campo (Cornejo Tomé, 2012).

En cuanto a los patrones comunicativos, seguimos la propuesta de Raga Gimeno (2005) por considerarla especialmente aplicable al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este apartado es de suma importancia porque incluye unidades que, como vimos en el apartado 2.3.2., no han sido inventariadas en el *PCIC*. Se pueden clasificar en seis: máxima de contenido (cantidad y tipo de la información); máxima de veracidad (autoimagen transmitida, uso de las mentiras sociales y de legitimadores

¹⁴ En el gráfico, por motivos de espacio, solo hemos desarrollado uno de los tres posibles contextos pero el mismo proceso se repite para los otros dos escenarios –lejanía y cercanía.

externos); máxima de manera¹⁵ (fórmulas de tratamiento y dirección de los actos de habla); paralenguaje (presencia y énfasis de las características prosódico-informativas), distribución del tiempo (uso de mecanismos de interacción y tipo de secuencias y de turnos) y distribución del espacio (pertinencia del contacto corporal y visual y tratamiento del espacio y de las distancias).

Sin embargo, no se debe caer en el error de suponer que los patrones comunicativos de cada cultura son inalterables puesto que

no existen «comportamientos comunicativos exclusivos». Lo que diferencia a las culturas no es que presenten comportamientos comunicativos completamente diferentes, sino la «extensión» de los mismos (Raga Gimeno, 2005: 169).

En otras palabras, cada situación demanda unos patrones comunicativos y estos pueden alejarse de lo prototípicamente esperable para esa cultura. Como hemos visto, esta variación depende del grado de cercanía o confianza que exista entre los participantes: cuando es mayor que en una situación neutral o ‘no marcada’ se potencia el grado de proximidad y simetría entre los hablantes, mientras que en una situación de menor confianza o cercanía se realza la distancia y la asimetría. Por este motivo, los patrones comunicativos no pueden enseñarse como una suerte de oposiciones entre comunidades culturales.

La cultura comunicativa española es caracterizada como “próxima y simétrica” (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005) o “de acercamiento” (Briz Gómez, 2007), lo que hace que los patrones se manifiesten de la siguiente manera –en una situación prototípica, esto es, neutral entre los participantes.

Máxima de contenido	Intercambio informativo abundante Información personal y comprometida abundante
Máxima de veracidad	Mentiras sociales poco habituales Transmisión de una imagen propia positiva Uso de mediadores poco habitual
Máxima de manera	Preferencia por los actos de habla directos Comunicación cooperante
Paralenguaje	Énfasis elevado: tiene importancia comunicativa
Distribución del tiempo	Secuencias poco diferenciadas Turnos cortos Silencios escasos y breves Solapamientos habituales Continuadores habituales Compleción habitual
Distribución del espacio	Distancias cortas Contacto corporal admitido Contacto visual admitido Expresividad de manos y rostro

¹⁵ Los patrones de la máxima de contenido, veracidad y manera surgen de la reinterpretación de los conceptos introducidos por Grice (1975).

Finalmente, hemos decidido incluir una categoría nueva que hemos denominado 'situaciones prototípicas'. La enseñanza por situaciones tiene una gran tradición (Van Ek, 1975; Slagter, 1979) en el campo de la didáctica de segundas lenguas y consideramos que, en esta concreción curricular, es totalmente pertinente ya que las realizaciones pragmáticas y culturales dependen, en gran medida, del contexto en el que tiene lugar la interacción. Además, su importancia no solo radica en que aglutina la praxis lingüística y la praxis cultural en una sola unidad sino que también sirve para proyectar las nociones específicas.

Hemos definido la situación prototípica como aquella que: refleja la realidad de la cultura meta, es decir, existe en esa comunidad; se lleva a cabo de manera oral; es rentable para el estudiante, o lo que es lo mismo, es muy probable que en sus interacciones con hablantes nativos se encuentre en esa situación y es realizable, o sea, el alumno puede resolverla eficazmente con los recursos lingüísticos y culturales que conoce.

3.4 Ampliación (4ª fase)

Si la propuesta curricular quedara definida exclusivamente en cuanto a los exponentes lingüísticos, los patrones comunicativos y las situaciones prototípicas, se obviarían muchos componentes que influyen en la competencia comunicativa. Asimismo, no se cumpliría uno de los objetivos con los que planteamos nuestra propuesta: "todos los subcomponentes deben estar presentes y tener el mismo tratamiento formal". Por ello, a partir de los tres componentes primarios de la función comunicativa se han de desarrollar otros contenidos específicos.

Pese a que nuestra propuesta sea eminentemente comunicativa e interaccional, valoramos el tratamiento explícito de los contenidos gramaticales en la enseñanza. En la práctica docente, frecuentemente, la discordancia no se produce por los contenidos seleccionados sino por la manera de presentarlos, es decir, el motivo que justifica que los discentes los adquieran. En nuestra propuesta, consideramos que es necesario ampliar los contenidos gramaticales cuando son un factor clave en la realización de una función concreta o en las situaciones en las que la variación en la realización de una función según el grado de cercanía de los hablantes se manifiesta a través de ellos.

Como indicamos en el apartado anterior, una de las utilidades de la situación prototípica es acercar el aprendizaje a interacciones reales de uso. Esta contextualización posibilita la integración de las nociones específicas y las nociones generales de un modo progresivo, rentable y vinculado a las funciones comunicativas, ya que para que la comunicación sea eficaz han de dominar también estas categorías. En este caso, recomendamos que la selección no recurra exclusivamente a inventarios de ELE –como el *PCIC*– sino que también se consideren los estudios de disponibilidad léxica.

Por último, existen tres apartados en el *PCIC* –'Tácticas y estrategias pragmáticas', 'Saberes y comportamientos socioculturales' y 'Referentes culturales' cuyo análisis está en la base de esta propuesta curricular. Como vimos en el apartado 2.3.2., la totalidad de

los referentes culturales y la mayoría de los saberes y comportamientos socioculturales son hechos culturales englobados en la cultura material. Consideramos que, si bien el conocimiento de estas unidades no está vinculado al desarrollo comunicativo, es positivo –para fortalecer la competencia intercultural– que se integren en el currículo a través de las situaciones que hayamos escogido.

En cuanto al componente pragmático, el enfoque de nuestra propuesta lo concibe como parte inseparable de los patrones comunicativos, aunque consideramos que algunos apartados del *PCIC* –marcadores del discurso, por ejemplo– son más rentables en el siguiente apartado.

3.5 Destrezas escritas (5ª fase)

Finalmente, no debemos excluir las destrezas escritas¹⁶ pese a que esta propuesta curricular parta de las interacciones cara a cara. En todos los productos textuales prevalece una macrofunción por lo que consideramos que la selección se debe hacer teniendo en cuenta el vínculo de esta con la función comunicativa seleccionada, los contenidos gramaticales y pragmáticos y las nociones generales y específicas. Asimismo, este es un espacio idóneo para ampliar contenidos sobre la cultura material.

4. CONCLUSIONES

A tenor de lo expuesto a lo largo de este trabajo, concluimos reclamando la necesidad de una identidad propia para el componente cultural. La amplitud del propio concepto no debe desanimarnos en la tarea de definir y distribuir sus contenidos pues, como hemos visto, la integración de estos en la práctica docente repercute positivamente en el proceso de aprendizaje. De esta manera, si el componente cultural adquiere la visibilidad que merece pueden ser minimizados los efectos de procesos psicológicos, sociales e incluso afectivos a los que los estudiantes se enfrentan cuando se sumergen en contextos interculturales.

Sin embargo, la realidad es que el *PCIC* reserva un espacio marginal para la cultura: tanto la nivelación como la organización de los contenidos culturales son diferentes al resto de los componentes, lo cual dificulta la inclusión de estos en la segunda concreción del currículo. Esta realidad justifica la necesidad de reformular el componente cultural y para ello hemos de partir del propio concepto de cultura.

Ni la caracterización clásica de los hechos culturales en ‘highbrow culture’ y ‘lowbrow culture’ ni la ofrecida por el *PCIC* –‘lo estrictamente lingüístico’ y ‘lo que tiene proyección comunicativa’– esclarecen qué contenidos deben formar parte del currículo y cuáles no. Por el contrario, concebir la cultura como un proceso interpretativo e interactivo y diferenciar entre la cultura material –externa a la comunicación– y la comunicativa –la cual se manifiesta a través de los patrones comunicativos– permite

¹⁶ En este apartado consideramos exclusivamente los productos textuales de transmisión escrita ya que los géneros de producción oral se encuadran dentro de la situación prototípica.

seleccionar los contenidos en base a un criterio sólido y estable. Además, esta concepción vincula el componente cultural con el resto de los subcomponentes por lo que hace posible nivelar los contenidos escogidos.

Por último, la estructura actual del *PCIC* obstaculiza la labor de los centros y de los docentes que quieren integrar una cultura rentable en sus clases de ELE. Es obvio que el *PCIC* necesita una reestructuración –no exclusivamente respecto al componente cultural– y que este no será un proceso sencillo ni inmediato. Por este motivo, ofrecemos una estructura aplicable a la segunda concreción del currículo, que, si bien es un primer paso, debe facilitar la integración del componente cultural a través de las funciones comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. F. (1990 [1995]): "Communicative Language Ability", en M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 105-127.
- Briz Gómez, A. (2007): "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América", *LEA*, 29, 1, 5-40.
- Bueno, A. (1995): "Sociolinguistic and Sociocultural Competence", en N. McLaren y D. Madrid (eds.) (1995) *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil: 345-374.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998 [2001]): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983 [1995]): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 63-81
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carcedo González, A. (1996): "Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua", en A. Celis et alii (coords.) (1996) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 165-173.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): "A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. (2000): "La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras", en S. Salaberri (ed.) (2000) *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Almería, Universidad de Almería: 379-405
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-Grupo Anaya.

- Cornejo Tomé, C. (2012): "La utilización de guiones (scripts) como estímulos temáticos en los estudios de disponibilidad léxica", *Interlingüística*, 22, 459-474.
- Duranti, A. (2000): *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M^a. V. (2006): *Introducción a la pragmática* (2^a ed.), Barcelona, Ariel.
- Estévez Coto, M. y Fernández de Valderrama, Y. (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.
- Geertz, C. (1973 [1992]): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- González Plasencia, Y. (en prensa): "Los actos de habla indirectos desde la óptica de la cultura comunicativa", *ForoELE*.
- Goodenough, W. H. (1971): "Cultura, lenguaje y sociedad", en J. S. Kahn (ed.) (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.
- Grice, P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (eds.) (1975) *Syntax and Semantics* (Vol. 3). *Speech Acts*, New York, Academic Press: 41-58.
- Grupo CRIT (2003): *Claves para la comunicación intercultural*, Castellón, Publicaciones Universitat Jaume I.
- Grupo CRIT (2006): *Culturas cara a cara*, Madrid, Edinumen.
- Gudykunst, W. B. (1987): "Cross-Cultural comparisons", en C. R. Berger *et alii* (eds.) (1987) *Handbook of Communication Science*. Londres, Sage: 847-889.
- Gudykunst, W. B. (ed.) (2005): *Theorizing about intercultural communication*, Thousands Oak, CA, Sage.
- Guillén Díaz, C. (2004): "Los contenidos culturales", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL: 835-851.
- Gumperz, J. J. y Bennett, A. (1981): *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- Harris, M. (1968): *The rise of anthropological theory. A history of theories of culture*, New York, Crowell.
- Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Octaedro.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences: International Differences in work-related values*, Beverly Hills Ca, Sage Publications.
- Hofstede, G. (1999): *Cultura y organizaciones: el software mental*, Madrid, Alianza Editorial.
- Humboldt, W. von (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthropos.
- Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, 5-29.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- Instituto Cervantes (2014): *El español: una lengua viva*, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p02.htm (consultado en mayo de 2015).
- Kahn, J. S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.
- Kim, Y. Y. (1988): *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1995): "Cross-cultural adaptation: an integrative theory", en R. L. Wiseman (ed.) (1995) *Intercultural communication theory*. Thousands Oak, CA, Sage: 170-193
- Kramsch, C. (1998 [2001]): "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press: 23-38.
- Mead, G. H. (1962 [1999]): *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992 [2004]): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Red ELE*, 0. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- Oberg, K. (1960): "Cultural shock: Adjustment to New Cultural Enviroments", *Practical Antropology*, 7, 177-182.
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Raga Gimeno, F. (2005): *Comunicación y cultural. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*, Madrid, Iberoamericana Vervuert.
- Real Academia Española: Banco de datos: (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES)*.
- Rodrigo Alsina, M. (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- Sapir, E. (1949): *Selected writings in language, culture and personality*, Berkeley, University of California Press.
- Slagter, J. P. (1979): *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.
- Trujillo Sáez, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vázquez, G. (2012): "El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 181-212.
- Whorf, B. I. (1956): *Language, thought and reality*, Cambridge-Massachusetts, The M.I.T. Press.

ENTRE TÓPICOS Y ESTEREOTIPOS: CÓMO SE CONSTRUYEN Y RECONSTRUYEN LAS REPRESENTACIONES CULTURALES

ISABEL IGLESIAS CASAL¹

Universidad de Oviedo

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la competencia comunicativa intercultural centrándonos en uno de sus componentes (el cognitivo) y partiendo de los datos obtenidos en una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en España. Intentamos determinar cómo se construyen, qué papel desempeñan los tópicos y los estereotipos en ellas y, finalmente, analizamos cómo evolucionan esas representaciones en contextos de inmersión.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, enfoque intercultural, representaciones culturales, aculturación, tópicos y estereotipos.

Abstract

The aim of this paper is to present a reflection on intercultural communicative competence, focusing on the cognitive component and based on data obtained from a research project on cultural representations of foreign students in Spain. We try to determine how they are constructed, what is the role of clichés and stereotypes, and finally we analyze how these representations are developed in contexts of immersion.

Key words: intercultural communicative competence, intercultural approach, cultural representations, acculturation, clichés and stereotypes.

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna las sociedades del siglo XXI se caracterizan por constituir espacios de carácter marcadamente híbrido y multicultural, territorios donde la diversidad de los sujetos, la diversidad de pensamiento y de valores favorecen continuos encuentros –o desencuentros– culturales. Esta incuestionable heterogeneidad nos sitúa ante nuevos retos de convivencia y de aprendizaje en relación a todas las culturas que conforman el nuevo mosaico social de nuestra realidad. Y precisamente sobre los desafíos individuales y colectivos que supone esta dialéctica de la complejidad en las sociedades actuales, reflexiona de manera crítica, pero con voluntad integradora, el escritor libanés Amin Maalouf en su ensayo *El desajuste del mundo* (2009: 232-233):

¹ Universidad de Oviedo. Correo: iscasal@uniovi.es. Recibido: 07-05-2015. Aceptado: 15-07-2015.

Esas poblaciones de orígenes múltiples que se codean en todos los países, en todas las ciudades ¿habrán de seguir mucho tiempo más mirándose a través de prismas deformantes: unos cuantos tópicos, unos cuantos prejuicios ancestrales, unas cuantas imagerías simplistas? Me parece que ha llegado el momento de modificar nuestras costumbres y nuestras prioridades para atender al mundo en el que estamos embarcados. Porque en este siglo ya no hay «forasteros», solo hay «compañeros de viaje».

Parece, pues, que debemos enfrentarnos de manera inevitable al reto de gestionar adecuadamente esa diversidad, y en la consecución de este objetivo desempeña un papel determinante el enfoque intercultural, que incorpora una interpretación respetuosa con las identidades culturales pero defensora al mismo tiempo de la interrelación entre culturas.

El antropólogo estadounidense Marvin Harris (2011: 141), en *Introducción a la Antropología general*, define la cultura como la herencia social de la gente, una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad:

La cultura alude a las tradiciones de pensamiento y conducta aprendidas y socialmente adquiridas que aparecen en las sociedades humanas. [...] Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.

Sin embargo, Martine Abdallah-Preteille (2006)² afirma que el concepto de cultura se ha convertido en inoperante para mostrar los cambios sociales en los contextos actuales de pluralidad cultural. Propone la noción de *culturalidad*, que nos devuelve al hecho de que “las culturas son cada vez más cambiantes y permite entender los fenómenos culturales a partir de dinámicas, de transformaciones, de mezclas y de manipulaciones”. Para Abdallah-Preteille el enfoque intercultural pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros:

En efecto, toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro llevan a cierto exotismo así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios. El preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo.

Precisamente como marco ineludible para la reflexión sobre identidades propias y ajenas, en el apartado siguiente plantaremos el análisis del concepto ‘competencia comunicativa intercultural’ abordándolo desde su *deconstrucción*³, es decir, deshaciendo analíticamente los elementos que la constituyen para poder determinar el alcance de cada ámbito en el desarrollo global de este constructo.

² Contribución en el *Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado y práctica escolar*, celebrado en la UNED en marzo de 2006.

³ Vid. Isabel Iglesias Casal (2014), donde se aplica esta estrategia de la *deconstrucción* para analizar el constructo “método”.

1. DECONSTRUYENDO LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: COMPONENTES COGNITIVO, AFECTIVO Y COMPORTAMENTAL

F. Javier García Castaño y Antolín Granados (1999: 73) definen la competencia intercultural como “el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas”.

En una línea similar de pensamiento, desde el campo de la psicopedagogía, Ruth Vilà Baños (2010: 91) parte del concepto de competencia comunicativa intercultural como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz”. Siguiendo las directrices de planteamientos metodológicos de autores como Brislin (1993), Gudykunst *y otros* (1996) o Chen y Starosta (1998), distingue tres componentes en el desarrollo de la competencia intercultural: cognitivo, afectivo y comportamental.

Para Vilà Baños (2010: 91) ‘la competencia comunicativa intercultural cognitiva’ hace referencia “al conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como ajenos, que promuevan una comunicación efectiva”. Destaca como elementos implícitos en esta competencia el conocimiento de similitudes y diferencias posibles con otras culturas, el control de la incertidumbre y la identificación de cómo difiere la comunicación según los referentes culturales que se tienen.

Por otra parte, ‘la competencia comunicativa intercultural afectiva’ se vincula con las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Se incluyen en este ámbito el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas o acontecimientos.

Finalmente, ‘la competencia comunicativa intercultural comportamental’ está articulada por el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva. Vilà Baños aclara que esta efectividad no debe entenderse en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre, propio de todo encuentro entre culturas.

Esta distinción entre los dominios cognitivo, afectivo y comportamental nos parece realmente operativa porque nos permite acercarnos al conocimiento de la competencia comunicativa intercultural desde cada uno de los tres ámbitos con mayor profundidad, para posteriormente poder afrontar su desarrollo de manera holística, determinando una serie de objetivos que deben ser alcanzados y planificando actividades concretas para potenciar la sinergia de esos tres componentes.

En el apartado siguiente pasaremos a analizar el concepto de ‘representaciones culturales’, que pueden incluirse en el ámbito cognitivo, porque constituyen

verdaderos sistemas de creencias que influyen en la percepción, en la interpretación y en la comprensión de las dinámicas interculturales.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE 'REPRESENTACIONES CULTURALES'

El tema de las representaciones culturales ha despertado en los últimos años un creciente interés en el ámbito de las ciencias humanas, en especial en el de la psicología social, en el que se inscriben investigadores con muy diferentes orígenes geográficos y recorridos formativos y disciplinares muy diversos. Sin duda, los que gozan de mayor influencia entre nosotros son los que se mueven en torno al *Laboratory of Comparative Human Cognition* de la Universidad de San Diego (California) con autores como Michael Cole, James V. Wertsch y Peter Tulviste, entre otros⁴.

En el ámbito de la sociología, Stuart Hall (1997) ha destacado el gran impacto del sistema de representaciones en la configuración de la sociedad actual porque transmiten valores que son colectivos, compartidos, que construyen imágenes, nociones y mentalidades respecto a otros colectivos.

Mary Nash analiza las representaciones culturales porque constituyen un componente crucial de las dinámicas sociales y subraya que desempeñan "un papel decisivo en la articulación identitaria y en la evocación de referentes en el desarrollo de un imaginario colectivo" (Nash, 2008: 13). Para esta historiadora las representaciones culturales no constituyen elementos estáticos e inmutables, sino sistemas que cambian y se reelaboran mediante imágenes, modelos, creencias y valores:

Así, las representaciones culturales son elementos dinámicos no necesariamente lineales en su adjudicación, y decisivos por su impacto en las prácticas culturales de la sociedad actual de la diversidad. Al atribuir significados compartidos a las cosas, a los procesos y a las personas, crean códigos, registros y creencias colectivas que pueden influir de forma singular en el desarrollo de experiencias sociales. Precisamente, el interés del análisis de representaciones culturales reside sobre todo en su capacidad de influir en prácticas sociales e interculturales (Nash, 2008: 14).

En el I Simposio Internacional sobre *O desafio da diferença* organizado en Salvador de Bahía (Brasil), en abril de 2000, Mary Nash sostenía que la cultura se puede concebir como un conjunto de creencias y de modelos conceptuales de la sociedad que moldea las prácticas cotidianas, mientras que la construcción de identidades colectivas se entiende como una dinámica procesal y relacional en constante proceso de construcción, readaptación, negación o confrontación, sostenida, además, por bases que pueden ser plurales y contestadas.

Como vemos, las representaciones culturales poseen un componente subjetivo y otro social. Tal como afirma Geneviève Zarate (1993: 30), desempeñan, además, un

⁴ Existe también una tradición europea, y en concreto francófona, que investiga en este ámbito de las representaciones culturales, mucho menos conocida en España, en torno a autores como Carmel Camilleri y Geneviève Vinsonneau, Denise Jodelet, Martine Abdallah-Pretceille o Christian Guimelli.

papel relevante en la construcción del sentido de pertenencia a un grupo (etnia, nación, lugar geográfico, clase social) y a la vez en la forma de ver a los otros:

Las representaciones sociales construyen los límites entre el grupo al que el sujeto pertenece y los otros [...]. Compartir representaciones es manifestar su adhesión a un grupo, afirmar un vínculo social y contribuir a su refuerzo.

Así pues, los sistemas de representaciones culturales no solo permiten atribuir de una forma compleja significados, sino que transmiten valores que pueden influir y manifestarse de forma tangible en las prácticas sociales. Constituyen, por un lado, una forma de conocimiento y, por otro, una forma de reconstrucción mental de la realidad. Por este motivo, en el ámbito académico resulta fundamental que tanto los estudiantes como los docentes reflexionemos sobre cómo se construyen esas representaciones y analicemos su influencia en las actitudes, decisiones y comportamientos que desarrollamos en situaciones de contacto intercultural.

No cabe duda de que el aprendizaje de la alteridad resulta complejo⁵, y que entre los factores que intervienen en dicha complejidad se encuentran las representaciones culturales, que permiten identificar diferentes aspectos de las voces sociales y culturales que existen en un grupo sobre sí mismo y sobre los otros. No debemos olvidar que los significados que construimos incorporan actitudes, pensamientos y creencias en las que a menudo subyace una cierta dimensión valorativa. Conocer cómo se construyen y cuestionar las propias representaciones culturales o las de los otros, nos puede ayudar a ampliar la mirada y nos permitirá reflexionar sobre en qué medida la confrontación con las representaciones de los otros supone la reelaboración y reconstrucción de nuestras propias representaciones.

3. INVESTIGANDO SOBRE LAS REPRESENTACIONES CULTURALES: ¿CÓMO SE VEN? ¿CÓMO NOS VEN?

Los resultados de un proyecto de investigación⁶ llevado a cabo por un equipo de profesores de la Universidad de Oviedo sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en nuestro país confirman que las ideas y creencias que tenemos de los demás son mudables y que el hábito, la frecuentación del otro y la aceptación de cambios en uno mismo, las hacen evolucionar. En los apartados siguientes pasaremos a describir sucintamente las características de la investigación y a sintetizar los resultados más relevantes relacionados con el modo en que se construyen las representaciones culturales.

⁵ Autores como Michael Byram (1992), Geneviève Zarate (1986, 1993), José Luis Atienza (1996), Martine Abdallah-Pretceille (1992), Miquel Essomba (2008), Xavier Besalú y Josep Tort (2009) han señalado algunos aspectos de esa complejidad y han planteado interesantes propuestas para afrontarla.

⁶ El proyecto fue desarrollado por un equipo interdepartamental integrado por siete profesores con más de veinte años de experiencia en el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE, inglés, francés, alemán e italiano). La investigación fue dirigida por José Luis Atienza Merino y sus resultados fueron publicados en Atienza Merino (coord.) (2005).

3.1 Hipótesis de partida

- a. Las representaciones que los estudiantes tienen de la cultura de los países y regiones a los que viajan responden a estereotipos que con frecuencia conllevan una visión superficial y errónea de aquellos, y son el resultado de la cultura académica y experiencial.
- b. La fuerza de estos estereotipos causa problemas de adaptación que reducen el rendimiento de los alumnos tanto a nivel académico como de enriquecimiento cultural y de aprendizaje lingüístico.
- c. El profesorado de lenguas contribuye –con frecuencia de manera inconsciente– a la transmisión y desarrollo de las representaciones culturales.
- d. La toma de conciencia por parte de los profesores del modo en que se construyen esas representaciones culturales contribuye a mejorar la calidad de la docencia, en la medida en que pueden evitar así ser vehículos de representaciones estereotipadas, sesgadas o erróneas.

3.2 Objetivos

- a. Identificar y comparar las representaciones culturales que tienen los alumnos extranjeros sobre distintos ámbitos (valores, costumbres y comportamientos culturales, símbolos y emblemas, etc.) de la realidad cultural española, así como de su propio país y región de origen.
- b. Indagar cómo se han construido esas representaciones culturales propias y ajenas.
- c. Conocer si a lo largo de la estancia en España las representaciones iniciales evolucionan y, en su caso, de qué manera y por qué causas. Comparar la evolución de las representaciones y sus causas en unos y otros estudiantes.
- d. Indagar en qué medida la confrontación de los miembros del grupo investigador con las representaciones de los estudiantes supone para ellos mismos la exigencia de reelaboración y reconstrucción de sus propias representaciones sobre las lenguas y culturas que enseñan.
- e. Poner a prueba la validez del instrumento denominado “diarios cruzados” como procedimiento para detectar de modo fino las representaciones culturales, hacerlas evolucionar y reflexionar sobre sus modos de construcción.

3.3 Metodología e instrumentos para la recogida de los datos

El paradigma de investigación en el que se inscribe este estudio es de tipo *relativista* porque se considera que los conocimientos no están dados al margen de los sujetos ni de los contextos, sino que son, en buena medida, resultado de la actividad cognitivo-afectiva de los primeros en el marco de los segundos. Los instrumentos y niveles de análisis sirven a una metodología *hermenéutico-dialéctica*, es

decir, una metodología interpretativa fundamentada en la comparación y contraste de construcciones divergentes que permiten reconstruir los procesos sociales como síntesis de aquellas construcciones, incluidas las de los propios investigadores.

En sus aspectos ontológico, epistemológico y metodológico, el paradigma de investigación al que se adscribe este trabajo es el *constructivista* y se plantea como objetivo central comprender cómo experimentan los sujetos los significados intersubjetivos de su cultura o de las culturas ajenas, y cómo los interpretan y reconstruyen.

El equipo funcionó en la modalidad de *investigación-acción participativa* y en el proyecto se recabaron dos tipos de datos. En primer lugar, las representaciones que los estudiantes tenían sobre su lengua, su cultura de origen y sobre la lengua y cultura de acogida, lo que se concretó en la explicitación de sistemas de valores, afectivos, cognitivos y en la identificación de realidades concretas (personajes, monumentos, paisajes, expresiones lingüísticas, comportamientos, datos e informaciones factuales...). En segundo lugar, las razones que justifican para cada sujeto el valor representacional que él mismo concede a esas distintas realidades.

Para la recogida de estos datos el equipo investigador diseñó tres tipos de instrumentos: *encuestas abiertas de amplio espectro*, *entrevistas semiestructuradas* y, finalmente, *diarios cruzados* de estudiantes y profesores⁷. El uso de los diarios constituye uno de los aspectos originales de la investigación, pues mediante ellos se buscaba dar cuenta de los microprocesos que tienen lugar en la evolución de las representaciones de los sujetos de la investigación a lo largo del tiempo. Se concibieron, pues, como un instrumento de diálogo entre dos procesos de reflexión cruzados en los cuales estudiantes y profesores no solo dieron cuenta de sus experiencias, creencias, actitudes y pensamientos sobre su cultura propia y la de su interlocutor, sino que tuvieron también la oportunidad de reajustarlas, enriquecerlas y relativizarlas, así como de reflexionar, mediante el diálogo especular con el otro, sobre cómo dichas representaciones son susceptibles de evolucionar.

3.4 Perfil de la muestra

La primera parte de la encuesta constaba de diecisiete preguntas y trataba de recabar datos para identificar el perfil singular de cada uno de los sujetos de la investigación. Los datos obtenidos ofrecen una radiografía de la muestra cuyas características resumimos a continuación:

- 168 estudiantes, la mayoría de ellos (102, es decir el 61%) mujeres.

⁷ El análisis de los siete diarios y de las seis entrevistas se llevó a cabo en tres etapas: determinación de categorías de contenidos discursivos, aplicación de las categorías a los distintos documentos primarios mediante el programa de análisis cuantitativo *Atlas-ti* y, finalmente, análisis cualitativo e interpretación de la selección de textos organizados por categorías. En total, se han manejado trece documentos distintos, que en los análisis son citados con la inicial P (documento primario) seguida de un número: P1, P2, P3... Los documentos primarios del P1 al P6 y el P13 son diarios cruzados; del 7 al 12 son entrevistas. En los ejemplos indicaremos con una D inicial los testimonios tomados de los diarios cruzados y con una E los transcritos de las entrevistas orales. Si el testimonio es de uno de los siete investigadores se añadirá al final una "i".

- Pertenecen a un total de 19 países muy desigualmente representados (los cinco países con más de 10 representantes suman 136 sujetos; nueve de los países restantes solo están representados por un sujeto).
- Casi la mitad de ellos tienen el inglés como lengua materna y, como lengua segunda, 105 hablan inglés, 81 francés, 38 español y alemán, 23 italiano, 7 ruso y cuatro portugués, con una repartición mucho menor para otras lenguas, lo que supone casi una media de dos lenguas por estudiante además de la materna, con un dominio, sin embargo, muy irregular de ellas.
- La duración de su estancia en el Principado de Asturias se prolongó más de seis meses para 97 de ellos, entre tres y seis meses para 50 y menos de tres meses para el resto.
- Casi la mitad, 72, venía a España por primera vez, y otros tantos, 71, ya la habían visitado antes por un período de entre uno y tres meses.
- Son viajeros, pues conocen una media de cuatro países, entre un lista de 44 citados, con una preferencia notable por Francia, conocido por 122 de ellos.
- Prácticamente la mitad (81) han estudiado español durante más de dos años, y una cuarta parte (42) entre seis meses y dos años.
- El 50% afirma poseer un conocimiento medio del español, un 22% alto y otro 22% bajo.
- El 46% tiene un conocimiento medio de la cultura española, 13% alto y 30% bajo.
- La mayoría ha accedido al conocimiento de la cultura española por vías académicas.
- Las razones para haber elegido estudiar el español son muy variadas, la más citada (el 60%) es el hecho de haber constituido la única oferta existente en el respectivo centro de estudio, lo que no impide que la motivación para estudiar en España sea alta para el 41% y muy alta para el 54%.

Seguidamente, para ayudar a contextualizar el análisis de la construcción de representaciones culturales, se incluyen, **a modo de síntesis**, dos cuadros sinópticos: uno de las categorías que se establecieron en la investigación, con sus descriptores respectivos, y otro con el listado de categorías y subcategorías. En este trabajo, nos limitaremos a sintetizar los resultados más relevantes de las categorías siete (*Construcción de representaciones*) y ocho (*Evolución personal*).

3.5 Cuadros de categorías y subcategorías y sus descripciones

3.5.1 Categorías y sus descripciones

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS
1. Aspectos relativos a la manera de ser y actitudes ante la vida (ocio, vida familiar, religiosa, sexual...)	Argumentos/manifestaciones en torno a las peculiaridades, características, modos de comportarse, cualidades y defectos de un determinado grupo social y cultural, o a una forma de entender la vida y ver la realidad: la manera de comunicarse con los demás, de disfrutar el tiempo libre, de concebir y vivir en el núcleo familiar, de valorar la dimensión religiosa y sus efectos en la sociedad y en la forma de ser de los ciudadanos, de relacionarse entre personas de distinto sexo y de considerar correctos o incorrectos determinados comportamientos en ese ámbito, todo ello en especial en relación con los miembros más jóvenes de la sociedad.
2. Aspectos sociales político-económico-culturales	Argumentos/manifestaciones en torno a ideas, sentimientos y creencias a favor o en contra de ideologías políticas, o a la situación económica del país y sus efectos, positivos y negativos, en la vida ordinaria de sus habitantes o a ideas, conductas, costumbres, comportamientos, tradiciones, maneras de entender la realidad, formas de relacionarse con los demás, etc., propios de un determinado grupo social.
3. Aspectos ideológico-histórico-culturales	Argumentos/manifestaciones en torno a sentimientos y creencias respecto a cómo nos comportamos y cómo percibimos otras etnias, nacionalidades o culturas respecto de la propia; la aceptación y defensa a ultranza de la cultura propia de un determinado grupo social.
4. Aspectos educativos	Argumentos/manifestaciones en torno al mundo educativo: el sistema educativo a nivel universitario, la distancia entre profesor y alumno, la relación entre educación e ideología, la sensibilidad desarrollada ante los problemas medioambientales, etc.
5. Aspectos lingüístico-discursivos y psicoafectivos	Argumentos/manifestaciones en torno a la naturaleza y forma de la lengua extranjera, su variedad y riqueza lingüística, así como las ideas, conceptos o percepciones desarrolladas sobre dicha lengua, o al interés o motivación por aprender una determinada lengua-cultura y al sentimiento que surge al envolvernos en la misma.
6. Aspecto físico del país y de los habitantes	Argumentos/manifestaciones en torno a peculiaridades físicas del país: geográficas y paisajísticas, así como relacionados con el aspecto físico de sus habitantes.
7. Construcción de representaciones	Argumentos/manifestaciones en torno al punto o puntos de partida de los cuales surgen las ideas, conceptos, creencias, etc., respecto a una determinada cultura.
8. Evolución personal	Argumentos/manifestaciones en torno a los cambios apreciados tras la convivencia en un país extranjero: mantenimiento o desvanecimiento de los estereotipos; evolución del conocimiento de la propia cultura y de la ajena, enriquecimiento cultural y personal, etc.

3.5.2 Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	LISTADO DE SUBCATEGORÍAS
1. Aspectos relativos a la manera de ser y actitudes ante la vida (ocio, vida familiar, religiosa, sexual...)	Actitud ante el trabajo. Actitud ante el ocio. Comportamientos y vivencias religiosas. Conductas erótico-sexuales. Contra-valores. Estatuto y roles de los sexos. Mentalidad. Relaciones humanas gregarias. Valores. Vida familiar. Otros.
2. Aspectos sociales político-económico-culturales	Comportamientos no verbales. Contaminación y otros problemas ecológicos. Delincuencia e inseguridad ciudadana. Diversidad regional, Emigración. Gastronomía. Gestión del tiempo. Imagen de los políticos y de la política. Lugares y monumentos. Mestizaje. Ocio. Espectáculos y deporte. Orden público. Pobreza/Riqueza. Situación económica. Terrorismo. Tradiciones y ritos Transportes. Visión general.
3. Aspectos ideológico-histórico-culturales	Anarquismo. Antiamericanismo. Cercanía entre culturas. Conservadurismo. Etnocentrismo. Franquismo. Memoria histórica. Nacionalismo. Peso de la Iglesia. Pluralidad cultural. Racismo. Regionalismo.
4. Aspectos educativos	Estilos pedagógicos (métodos y técnicas de enseñanza). Relaciones profesor-alumnos. Vida cultural. Otras cuestiones educativas.
5. Aspectos lingüístico-discursivos y psicoafectivos	Diversidad lingüística. Representaciones sobre la lengua. Vivencias en torno a la experiencia lingüística.
6. Aspecto físico del país y de los habitantes	Arquitectura y urbanismo. Aspecto físico. Paisajes. Vestido.
7. Construcción de representaciones	Actitud ante lo diferente. Experiencias formativas. Filtro de la propia cultura. Incidencia de las modas coyunturales. Influencia de los heteroestereotipos. Literatura y cine. Medios de comunicación. Peso de tópicos o estereotipos. Viajes. Otras fuentes de construcción de representaciones.
8. Evolución personal	En relación consigo mismo/en relación con los otros/en relación con la cultura propia/en relación con la cultura española/en relación con los modos de representación cultural.

4. LAS REPRESENTACIONES CULTURALES: CÓMO SE CONSTRUYEN

Esta categoría resulta altamente significativa en el contexto de la investigación. Siendo uno de los objetivos, como señalábamos antes, no solo indagar las representaciones de los alumnos informantes sobre su propia cultura y sobre la española, sino también conocer el modo en que esas representaciones se construyen y evolucionan, parece esencial analizar cómo creen ellos, y también los investigadores, que llegan a construirse dichas representaciones.

4.1 Análisis pormenorizado de cada subcategoría

Abordamos el análisis de 161 citas distribuidas en 15 subcategorías, seis de ellas incluidas en el enunciado *Otras fuentes de construcción de las representaciones culturales*.

4.1.1 Actitud ante lo diferente

Las representaciones que tenemos de la cultura del otro tienen que ver con la actitud, más o menos abierta o cerrada, más o menos tolerante o intransigente que los diferentes sujetos tenemos ante lo diferente. Una amplia observación de un miembro del equipo investigador⁸, resume bien el alcance de esta subcategoría.

Hay una cosa que me ha llamado la atención (de manera muy, muy positiva) y es que a veces dices que aunque te has encontrado en España con realidades distintas, con formas de actuar distintas no han supuesto un “choque” cultural para ti. Creo que esa es una actitud básica y totalmente necesaria para desarrollar la empatía de la que se debe partir cuando uno se “enfrenta” a una lengua y a una cultura diferente: darse cuenta de que las diferencias no deben verse como “rarezas” de los miembros de la otra cultura, sino como maneras de ser y de actuar distintas. Hay que partir, creo, de una predisposición para conocer al otro, pero no para establecer una especie de competición (¿Quién es mejor? ¿Quién actúa más adecuadamente?), sino para intentar entender el porqué de su(s) comportamiento(s). Los efectos que los errores de interpretación intercultural pueden provocar son mucho más graves que los que se originan por un dominio insuficiente del código verbal, porque los hablantes nativos los achacan a características de la personalidad del interlocutor (mala educación, poco tacto, falta de simpatía, etc.). El problema a la hora de estudiar los aspectos interculturales es que suelen simplificarse al intentar encontrar un sistema de clasificación de normas, valores y actitudes. La aplicación didáctica se limita, a menudo a una serie de listados de actitudes y comportamientos que deben o no deben llevarse a cabo (*do's and don'ts*) (DP1i).

La cita hace referencia a los planteamientos de la pedagogía intercultural aplicada al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, resaltando la idea de que la falta de entendimiento con el otro se origina no tanto en carencias lingüísticas como en las actitudes ante ese otro, es decir, en barreras psicoafectivas que se explican por el desconocimiento o el rechazo de los códigos culturales diferentes. Habría, pues, que actuar pedagógicamente para cambiar las actitudes negativas de los sujetos hacia lo diferente.

Aunque el modo en el que una estudiante estadounidense de 23 años se refiere a las causas que originan su propio interés por la cultura hispana, su gusto por lo diferente, nos hace sospechar que esos cambios no pueden condicionarse fácilmente porque las actitudes parecen más bien ser componentes de la personalidad de los sujetos:

Creo que en parte me interesó porque me presentó mundos nuevos en los cuales podía ver aspectos culturales que en mi percepción le faltaban en mi propia cultura [...] las ideas del amor y de la vida me interesaban porque me parecían muy misteriosas y diferentes y como no estaba completamente de acuerdo con las normas en mi propia cultura me interesaba conocerlas en otra [...] Las ideas del amor y de la guerra [de otras culturas] me interesaban porque me parecían muy misteriosas y diferentes... (DP6).

La actitud positiva hacia otra cultura parece darse, pues, en aquellos sujetos para quienes su cultura de origen no satisface todas sus necesidades. Es lo que sostiene explícitamente la misma informante:

⁸ DP1i: Profesora universitaria española de 43 años y especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

En general me sentí muy bien allí [en Ecuador] porque los aspectos de la cultura de allí sí llenaban en mí las partes que no me puede llenar mi cultura (DP6).

El investigador⁹ que dialoga con ella se esfuerza por encontrar razones de fondo que den cuenta de este deseo de lo diferente:

Podemos aventurar que como el sujeto humano cuando nace en una sociedad determinada, está sometido a normas y reglas concretas que admiten unas cosas y no otras de las demandas que el pequeño cachorro humano tiene y hace, y las que admite las admite de este modo y no del otro, entonces aquellas demandas que no han sido aceptadas, quedan en suspenso, en espera de poderse satisfacerse, y otra lengua cultura puede ser un espacio en el que eso parezca que puede ser posible. Y de ahí nuestro interés por esas lenguas y culturas diferentes en las que algo de diferente de nosotros mismos puede emerger (DP6i).

Pero la estudiante no acepta esta como la única interpretación posible:

Hay tantas culturas, lugares, idiomas, gente en este mundo, el mundo me parece tan enorme y diverso con tantos tesoros. Esto me motiva a buscar, ver, aprender, aventurar. ¿Es la insatisfacción que me maneja a hacer estas cosas o una curiosidad verdadera o un valor aprendido en mi cultura familiar? (DP6).

El investigador no entiende que insatisfacción y curiosidad hayan de oponerse:

Son ambas cosas las que nos mueven, entre otras cosas porque no sé si es posible separar la insatisfacción de la curiosidad: solo si hay un cierto nivel de insatisfacción en ocupar el lugar que uno ocupa puede entenderse que uno tenga curiosidad por ir a otros espacios, 'ir a ver...' (DP6i).

El modo en el que se originan esas actitudes de desconocimiento y de rechazo es explicado de maneras diferentes por los sujetos de la investigación, pero se relaciona con una búsqueda, no siempre consciente, de ventajas reales o simbólicas por parte de los sujetos. Eso es lo que el investigador descubre al analizar sus propias resistencias a admitir la imagen que la alumna estadounidense con la que dialoga en el diario le propone de España. La estudiante, que ha dicho un momento antes que ve a los españoles más relajados que los americanos, precisa ahora que se refiere solo a un "relajamiento de las normas", lo que hace reflexionar al investigador en estos términos:

En el fondo yo sospecho, o deseo sospechar que, en efecto, los españoles tenemos una relación más relajada con la vida que los estadounidenses. Tu constatación me decepciona, seguramente porque me roba una variable de distinción, de diferencia que me hacía sentirme bien, positivamente diferente (DP6i).

En algunas ocasiones las actitudes parecen poder fundarse en cuestiones más cognitivas y racionales. Es lo que parece apuntarse en la reflexión conjunta del investigador y de la estudiante del DP6 a propósito de las actitudes racistas en España y en EEUU. El profesor se extraña de que la estudiante denuncie el incipiente racismo existente en España y silencie el de EEUU que a él le parece evidente y por todos reconocido y la estudiante, después de dar ejemplos de la actitud tolerante existente en EEUU, sociedad multicultural por antonomasia, termina sugiriendo:

Tal vez el racismo es un problema humano, hasta cierto punto es normal porque para poder entender el mundo creamos categorías donde metemos las cosas porque así es más fácil entender este mundo tan grande que entender cada cosa como una cosa única (DP6).

⁹ DP6i: Profesor universitario español de 55 años y especialista en Didáctica del Francés.

Desde esta perspectiva de racionalidad, la actitud positiva hacia lo diferente se explica en algún caso por razones que podríamos llamar geopolíticas. Así lo hace un estudiante sueco de 20 años que piensa que una de las cualidades de sus compatriotas es que son “adaptables” y ello porque “Somos solo nueve millones de habitantes... entonces tenemos que tratar con otros países” (EP9).

En fin, un efecto inesperado de la actitud de apertura hacia la cultura de los otros es abrirse a la propia cultura, de la que uno creía desear escapar. La cultura extranjera parecería tener un límite de entendimiento que podría resultar frustrante. La estudiante estadounidense fascinada por lo hispano, a la que nos hemos referido antes, expresa muy bien esta vivencia:

El resultado es que ahora desde lejos no solo veo las partes malas de mis sociedad sino también soy capaz de ver las partes buenas como la diversidad, las oportunidades, los diversos tipos de comida, música y estilo y la energía de la gente [...] Puedes estar rodeada por cosas que parece que nunca podrás entender completamente por el simple hecho de no haber crecido dentro de una cultura o de un país, o ¿puedes vivir tanto dentro de una cultura, estudiarla lo suficiente para entenderla en su totalidad? Es la frustración de no poder entender que nos hace volver a nuestra propia cultura que tal vez no es perfecta pero por lo menos la entendemos lo cual nos da satisfacción y pertenencia [...] Cuando regresé llegué a entender más cosas de mi cultura y empecé a prestar más atención a la población latina de mi pueblo [...] (DP6).

Este cambio de actitud puede llegar incluso a poner en crisis la identidad del sujeto:

Me pregunto mucho por qué no me gusta España ¿significa que tal vez soy más cerrada de lo que pensaba? (DP6).

En definitiva, la actitud ante lo diferente, que cada sujeto tenga parece determinar las representaciones que tenemos de los otros. Ahora bien, esa actitud no es fácilmente influenciable porque parece ser elemento constitutivo de la personalidad profunda de las personas. Claro que esa “manera de ser” podría deberse también al efecto de un aprendizaje en el marco de la cultura nacional, local o familiar de los sujetos, como también se señala. Se introduce entonces un elemento de racionalidad que abre la puerta a relacionar las actitudes con aspectos cognitivos –que producen generalizaciones que orientan nuestras actitudes.

4.1.2 Experiencias formativas regladas o no

Esta fuente de emergencia de categorías aparece con mucha frecuencia entre los estudiantes (16 referencias) y además tiene una distribución importante (está presente en 7 documentos).

Una estudiante británica de 21 años dice haber citado la Alhambra en la respuesta al cuestionario inicial porque “había oído mucha gente hablar” de ella (DP2) y añade que su estancia en España le ha permitido informarse sobre la importancia y representatividad de otros monumentos que antes desconocía. La misma estudiante señala que la procedencia nacional de las personas es determinante en el origen de las representaciones:

Hay diferencias entre todas las nacionalidades aquí –algunas siguen los estereotipos y otros no. Creo que la mayoría de estadounidenses son muy seguros en sí mismos, muchos de los alemanes son muy trabajadores y los italianos muy sociables. Creo que las diferencias se deben a como se criamos, el ambiente, las costumbres y la manera de pensar en cada país (DP2).

La formación más o menos académica es, naturalmente, fuente importante de las representaciones culturales. Un estudiante irlandés cita “las conferencias en el centro educativo” y el estudio sistemático: “Por supuesto, desde que empecé a estudiar la cultura española en la universidad sé mucho más sobre este tema” (DP3).

Los estudios universitarios son los más citados como fuente de conocimientos culturales, lo cual implica también referirse a la literatura como origen de las representaciones:

Mientras estudiaba español en la universidad leí mucha literatura latinoamericana, al leerla empezó a crecer un interés, y más, una pasión por conocer el lugar donde nació esa literatura y también un interés en el idioma y el reto que representó (DP6).

[...] si estudias una cosa detalladamente como he estudiado español vas a entender mejor a la gente... [...] la mayoría de cosas que entiendo ahora de la cultura española viene de la academia... (EP8).

Sí, sí a los cursos de lengua. Pero trabajamos mucho también con textos de escritores de Sudamérica, de Latinoamérica... (EP12).

Pero también las representaciones sobre la propia cultura tienen en parte un origen académico. Interrogada por las razones por las que al citar personalidades representativas de EEUU solo hace referencias a figuras políticas, y no, como el investigador que dialoga con ella tendría tendencia a hacer, también nombres del arte, la literatura o el cine, la informante responde:

Son las cosas que aprendemos en la escuela. El peso de la información en las clases está en el gobierno, y un poco derechos humanos de allí viene MLKjr [Martín Lutero King Junior]. No concentramos tanto en la literatura, arte o arquitectura propia de EEUU, estudiamos estas cosas en un nivel mundial así que no pienso en los artistas y autores de mi país cuando pienso en arte y literatura (DP6).

Y otra estudiante alemana muestra cómo la propia universidad genera explicaciones sobre el modo como las representaciones culturales propias se construyen:

...el hecho de que los alemanes parezcan al principio tan cerrados, más distantes, no sé si serán más reflexivos, pero al menos lo parecen y creo que eso viene del protestantismo. Y también, no sé, todo eso lo estudiamos en la Universidad, por ejemplo la forma de vivir la religión, no hacia fuera... y también se sabe que los protestantes han leído siempre mucho... (EP12).

Un informante británico de 22 años juzga incluso que la vida universitaria –y no solo la puramente académica– constituye un espacio fundamental para la construcción de la identidad del sujeto, que conoce de ese modo ámbitos de su cultura de origen distintos al de la familia propia:

Las familias [...] dan libertad a sus hijos para ir a estudiar..., que es bueno porque se puede soportar cualquier cosa, si vives solo en el Reino Unido, en la ciudad universitaria donde vas..., y puedes crecer como una persona, yo creo que es una buena época para realizar esta cosa... (EP8).

Para una estudiante alemana de 22 años este estudio es un modo de saciar la sed de conocimientos relativos a una cultura por la que se siente atraído:

Mi interés por España en general y por la cultura española era tan fuerte que estoy estudiando filología española en la Universidad en Alemania. Claramente tengo que saber mucho para mi carrera [...] Tengo un interés por la cultura de España desde hace muchos años, incluso en la escuela ya [...] Quería unir de alguna manera mi vida con España. Me pareció que la filología española es lo que me ayudará no perder el 'contacto' con este país y su cultura respectivamente (DP4).

En fin, otro informante irlandés de 21 años aclara que no todas las representaciones se construyen en los mismos ámbitos, sino que cada una tiene su espacio específico:

Cervantes y Lorca porque en la universidad, el año pasado, los estudié. Y Picasso porque fui al museo de Picasso de Barcelona, cuando estuve ahí. Y Julio Iglesias porque todo el mundo lo conoce (EP11).

Las experiencias formativas son, en definitiva, una de las fuentes más importantes de construcción de representaciones. La formación es a veces simple información y como depende en parte del origen nacional de las personas, ese origen es determinante en la construcción de las representaciones.

4.1.3 Filtro de la propia cultura

Que la propia cultura actúa como filtro deformante a la hora de construir las representaciones que tenemos de la cultura extranjera es una observación tan evidente que resulta raro que se explicita. Ello explica, quizás, que solo aparezca con claridad en dos ocasiones. Una de ellas, en el discurso de una de las investigadoras¹⁰ en el momento en que no pudiéndose desprender de su papel de profesor hace pedagogía dirigida al estudiante con el que cruza sus diarios:

Yo recuerdo la primera vez que fui a Inglaterra, -con ideas previas, con prejuicios, etc.- y cómo hubo cosas que me sorprendieron muy favorablemente (la limpieza, el orden, el control) y otras que no esperaba (la distancia de la gente, a veces la frialdad...), aspectos y cuestiones que fueron modificándose porque cada vez conoces mejor el país, las costumbres y tradiciones, etc. El problema es que, muchas veces, vemos las cosas a través de las gafas de nuestra propia cultura, y no nos damos cuenta que los que estamos observando tienen otras gafas, -ni mejores ni peores, solo diferentes- que hacen que las cosas se aprecien desde otros parámetros (DP3i).

La otra, en las palabras de un informante italiano de 21 años, pero en este caso señalada esta subcategoría como ausencia, o como carencia, en un ejercicio de introspección muy interesante:

Sí, es la primera vez que estoy fuera de casa yo solo; o sea, las veces que había estado fuera, era con la familia, o en hoteles, y estaba ya todo organizado, no tenía que ocuparme yo de nada. Así que a lo mejor algunas de las ideas que tengo ahora sobre España, no se deben tanto al hecho de estar en un país distinto, sino a que llevo una vida completamente diferente. O sea, que a lo mejor ciertas cosas que ahora me sorprenden, a lo mejor no son tan sorprendentes para mí por estar en otro país, sino porque por primera vez me enfrento a ellas, y me pasaría lo mismo si hubiera ido a vivir así, como estoy ahora, a otra ciudad italiana. O sea, son cosas en las que antes no me fijaba, mientras que ahora sí; entonces, a lo mejor no me sorprenden porque son

¹⁰ Profesora española especialista en Didáctica de la Lengua Inglesa.

españolas, sino porque yo antes no las veía. Como lo de la compra, yo no sé si aquí está más barato, porque allí nunca tuve que hacerlo; están más baratas las cosas de comer, me parece, y desde luego, los cines, y los bares; sólo que aquí, como se bebe tanto, y se va a tantos bares, si costara lo mismo que en Italia, la gente no sé si saldría tanto como aquí (DP13).

Vemos, pues, que el filtro de la propia cultura no puede ser obviado sin un esfuerzo racional. La importancia de ese filtro es tan lógica que es subrayada por un número muy limitado de sujetos, pero con mucha contundencia.

4.1.4 *Incidencia de las modas coyunturales*

La misma preocupación pedagógica que encontrábamos en el caso anterior se esconde seguramente, en esta única cita, en la que un profesor explica al alumno que su sorpresa ante la manera anárquica y provocativa de vestir de los jóvenes españoles no ha de ser tomada más que como un rasgo coyuntural y no esencial de la identidad de ese grupo de edad, identidad que quedaría más bien definida por la labilidad de sus hábitos:

En cuanto al aspecto exterior de la gente señalas que te ha llamado la atención la manera de vestir de los jóvenes. Obviamente, la moda forma parte de la cultura, pero su característica esencial es que está formada por tendencias pasajeras. Te ha tocado conocer un momento en el que la forma de vestir más a la última es precisamente esa especie de mezcla improvisada de prendas que no “casan” bien, cuyos colores y texturas hace unos años serían aquí en España la evidencia de una falta total de gusto. [...] Pero ahora nos ha llegado esa moda tipo “grunge” a la que se han adscrito la mayor parte de los adolescentes y muchos jóvenes, una especie de toque natural, desenfadado, atrevido (y bastantes veces horrible). Pero todo pasa y conociendo los vaivenes de la moda dentro de algún tiempo nos iremos al polo opuesto (DP1i).

4.1.5 *Influencia de los heteroestereotipos*

Lo que de específico encierra esta categoría es subrayar que la idea que sujetos de otras culturas o de la nuestra se hacen de esta última influye de manera decisiva bien para hacernos conscientes de lo característico de nuestra cultura, bien para condicionar nuestros propios juicios sobre ella. Es lo que viene a subrayar la única ocurrencia de esta subcategoría en el discurso de los investigadores:

A mí me ha servido para ver a los españoles desde “fuera”, para darme cuenta de que los nativos no siempre reparamos en las cosas que hacemos (ni en la manera de hacerlas porque ya nos restan habituales). Por ejemplo, probablemente los chicos que observaste el “Martes de campo” si se vieran desde “fuera” estarían avergonzados de su actitud (bastante generalizada entre los jóvenes, aunque me pese) (DP1i).

Los estudiantes se escudan en los heteroestereotipos para justificar, cuando el investigador solicita mayores precisiones o argumentaciones, el aspecto estereotipado de algunas de las respuestas que proponen en relación con su propia cultura:

Yo puse también el nombre de Drácula pero esto es sobre todo lo que piensan los extranjeros que caracteriza Rumanía. No sé por qué, pero en realidad, este Drácula, fue solo un pobre rey que empalaba a los ladrones porque había demasiados (DP1).

Creo que cuando escribe estos estereotipos los puse solamente porque estaba buscando a algo decir y estos son cosas famosos de cada país. La verdad es que no he pensado nunca que estas

cosas representan bien los países puesto que España y Reino Unido son ambos países muy diversos. Sin embargo si me preguntaras la misma pregunta ahora tendría la misma dificultad y creo que escribiría las mismas cosas (DP2).

Contesté no por las cosas que me gustan de mi país como tú dices, jazz, grandes espacios y cine porque contesté para las masas y la cultura popular (DP6).

La última de esta serie de citas muestra que, en realidad, a veces las representaciones están guiadas por la imagen estereotipada que nosotros mismos tenemos de los estereotipos (auto- o hétero-) de los otros. Es algo que se ve con claridad en estas dos secuencias de diálogos entre investigadores y estudiantes (un sueco y una alemana):

INVESTIGADOR: ¿Y en Asturias? ¿Hay algo que te parezca representativo aquí en Asturias?

ESTUDIANTE: Eh... Covadonga.

INVESTIGADOR: ¿Te parece a ti representativo o crees que a los asturianos les parece representativo?

ESTUDIANTE: A los asturianos... para mí no sé lo que me parece representativo... la naturaleza... que es muy verde... muchas montañas... los Picos de Europa... (EP9).

INVESTIGADOR: En cuanto a tu lengua materna, no tengo nada que comentar si esa es tu impresión, que es dura....

ESTUDIANTE No, no, yo creo que es más bien lo que uno oye sobre la lengua alemana, porque es muy difícil valorarlo uno mismo (EP12).

Como se puede observar, la influencia de los heteroestereotipos se sitúa en el extremo opuesto a la subcategoría precedente como origen de las representaciones culturales. Los estereotipos que los otros tienen sobre nuestra cultura nos sirven para tomar conciencia de lo característico de esta o también para manipular nuestras representaciones hasta el punto de obligarnos, en ocasiones, a renunciar a ellas.

4.1.6 Literatura y cine

La subcategoría que concede a la literatura y al cine un peso decisivo en la construcción de las representaciones culturales ha sido menos convocada de lo que cabría esperar. El investigador que dialoga con la estudiante estadounidense en el diario cruzado (DP6) es consciente del peso que la lectura de obras literarias y, sobre todo, del cine sobre el pasado y el presente de EEUU, tienen en sus representaciones culturales sobre este país. Ambos modos de expresión artística pueden explicar, entre otras razones, el carácter emblemáticamente definitorio de la cultura americana que tiene para el investigador el supuesto racismo de la sociedad estadounidense:

¿Qué noticias recibimos aquí que indican que el racismo en EEUU es peor que en otros países? Intento responder: a) seguramente hay el peso de una tradición, una prolongación en el presente de algo que fue real en el pasado y que hoy conocemos por los libros, las películas, etc.: EEUU es racista hoy del mismo modo que hay aún en él indios, vaqueros y el quinto regimiento de caballería... (DP6i).

La influencia de estos dos géneros creativos, literatura y cine, le parece tan poderosa al profesor a la hora de comprender cómo se han construido sus representaciones sobre EEUU que renuncia a responder a la estudiante cuando esta le pregunta sobre la idea que él tiene de sus compatriotas, porque se da cuenta de que no se trata más que de una imagen construida por mediación de imágenes:

¿Cómo son los norteamericanos? Ni idea. Si veo su cine, el cine que triunfa, diría que son poco complejos, primarios, poco autocríticos... [...] Pero estoy diciendo todo esto desde fuera, teniendo en cuenta más lo que oigo o he oído decir que lo que yo conozco personalmente. De modo que lo mejor es admitir que no tengo información suficiente para responder a la pregunta que me haces (DP6i).

Las imágenes, vistas ya no en el cine sino en programas televisivos, y las lecturas constituyen también los argumentos que esgrime un estudiante irlandés para justificar su preferencia por los viajes a países latinoamericanos:

Escogí esos países porque de lo que había visto en televisión y leído de ellos, parecían realmente interesantes. Es una parte del planeta llena de color y exótica comparada con la familiaridad de Irlanda y la monotonía de Londres donde vivía entonces (DP3).

Otra estudiante estadounidense explica su interés por los mismos países de habla castellana del cono sur como el resultado natural de la fascinación que le produjo la lectura de los escritores originarios de esos países:

¿Por qué este interés en el mundo de la lengua hispana? Mientras estudiaba español en la universidad leí mucha literatura latinoamericana, al leerla empezó a crecer un interés, y más, una pasión para conocer el lugar donde nació esta literatura y también un interés en el idioma y el reto que me presentó [...] Intentaré explicarte mejor mi interés en los países latinoamericanos. En la literatura que leí hay un elemento que para mi parece mágico que se mezcla con la realidad (realismo "mágico"). También está presente una naturaleza salvaje y exótico sobre la cual los hombres no tienen control. La literatura contiene ideas y temas como la presencia indígena y el mestizaje de los criollos y los indígenas, y ideas diferentes de lo que debe ser el amor, la familia y las prioridades en la vida. Estas son unas de las cosas de la literatura que me atraían [...] En la literatura las ideas del amor y la vida me interesaban porque me parecían muy misteriosas y diferentes y como no estaba completamente de acuerdo con las normas en mi propia cultura me interesaba conocerlas en otra (DP6).

Hay, en fin, quien como este estudiante italiano solo da relativo crédito a lo que el cine o la televisión le propone, sin dejar de admitir que las imágenes que los programas transmiten puedan tener cierta representatividad:

Sobre lo que me dice de la televisión, sí, la veo bastante, sobre todo esas comedias de jóvenes, y alguna película. Ya me imagino que esas cosas que se ven no serán del todo ciertas, pero yo creo que algo de verdad tendrán, si no, la gente aquí no las vería, o diría que son falsas, pero por lo que me dicen mis amigos españoles, que también las ven bastante, dicen que están bien, que son bastante realistas, pero no sé yo, yo creo que la gente no es en general como se ve en los telefilmes, que son situaciones exageradas. Así que no pienso que me puedan servir para hacerme una idea de cómo son los españoles, pero a lo mejor algo me influyen (DP13).

Naturalmente, no puede extrañar que la literatura y el cine sean dos de las grandes fuentes de creación de representaciones sobre la cultura del otro. Pero esto se deduce de lo que dicen nuestros informantes más por lo enérgico de sus discursos que por la frecuencia con que es afirmado.

4.1.7 Medios de comunicación

Las referencias a los medios de comunicación como fuente de representaciones son cuantitativamente las más importantes. Parece lógico, pero a la vez no deja de sorprender que estudiantes tan viajeros como los que aceptaron entrevistarse con los investigadores y dialogar con ellos mediante los diarios cruzados concedan tanto poder a los *media* en la construcción de sus representaciones sobre la cultura extranjera. Los medios de comunicación son la referencia más creíble para quienes no han viajado a los países de los que se habla. Es el caso, por ejemplo, del profesor que dialoga con la estudiante estadounidense tantas veces citada ya. Prologando la reflexión sobre las causas que podrían explicar la imagen racista que él tiene, y que cree la mayoría de los españoles comparte, de los EEUU, confiesa implícitamente lo que esa convicción debe a los *media* y se interroga sobre su neutralidad, hasta el punto de que quizás puedan ser usados para desviar la mirada de los espectadores de la realidad:

Y todavía, más cerca de nosotros, están los acontecimientos de los veranos calientes de hace unos pocos años en Los Ángeles, por ejemplo, si mal no recuerdo, y los apaleamientos a negros por parte de la policía. ¿Quizás los medios de comunicación europeos exageran los acontecimientos al hacerse eco de ellos? Es posible: cargar las tintas sobre el mal comportamiento de los otros permite mirarse a sí mismos con más benevolencia (DP6i).

El hipotético uso perverso de los medios de comunicación también puede enjuiciarse en relación con acontecimientos que tienen lugar en el propio país. Es lo que parece sugerir lo que se intercambia en este diálogo entre un investigador y un informante francés de 21 años:

ESTUDIANTE: Lo de ETA y lo de la inmigración, no creía que era tan grave. En Francia, en los medios de información, no le dan la misma importancia que aquí.

INVESTIGADOR: Me parece normal y en vuestro país es parecido. Cuando hay un atentado en Córcega, la prensa española dedica poco espacio y sin embargo en vuestros periódicos lo ponen en portada... por ejemplo.

ESTUDIANTE: Ah... cuando hay un atentado, con muertos, en la TV y en los periódicos, muestran todas las imágenes y yo no creo que en Francia se haga lo mismo. Aquí, la gente quiere saber todo y también verlo.

INVESTIGADOR: Quizás tengas razón en esta apreciación pero estoy seguro que depende, en gran medida, de los mass media. No todos son iguales (EP7).

Y quizás eso mismo es lo que señala implícitamente en esta otra cita una estudiante alemana de 21 años:

Por otra parte ETA es solo lo que sé de la televisión, de los medios de comunicación, pero también seguiría mencionándolo y quizás también la inmigración ilegal, pero solo por lo que veo en la televisión, en donde se presenta como un gran problema, por ejemplo, con los jóvenes que llegan de Marruecos, creo (EP12).

Pero reflexionar sobre el poder de los medios de comunicación es también tomar conciencia de su alcance limitado, por paradójico que ello sea o pueda parecer. En realidad, este hecho muestra la complejidad de los procesos de construcción de las representaciones y llama la atención sobre los riesgos de cualquier operación simplificadora. Esta complejidad se expone, aunque de un modo implícito, en la

siguiente cita de uno de los investigadores, donde se subraya que algo escapa a la influencia manipuladora y uniformizante de los *media*:

Los niños crecen en su medio familiar-local-nacional inmediato pero su mundo tiene una ventana constantemente abierta a otros mundos mediante la T.V., la cual, en efecto, no puede ser distinguida por ellos de las otros realidades menos virtuales hasta una edad relativamente avanzada, cuando ya su estructura psico-cognitivo-afectiva se ha construido en lo fundamental. ¡Y sin embargo...! Sin embargo, la identidad cultural en relación con lo nacional existe, como lo prueba el hecho de que hoy más que nunca hay corrientes muy fuertes de vuelta a los orígenes, de defensa de los valores patrios, aun en los casos en que no se compartan, pero entonces se tiende al menos a entenderlos, comprenderlos, explicarlos, justificarlos de algún modo... (DP6i).

La televisión, la prensa e Internet son citadas por los estudiantes como fuentes de información de la vida cotidiana, tanto del país de acogida como del de origen:

...la conocía [a España] también por la tele, con sus problemas cotidianos (DP1).

En Inglaterra había leído en los periódicos cosas sobre España y también a veces compraba El País. Además estaba refiriéndome a cosas visto por la tele (DP2).

Veo las noticias aquí para saber cosas internacionales y a veces miro las páginas de web de periódicos ingleses. Además mi madre me cuenta las noticias de allí cuando me llama (DP2).

Mis fuentes de información respecto a la cultura española han sido los periódicos, la televisión, películas y libros (DP3).

En Suiza, se habla cada vez más, del tema de los emigrantes. Es un problema que no me toca directamente y lo que sé es por la prensa. Leo los periódicos habitualmente y me informo a través de la radio, de los informativos en la TV y así estoy al día en lo que es las noticias nacionales e internacionales (DP5).

La televisión, en concreto, puede uniformizar algunos modos de comportamiento hasta producir la ilusión de que las culturas son más próximas de lo que en realidad puedan serlo:

Cuando viví el verano pasado en el campo en la República Dominicana, viví con una familia dominicana. Aunque parecía que éramos tan diferentes (de piel, de rasgos, de creencias, de tradición) encontraba cosas en común también, lo cual me sorprendía como al principio parecíamos tan diferentes. Sé que en parte esto se debe a cosas como el contacto de culturas en la televisión y la música americana y tal vez busco las semejanzas donde no hay pero me gustaría creer que existan (DP6).

Y, desde luego, son fuente de distribución y de generalización de estereotipos muy difíciles de erradicar, como señala en la entrevista una estudiante rumana de 24 años:

INVESTIGADORA: Y el flamenco y pones "porque siempre se asocia con España" [...]. Tu estancia en España te ha servido para darte cuenta de que no es así, pero aunque no sea así lo asocias, es una idea fija. ¿Y por qué crees que es así?

ESTUDIANTE: Porque esto es lo que recibes cuando vas a tu país y miras la tele, lo que viene de España es toros, flamenco, esto y entonces se automatiza... (EP10).

En fin, el contenido de las informaciones y el modo de presentarlas es ya en sí, para este estudiante alemán de 21 años, una expresión de un rasgo cultural:

Pero también por ejemplo en lo que respecta a la forma de presentar las noticias, como cuando hablan de Afganistán o de las guerras: las imágenes que aquí se muestran, creo que nunca se enseñarían en Alemania... se censurarían... no sé, por ejemplo, una foto en el periódico con un

talibán al que acaban de disparar, con el pantalón bajado y la sangre corriendo por su cuerpo, una foto hecha realmente desde cerca y después lo que más me impresionó fue que al abrir el periódico dentro hay una foto del talibán aún vivo, y después otra que muestra las trincheras, no sé creo que era una serie de tres fotos y al final se le ve ahí tumbado, muerto, o por ejemplo una cámara de televisión que recorre un campo de batalla y uno ha de ver realmente los cadáveres... yo creo que en Alemania eso no se mostraría... (EP12).

En resumen, la fuente más citada por nuestros informantes como origen de sus representaciones son los medios de comunicación, que parecen gozar de un estatuto de reflejo de la realidad y no, como el cine, de fabulación o deformación de ella. En cualquier caso, a menudo, los medios de comunicación de masas son un poderosísimo instrumento de distribución y generalización de estereotipos.

4.1.8 Peso de tópicos y estereotipos

Llama la atención que frente al alto número de referencias (25) en los textos de estudiantes a lo que hemos llamado el “peso de tópicos y estereotipos”, solo hayamos encontrado una en las producciones de los profesores. Se trata, sin embargo, de una referencia significativa que subraya, por un lado, la pluralidad que existe en cada cultura y, por otro, al mismo tiempo, la existencia y permanencia de los tópicos, cuyo sentido intenta explicar:

Respecto al comentario que haces sobre la impuntualidad de algunos amigos españoles, me temo que ese es un tópico que tendremos que asumir (en el que puede que haya algo de verdad), pero yo te pediría que reflexionaras sobre las características del contexto espacial y temporal en el que se produjo esa impuntualidad. ¿Crees que esos mismos amigos españoles llegarían tarde a un concierto, al cine, a un examen o a una cita contigo si hubierais quedado en una esquina de una calle, por ejemplo? Posiblemente no. Yo he hecho alguna actividad que trata este tema con mis alumnos españoles en las clases de la asignatura de “Español como segunda lengua” y la conclusión que saco todos los años es que no podemos presuponer universalismos en la propia cultura, porque siempre hay opiniones bastante variadas. Al final, uno se queda con el tópico porque generalmente la información que se recuerda mejor es la que sigue el tópico y no la que lo contraviene (DP1i).

Las referencias de los estudiantes a los tópicos como origen de las representaciones ponen de relieve su distinto carácter y funcionalidad. Por ejemplo, una estudiante rumana de 23 años al intentar caracterizar su propia cultura subraya los efectos negativos que acompañan a ciertos tópicos, por su contenido de pre-juicio y de generalización en los que se mezclan sin criterio alguno los productos culturales, lo social, lo económico..., hasta el punto de que la autoestima de los autóctonos puede sentirse afectada:

Quería abordar un tema que creo que ya comenté con usted...se trata también de críticas...hay mucha gente que habla de Rumanía primero como país pobre, con gitanos y sólo después se acuerda de Drácula, Transilvania... Reconozco que tenemos problemas, pero a mí me cayeron mal estas palabras y hubo un momento en que siempre buscaba contrarrespuestas; no sé, creo que fue como una venganza, una “defensa de mi país”, para haceros ver que todos los países tienen sus problemas, pero a veces se conocen, otras, no. Y estoy segura de una cosa: que si hubieran venido a Rumanía habrían cambiado de opinión. En muchas ocasiones las ideas que se hacen de un país les quitan las ganas de verlo. Y no saben lo que se están perdiendo. Ahora habló la rumana que hay dentro de mí porque mucha gente ya me considera española (DP1).

Es interesante también lo que observa agudamente una estudiante de Estados Unidos:

En cuanto al “racismo”, es un tópico bastante complicado y complejo. En primer lugar es difícil dar 5 características de la gente en un país porque siempre hay excepciones y malas interpretaciones, cada persona es un individuo con sus propios morales y creencias. Como esta encuesta me pidió que generalizara, eso es lo que hice pero dándome cuenta de que las generalizaciones no pueden abarcar un país entero. Es aún más difícil porque los Estados Unidos es un país tan grande con normas diferentes en cada zona y España, aunque más pequeño, también tiene mucha variación entre regiones y encima solo conozco bien Oviedo (DP6).

Una estudiante del Reino Unido subraya que el tópico transmite “una” verdad cuya magnificación deforma la realidad de la que se predica, pero, al mismo tiempo, la estudiante muestra con pertinencia el carácter económico y fácil del mismo, razones a las que, seguramente, debe su larga vida:

Son cosas que existen en Inglaterra pero también son cosas en los que los extranjeros se centran cuando piensan de Inglaterra [...] Creo que cuando escribe estos estereotipos los puse solamente porque estaba buscando a algo decir y estos son cosas famosas de cada país. La verdad es que no he pensado nunca que estas cosas representan bien los países puesto que España y Reino Unido son ambos países muy diversos. Sin embargo si me preguntaras la misma pregunta ahora tendría la misma dificultad y creo que escribiría las mismas cosas (DP2).

Lo que esta informante sugiere invita a reflexionar sobre el valor del propio ejercicio que en el marco de esta investigación se pide a los sujetos en ella implicados: ¿hasta qué punto las respuestas que provocamos en los estudiantes no están contaminadas por la facilidad y la economía de esfuerzos psíquicos? Pero juzgar el valor de los instrumentos que se utilizan es uno de los objetivos de la propia investigación, que no pretende tanto probar algo sino entender cómo se montan y utilizan las pruebas en el campo de las representaciones culturales. Por eso resulta interesante lo que escribe este otro informante irlandés que desmonta también el proceso y desdramatiza el peso alienador y falseador del uso de los estereotipos, a cuyo respecto los usuarios serían menos ingenuos de lo que podría parecer:

España es famosa en el extranjero por su vino – podría haber dicho naranjas o aceite de oliva también. Pero el vino me pareció mejor a modo de broma, igual que decir que Irlanda es famosa por la cerveza Guinness. Nosotros producimos muchas otras cosas, pero los extranjeros siempre dicen Guinness... [...] Supongo que mis ideas previas sobre España aún son válidas. Pero pueden coexistir con otra España de gran diversidad regional, cambio y modernidad. Los países están continuamente cambiando pero siempre mantienen algunas viejas costumbres y tradiciones. El estereotipo de un país tiene, también, algunas veces una base de realidad, aunque sea pequeña. España, como todos los países, es una nación con múltiples pilares –los modernos encima de los tradicionales (DP3).

Los tópicos y estereotipos alcanzan a todos los aspectos de la cultura:

a. Los lingüísticos, como se encarga de subrayar –demostrando de paso lo que de falsedad conllevan– una estudiante alemana de 21 años a propósito del alemán, que, sin embargo, no es su lengua materna:

Mucha gente se dice que el alemán suena muy duro y (esto no es mi expresión) como un perro ladrando. Realmente, si miramos las películas viejas sobre la guerra, en las que se habla en la lengua militar, podemos tener esta opinión. Muchos dicen que el alemán no es una lengua para cantar, pero para expresarse en una ciencia como por ejemplo la filosofía. Pero yo creo que todo

eso son prejuicios lingüísticos. Yo describiría el alemán como una lengua no muy difícil porque yo misma no tenía problemas grandes para aprenderla. Puede sonar muy suave. Depende de la situación y de la gente con la que hables. Hay muchos cantantes cuya música y canciones no solamente gustan a la gente en Alemania sino a la gente de otros países también (DP4).

b. Los políticos, sobre los que una informante suiza, ya citada, y otra alemana, en un diálogo con el investigador en este segundo caso, llaman inteligentemente la atención:

La mayoría de los cantones alemanes son de derechas, los tesineses tienen un partido de extrema derecha pero que es diferente del de Blocar. No voy a escribir más sobre este tema porque debería enterarme bien y tengo miedo de contar cosas que no son ciertas por culpa de mis "tópicos" sobre los suizos alemanes y francófonos (DP5).

INVESTIGADORA: Bien y en cuanto a las imágenes, ideas o palabras que se te ocurren al pensar en Alemania o en España... Me ha interesado mucho lo que has escrito con respecto a Alemania, aunque no estoy segura de haberlo entendido bien, has escrito Hitler, clase de historia y...

ESTUDIANTE: La historia del periodo nazi está siempre presente [...] Sobre todo cuando uno viaja al extranjero, siempre le preguntan... aunque, en realidad, no es cierto...

INVESTIGADORA: ¿Te ha ocurrido eso aquí? ¿Te han preguntado alguna vez?

ESTUDIANTE: No, todavía ninguna, como mucho sobre el Muro, pero sobre el periodo nazi, nada. Lo único que puede pasar son cosas tan tontas como si uno dice que es de Alemania, hagan alguna referencia en plan gracioso a Hitler o cosas así (EP12).

c. Los sociales y de costumbres, algunos de los cuales son señalados por un estudiante británico de 22 años que responde a preguntas del investigador:

Sí, yo pensaba que todos durmieron la siesta y no hicieron nada... y que... yo creo que... porque yo, yo vine a España a principios de los años 90 y durante ese tiempo yo creo que la imagen era que los españoles eran muy latinos, todo... por las calles estaban como muy enfadados si tenían algún problema, estaban gritando como locos en la calle..., y no sé, en fin..., pero una imagen totalmente diferente que tengo ahora, pero... como bastante perezosos, que no trabajaban mucho, que era un país bastante pobre... (EP8).

d. Los climáticos, de los que da cuenta un estudiante sueco de 20 años en un momento de la entrevista mantenida con el investigador:

INVESTIGADOR: ¿Qué representación tienen los españoles de los suecos? ¿Qué piensan?

ESTUDIANTE: Todos son rubios... son sí muy cerrados...

INVESTIGADOR: Reservados... por lo tanto ahí están de acuerdo contigo... rubios, reservados ¿y qué más?

ESTUDIANTE No... pero que son muy reservados...

INVESTIGADOR: ¡Demasiado!

ESTUDIANTE: Demasiado sí... y... sí que hace frío siempre... que no hay mucha vida... pero no sé... Suecia es muy diferente... en verano hace más calor que aquí... (EP9).

e. Los referidos al físico de las personas, citados por otro estudiante irlandés de 21 años, junto a los folclóricos y los gastronómicos:

INVESTIGADORA: Y los aspectos que señalas como característicos de la cultura española (flamenco, ojos oscuros, tortillas, piel oscura, ropa de colores), ¿los mantienes? ¿Sigues pensando lo mismo?

ESTUDIANTE: Sí, pero son estereotipos también. Yo ahora sé que hay muchas otras cosas que son típicas de España también (EP11).

La omnipresencia de los tópicos y estereotipos y sus ventajas para la economía de los intercambios lingüísticos convierten en muy pertinente la pregunta lanzada por una de las informantes estadounidense:

Es muy interesante pensar en estas cosas y veo que no puedo evitar el hecho de que hago generalizaciones por unas experiencias que he tenido. ¿Crees que hay una manera de no hacer esto? ¿Cuándo tú vas a otro país en que bases tus opiniones si no en las interacciones que tienes con la gente? ¿Cómo evitas la formación de estereotipos? (DP6).

Nuestro pensamiento es necesariamente estereotipado porque es categorial, es decir, es fruto de una generalización hecha a partir del análisis comparativo de un número limitado de casos empíricos. Por eso los estereotipos presentan un valor adaptativo y funcional, porque simplifican y ordenan nuestro medio social, y esa simplificación supone un ahorro de esfuerzo analítico. Cuando no son fruto de un claro pre-juicio, es decir, de un juicio no contrastado con la realidad, hablan del mundo como cualquier otra categoría, y aunque por supuesto no son la verdad absoluta, son “una” verdad.

Los informantes muestran cómo los heteroestereotipos (las representaciones del extranjero sobre lo nuestro) pueden funcionar tanto como iluminadores de lo que ocultan los autoestereotipos (nuestras representaciones sobre nuestra propia realidad), como de pantalla que curva con efecto deformante la imagen resultante de la mirada con la que nos auto-observamos.

4.1.9 Viajes

Los estudiantes son conscientes de la función de los viajes en la construcción de las representaciones culturales, y sobre todo en su reorganización y reformulación. Subrayan, además, sus efectos de acercamiento intercultural, pues hacen tomar conciencia de que lo que estas tienen en común es más, y más importante, que lo que las separa:

Hay que viajar con el deseo de conocer cosas nuevas, gente de otra cultura y no para ver quién es mejor. Como ya lo dije, al principio todo me parecía muy distinto, pero no es así. Claro que cada cultura tiene sus peculiaridades, pero al hablar con jóvenes de tantos países llegué a la conclusión que hay algunas costumbres que se parecen... y por ejemplo, casi todos hacíamos la misma cosa al salir de noche, pero a otras horas y con otra gente (DP1).

Por lo demás, como es lógico, viajar aumenta la información que se tiene sobre los países y los símbolos, objetos, paisajes, monumentos, personalidades, etc., que puedan ser representativos de ellos. En particular, nuestros informantes declaran que su estancia en España, y los viajes realizados dentro de ella, les han hecho superar la visión monolítica que tenían de nuestro país, tal es el caso de esta estudiante británica:

Después de viajar más por España tengo una imagen mejor del país. Además ahora entiendo mejor su diversidad. En particular lo pasé bien en Sevilla, San Sebastián y Salamanca -ciudades muy guapas con buenos ambientes. También aquí en Asturias hay lugares preciosos como

Covadonga, y sitios por la costa como Llanes, Ribadesella, y Lluvia. Sin embargo Madrid me decepcionó y creo que hay muchísimas mejores ciudades en este país que allí para visitar (DP2).

Para algunos, como para esta informante alemana, no es necesario que la duración del viaje sea larga para obtener informaciones significativas sobre el país: "Si vives en un país más de una semana, puedes ver cómo es en realidad" (DP4), aunque ella misma confiesa que se necesitan viajes repetidos y más amplios para no perder el contacto:

Tengo un interés por la cultura de España desde hace muchos años, incluso en la escuela ya. Especialmente me interesaba por el arte (Goya por ejemplo es mi pintor preferido), el baile (flamenco) y las costumbres del país. Mis vacaciones en la Costa Brava, luego en Barcelona y en Madrid despertaron un interés más grande en mí. No solo quería conocer la lengua. Me impresionaban la naturaleza, la gente y la manera vivir. Quería unir de alguna manera mi vida con España. Me pareció que la filología española es lo que me ayudará a no perder el "contacto" con este país y su cultura respectivamente (DP4).

4.1.10 Otras fuentes de construcción de representaciones

En esta subcategoría "comodín", hemos agrupado fuentes que comparten el carácter no manifiesto, indirecto y, por ello, difícilmente controlable, de su operatividad. En efecto, las representaciones se construyen en ocasiones como expresión de reacciones defensivas de posicionamientos ideológicos que no emergen a la conciencia; o como la manifestación de rasgos de personalidad camuflados de identidad cultural; o como efecto inconsciente de la relación más o menos implicada que tenemos con el entorno vital; o como cesión a las presiones del valor en alza de lo políticamente correcto; o como prolongación en el sujeto individual del sujeto histórico, conformado por los hechos y los mitos fundadores de la colectividad; o, finalmente, por la fuerza de convicción del rumor, lo que dicen los que han sido o dicen haber sido testigos de los acontecimientos culturales.

La única subcategoría de este conglomerado que parece operar bajo la brida de la conciencia es aquella a la que hemos bautizado como "representatividad criteriada", indicando con ello que los sujetos asumen como representaciones culturales hechos, imágenes, comportamientos o sistemas que cumplen, entre otros, los requisitos de una determinada antigüedad, un cierto nivel de originalidad en relación con otras culturas y un reconocimiento por una parte significativa del grupo. Sin embargo, en realidad esos criterios no se someten a la consideración del sujeto, sino que se imponen a él también indirectamente siendo visibles únicamente al ojo crítico de los estudiosos de los fenómenos culturales cuando intentan comprender por qué un rasgo concreto se ha convertido en representativo de una cultura determinada.

5. LAS REPRESENTACIONES CULTURALES: CÓMO SE RECONSTRUYEN Y CÓMO EVOLUCIONAN

Una de las hipótesis de esta investigación, que suponía que las representaciones de los sujetos evolucionaban en el curso de su estancia en el extranjero, ha sido en buena

parte confirmada por los resultados de la encuesta, que, en la pregunta 17, interrogaba sobre estas cuestiones. Pero en las entrevistas y los diarios cruzados, no solo se puede dar cuenta de vivencias más plurales y extensas, sino que es posible matizar más y tratar de explicar por qué caminos han tenido o están teniendo lugar esos cambios.

Pero en todos los casos, el hecho positivo no será la evolución –se haya producido o no– en su manera de percibir el mundo, sino que esa percepción haya sido sometida a contraste a través de su experiencia en nuestro país. Con todo, la gran mayoría reconoce y expresa la evolución que la experiencia ha ejercido en sus representaciones culturales. Atendiendo, pues, a los contenidos en los que reconocen esos cambios, los hemos clasificado en cinco grandes grupos:

a) *Aquellos estudiantes a los que la comprobación ha hecho variar sus ideas iniciales acerca de la realidad española:* en este apartado se recogen 25 del total de 65 citas expresadas que reconocen haber modificado la concepción que tenían sobre la realidad española, lejos de los tópicos habituales, adquiridos por distintos medios. Por lo tanto, ratifican con datos, con referencias expresadas, la presunción de partida de que los mecanismos habituales de información sobre las culturas ajenas (y aún la propia) no funcionan. Así, hacen referencia explícita a películas, series de televisión, periódicos y libros como fuentes de información previa, que la experiencia adquirida durante su estancia les ha desmentido.

Uno de los aspectos del cambio de opinión que señalan varios de los encuestados es la existencia de varias Españas, sobre todo dos (norte-sur), identificando con la España del sur todos los tópicos con los que habían llegado, y que en su estancia en Asturias no encuentran.

b) *Aquellos alumnos a los que el contacto con una cultura extranjera les ha hecho variar su idea sobre sus propios países.* En 9 de las 65 citas de este capítulo se reconoce que la experiencia en España les ha servido también para volver a sus países de origen con una idea distinta sobre su propia nación y cultura, al haber podido contemplarlas desde la perspectiva de la lejanía y de la confrontación cercana con otras culturas. Y este dato tiene su particular relevancia porque para la gran mayoría de ellos constituye su primera experiencia fuera de sus países. Ahora son conscientes de ciertas características de sus propias culturas, características que aceptan o rechazan, según los casos, pero que solo han advertido con la perspectiva de alejamiento y de contraste con propio país.

c) *Aquellos alumnos a los que esa reflexión sobre las realidades de su país de acogida ha hecho variar su concepto mismo de los valores de la vida, o sobre los modos de representación.* Estar en contacto con otra cultura distinta les hace modificar su concepción de valores y referencias, ya sea con respecto al momento de realización de la encuesta o con respecto a su forma de pensar antes de venir. Les revela también que las fuentes habituales de información (académica, familiar, medios de comunicación,...) con las que habían construido sus representaciones no resultan válidas ni fiables al confrontarlas con la realidad. Y, sobre todo, les ha aportado un cambio en su sistema de valores, al compararlos y compararse con los demás; ha servido para hacerlos más

maduros y más tolerantes con otras formas de vivir o de pensar, más conscientes de su propia forma de ser, para que valoren más lo propio, pero aceptando la posibilidad de cambiarlo si eso representa una mejora.

d) *Cambios en la manera de pensar respecto a los demás.* Al compararse y comparar su sistema de valores con los nuevos que encuentran en nuestro país, aprenden a juzgar a los demás con parámetros distintos. Son nueve citas (siempre sobre el total de 65 referencias englobadas dentro del capítulo dedicado a la evolución sobre sus representaciones culturales), pero todas ellas muy explícitas y maduras, conscientes de ese cambio que se ha producido en ellos.

e) *Cambios en la concepción de sí mismos.* Es uno de los aspectos más señalados por los entrevistados (16 sobre 65 respuestas), y al que otorgan mayor trascendencia; llevados sin duda por las experiencias acumuladas durante su estancia en nuestro país, pero también por las circunstancias (alejamiento de su entorno habitual) que les impulsan a reflexionar sobre ellas. Ambos aspectos influyen para que se sientan otros (más tolerantes, receptivos, incluso “europeos”), para que sean capaces de integrarse en modos de vida y culturas nuevos, aunque no necesariamente los acepten, y para que cuando regresen a sus países sean conscientes de ya nada será como antes, porque ahora tienen una forma distinta de enjuiciar las cosas.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la evolución de las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en contextos de inmersión supone implicaciones incuestionables para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Quizá la más evidente es que el acercamiento a otra cultura distinta reporta no solo un cambio con respecto a la concepción del modo de ser de los sujetos de la cultura meta, sino también modificaciones con respecto a la concepción misma de sus países, modo de pensar y sistema de valores. Esta revelación no debería esperar al momento mismo de la confrontación con la realidad socio-cultural *in situ*, sino que debería ser anticipada y suministrada en el ámbito mismo del aprendizaje de la lengua extranjera.

Hemos comprobado que el conocimiento de la cultura extranjera ayuda a disminuir los prejuicios y a aumentar la complejidad de los estereotipos ligados a ella, permitiendo al mismo tiempo mirar la propia cultura con cierta distancia crítica, una distancia que posibilita una mejor comprensión de la realidad, que lleva a veces a reconciliarse con ella o a poner en tela de juicio lo que hasta entonces nunca antes se había cuestionado. Pero en eso consiste la aculturación, en un proceso de adaptación gradual mediante el cual ajustamos nuestros patrones culturales ante la necesidad de reorientar (quizá reconstruir) nuestros pensamientos, nuestros sentimientos y nuestra conducta por imperativo de una realidad externa, cada día más multicultural.

Como señala José Luis Atienza (1997: 101), “la conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente”. Los resultados de esta investigación

parecen corroborar esas palabras porque demuestran que buena parte de nuestras representaciones culturales sobre el mundo, sobre los demás y sobre nosotros mismos muestran una configuración variable y un perfil transitorio que todos deberíamos aceptar como parte ineludible del aprendizaje intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteille, M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration?*, París, Hachette Éducation.
- Abdallah-Preteille, M. (2001): *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- Abdallah-Preteille, M. (2006): "El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad", <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural> (consultado en marzo de 2015)
- Atienza Merino, J. L. (1996): "Currículos culturales para la enseñanza de idiomas: una propuesta", *Logoi*, 3, 55-80.
- Atienza Merino, J. L. (1997): "Sócrates, escuela de alteridad", *Logoi*, 5, 91-102.
- Atienza Merino, J. L. (coord.) (2005): *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009): *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, Sevilla, Eduforma.
- Brislin, R. (1993): *Understanding culture's influence on Behavior*, Philadelphia, Harcourt Brace College Publishers by Christian Guimelli
- Byram, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París, Hatier.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1998): *Foundations of Intercultural Communication*, Boston, Allyn y Bacon.
- Essomba, M. A. (2008): *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona, Graó.
- García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Ed. Trotta.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. y Hammer, M. R. (1996): "Designing intercultural training", en D. Landis y R. S. Bhagat (eds.) (1996) *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks, California, Sage, 61-80.
- Guimelli, C. (1995): «L'étude des représentations sociales», *Psychologie Française*, 40-4, 367-374.
- Guimelli, C. (2001): «La théorie des représentations sociales: applications» en J. M. Monteil y J. L. Beauvois (eds.) (2001) *La Psychologie Sociale*, 5: *Des compétences pour l'application*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 131-144.

- Hall, S. (ed.) (1997): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres, Sage Publications.
- Harris, M. (2011): *Introducción a la Antropología general*, Madrid, Alianza Editorial, 7.^a edición.
- Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, 5-28.
- Iglesias Casal, I. (2010): "El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes", en Villalba y Villatoro (coord.) (2010) *Aportaciones a la educación intercultural*, Edición digital *Letra25*, 175-189.
- Iglesias Casal, I. (2014): "Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos", *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 24, 57-62.
- Jodelet, D. (dir.) (1994): *Les représentations sociales*, París, PUF.
- Maalouf, A. (2009): *El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*, Madrid, Libros Singulares.
- Nash, M. (2000): "Representaciones culturales y discurso de género, raza y clase en la construcción de la sociedad europea contemporánea", I Simposio Internacional sobre *O desafio da diferença*, Salvador de Bahía (Brasil), en M. Nash y D. Marre (coord.) (2003) *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*, Leioa, Servicio de Publicaciones de La Universidad del País Vasco: 21-36.
- Nash, M. (2008): "Representaciones culturales, imaginarios y comunidad imaginada en la interpretación del universo intercultural", en Centre d'Informació i Documentació Internacionals (ed.) (2008) *La política de lo diverso: ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo intercultural?*, Barcelona, CIDOB: 13-22.
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Savicki, V. (ed.) (2008): *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education*, Sterling, Stylus Publishing.
- Vilà Baños, R. (2010): "La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Cataluña", *Segundas Lenguas e Inmigración*, 3, 88-108.
- Zarate, G. (1986): "Objectifs et savoir-faire pour interpréter une culture étrangère", *Langues modernes*, 4-5, 61-69.
- Zarate, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París, Didier.

LA PRAGMÁTICA: EL SALVAVIDAS DEL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

MARIO DE LA FUENTE GARCÍA¹

Fundación Sierra Pambley

Resumen

La enseñanza de español a inmigrantes es un campo de trabajo apasionante pero complejo porque las clases pueden ser muy heterogéneas: el profesor tiene que trabajar al mismo tiempo con alumnos de niveles iniciales y de niveles avanzados. En estos contextos es necesario mezclar ideas y conceptos diferentes en una misma explicación. En este artículo se propone que la Pragmática es una herramienta fundamental para lograr este objetivo. Por eso, se estudian dos aspectos del español que muestran claramente las conexiones entre Gramática y Pragmática: el artículo y el futuro.

Palabras clave: Inmigrantes, artículo, futuro, pragmática, gramática, ELE

Abstract

Teaching Spanish to immigrants is an exciting but complex profession because classes can be very diverse: teachers have to work with students from beginner and advanced levels at the same time. In this context it's necessary to include different ideas and concepts in the same explanation. This paper proposes that Pragmatics is an essential tool to achieve this goal. For this reason, two aspects of Spanish language showing the connections between Grammar and Pragmatics are analyzed: the article and the future.

Keywords: Immigrants, article, future, pragmatics, grammar, Spanish as a Foreign Language

1. LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Es innegable que nuestra sociedad ha sufrido una enorme transformación en los últimos tiempos gracias al fenómeno de la inmigración. España ha pasado en apenas 40 años de ser un país de emigrantes a convertirse en un territorio que recibe un flujo constante de inmigrantes, aunque hay que reconocer que, debido a la actual crisis económica, parece que esta tendencia se está volviendo a invertir y muchos españoles se ven obligados, de nuevo, a emigrar en busca de nuevas oportunidades laborales.

La presencia de inmigrantes en nuestro país ha generado un gran interés por parte de muchos investigadores dentro del campo de la enseñanza de español como lengua extranjera y se han desarrollado numerosos trabajos con el objetivo de analizar

¹ Fundación Sierra Pambley. Correo: cursos@sierrapambley.org. Recibido: 11-05-2015. Aceptado: 15-07-2015.

y estudiar las consecuencias que este hecho tiene tanto en la práctica docente como en las teorías sobre aprendizaje de segundas lenguas².

Sin embargo, aún se pueden observar ciertos prejuicios e ideas preconcebidas que condicionan aspectos muy importantes de la práctica docente de muchos profesores y que, desde mi punto de vista, generan importantes problemas en los estudiantes.

Por un lado, existe la creencia de que enseñar español a inmigrantes es algo que tiene que ver más con la atención social que con la ciencia lingüística y que, por tanto, basta con tener buena voluntad y ganas de ayudar a estas personas para dedicarse a esta labor. Nada más lejos de la realidad. Como sabe cualquiera que se haya puesto alguna vez delante de un grupo de estudiantes, el conocimiento profundo de los mecanismos que gobiernan el funcionamiento gramatical de una lengua es algo fundamental para poder responder a las complejas preguntas que surgen en una clase de ELE. Nadie en su sano juicio acudiría a un médico con muy buena voluntad y muchas ganas de curar pero que no tuviera el correspondiente título de medicina. A pesar de esto, hay muchas organizaciones que dejan la labor de enseñar español a inmigrantes en manos de voluntarios sin la necesaria formación para enfrentarse a los problemas que se les van a plantear.

Por otro lado, y derivada en parte de lo anterior, existe también la creencia de que los inmigrantes son un grupo diferente de ‘extranjeros’ y de que, en consecuencia, hay que emplear herramientas didácticas específicas con ellos, diferentes de las que se emplean con los extranjeros ‘normales’. Esta creencia puede resultar muy peligrosa, porque existe el riesgo de acabar creando extranjeros de primera y extranjeros de segunda.

En términos exclusivamente lingüísticos –que no psicosociales–, ¿en qué se diferencia una enfermera nigeriana de una alemana? ¿Y una informática rumana de una francesa? ¿Y un albañil polaco de uno marroquí? [...] En el afán de hacer visible la presencia de nuevos ciudadanos y ciudadanas (*sic*) españoles, estamos incurriendo en una bienintencionada pero peligrosa estratificación de “lo extranjero” y atribuimos, en muchos casos, distintas necesidades a éstos (*sic*) últimos basándonos en consideraciones subjetivas y subliminales que fundamentan un cierto etnocentrismo inconsciente pero presente. ¿Estamos contribuyendo a la creación de estudiantes de LE de primera y de segunda categoría? (Tuts y Moreno, 2005: 15).

Si observamos esta cuestión desde una óptica puramente lingüística, comprobaremos que los inmigrantes no son un grupo diferente de estudiantes de español. Tienen los mismos problemas que cualquier extranjero que se acerca a nuestro idioma: el subjuntivo, el contraste indefinido/imperfecto, la oposición *ser/estar*, el uso

² Por citar solo algunos ejemplos: el congreso de ASELE del 2012 se centró en el tema del “Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales” y sus actas reflejan el enorme interés existente en estos asuntos (Blecua *et alii*, 2013); la revista *LinRed* dedicó un monográfico a la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes que se pueden consultar en línea (http://www.linred.es/numero5_anexo1.html) (2007) y la revista *Glosas didácticas* también ha dedicado un número a la “Didáctica Intercultural y Enseñanza del Español como Segunda Lengua en Contextos no Reglados” <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/15.html> (2005).

de *por* y *para* son elementos gramaticales que van a causar dificultades a prácticamente cualquier alumno, independientemente de que sea inmigrante o no³.

Si asumimos que el enfoque comunicativo es el más adecuado para trabajar en un aula de ELE, debemos asumir también que los instrumentos teóricos y metodológicos que se emplean en la enseñanza moderna de español a extranjeros nos van a resultar enormemente útiles en el trabajo con inmigrantes, puesto que no debemos olvidar que los inmigrantes son, antes que inmigrantes, ‘personas’ que aprenden una nueva lengua y que “la inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular su individualidad” (Villalba *et alii*, 1999: 163).

Ahora bien, hay que entender que el trabajo con alumnos inmigrantes tiene ciertas características que pueden dificultar enormemente la labor de un profesor que se vea inmerso en estas situaciones.

La principal peculiaridad es que en muchas ocasiones los profesores de español para inmigrantes trabajan en auténticas Torres de Babel (de la Fuente García, 2013). En la misma clase pueden llegar a convivir desde una bioquímica polaca que habla tres idiomas hasta una señora rumana que se gana la vida pidiendo por la calle y que apenas sabe leer y escribir, pasando por un camionero danés, un licenciado en Filología Inglesa marroquí o un jardinero marfileño.

Cuando los inmigrantes llegan a nuestro país, no están haciendo nada más que poner en práctica el derecho que toda persona tiene a buscarse un futuro digno. Por eso, es muy importante entender que cualquier persona que se acerque a una clase de español con la intención de aprender debe ser acogida inmediatamente. Esto provoca que haya una constante incorporación de alumnos, todas las semanas pueden aparecer nuevos estudiantes. Y esta es otra de las peculiaridades de estos contextos: los estudiantes que van a clase una semana pueden ser diferentes a los que acuden la semana siguiente.

A causa de lo anterior, creo que la principal peculiaridad del trabajo con inmigrantes es que las personas que habitan esa Torre de Babel presentan enormes diferencias en su nivel de dominio de la competencia comunicativa en español, es decir, en una misma clase el profesor va a tener que enseñar a alumnos que tienen niveles iniciales (A1 o A2) junto a otros que poseen niveles más avanzados (B1, B2 o C1) y esto es algo que, en otros contextos educativos, no se da con tanta frecuencia.

Por eso, la pregunta fundamental que va a tratar de responder este trabajo es la siguiente: ¿cómo se puede enseñar español en estas situaciones? La respuesta, obviamente, tiene que ver con la única estrategia que puede resultar útil en estas situaciones: mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles.

Lo que creo que ya no resulta tan obvio es cómo se consigue eso. La primera idea que se nos viene a la cabeza para lograr ese objetivo tiene que ver con el aprendizaje del léxico. Parece claro que esta parcela de la competencia comunicativa es especialmente

³ Para un repaso más extenso de estas cuestiones puede consultarse de la Fuente García (2008).

apta para mezclar ideas de distintos niveles y así llegar al mismo tiempo a distintos tipos de alumnos.

Resulta obvio que conocer y dominar una unidad léxica en una lengua extranjera supone la asimilación de diversas informaciones. Por un lado, es necesario conocer la categoría de esa palabra, su significado o su género (en lenguas como el español que poseen esta categoría), pero, por otro lado, dominar esa palabra supone también controlar otras informaciones más avanzadas como pueden ser la combinatoria de esa palabra⁴ o las unidades fraseológicas asociadas a ese término. Veamos un ejemplo ilustrativo de este último aspecto.

Si queremos trabajar en clase los nombres de las partes del cuerpo en español, veremos que el PCIC⁵ nos indica que las unidades correspondientes a los niveles A1 y A2 son las siguientes:

A1: *pelo, ojo, nariz*

A2: *cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda*

Pero cualquier hablante nativo de español sabe que existen varias unidades fraseológicas asociadas a estas palabras: *tener mala cabeza, entrar algo por los ojos* o *valer algo un ojo de la cara*. El PCIC sitúa el trabajo con expresiones metafóricas como estas en los niveles C1 (*tener los pies en la tierra, tomar el pelo*) y C2 (*estar mano sobre mano, estar de brazos cruzados, tirar de la lengua*). En este sentido, Julià Luna y Ortiz Rodríguez (2013: 502) realizan una interesante propuesta para trabajar con estas unidades:

A este grupo de fraseologismos subyace un origen semántico común a otras lenguas europeas (inglés, italiano, francés, alemán, búlgaro, polaco) a partir del que estas partes del cuerpo, por un conjunto de procedimientos metafóricos y metonímicos, se conciben metafóricamente como sedes de emociones y sentimientos diversos (corazón), como recipientes en los que se pueden meter y también extraer cosas (mano, boca, cabeza), como acciones que se pueden desarrollar con estas partes del cuerpo (ojo, mano, boca, pie) o se conceptualizan metonímicamente como la persona (ojo, mano, pie cabeza):

(1) UFS con el lexema corazón

1. EL CORAZÓN ES BONDAD: tener un corazón de oro; tener un gran corazón
2. EL CORAZÓN ES SINCERIDAD: hablar con el/de corazón; hablar desde el corazón
3. EL CORAZÓN ES UN RECIPIENTE EN EL QUE SE ALBERGAN EMOCIONES: abrirle el corazón (a alguien)
4. EL CORAZÓN ES EL NÚCLEO O CENTRO DE ALGO: el corazón de la ciudad

(2) UFS con el lexema ojo

1. EL OJO POR LA ACCIÓN QUE SE PUEDE DESARROLLAR CON ÉL:

⁴ "Tenemos que tener en cuenta que el estudiante extranjero debe aprender explícitamente la manera en que las palabras se combinan, pues muchas de estas restricciones, sobre todo en las que aparecen sustantivos abstractos o usos figurados, nunca serán deducidas de una manera natural por él, ni en virtud del significado con el que aparece la palabra en el diccionario, ni como consecuencia del conocimiento que tiene de la realidad extralingüística. En este sentido, ¿cómo sabrá un alumno extranjero que además de *derramar una taza de café*, los hablantes nativos de español también *derraman elogios* o *derraman insultos*?" (Ruiz Martínez, 2006: 4).

⁵ Plan Curricular del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

2. MEDIR: a ojo
3. CONTROLAR: andar alguien con ojo
4. EL OJO ES UN ELEMENTO DE GRAN VALOR: valer (algo) un ojo de la cara
5. EL OJO POR LA PERSONA: dichosos los ojos que te ven
6. EL OJO ES UNA ENTRADA: entrar (algo) por los ojos

Pues bien, resulta evidente que si un profesor de español para inmigrantes dispone de esta información, podrá lograr que su clase sea significativa para alumnos de muy distintos niveles: con los de nivel inicial trabajará únicamente el significado y la categoría de las palabras relativas a las partes del cuerpo y con los de niveles más avanzados abordará las unidades fraseológicas asociadas a esos términos.

Ahora bien, si nos centramos en la enseñanza de la gramática, las cosas ya no son tan sencillas ni tan obvias. Porque, para hacer que el trabajo con determinadas estructuras gramaticales resulte útil en esa Torre de Babel, el profesor va a tener que manejar una serie de ideas y conceptos que tienen que ver no solo con disciplinas como la Sintaxis, la Semántica o la Morfología. Y es aquí donde la Pragmática va a jugar un papel fundamental a la hora de trabajar con inmigrantes puesto que, como veremos, se va a convertir en el salvavidas que permitirá al profesor satisfacer las necesidades de un alumno de A1 o A2 y, al mismo tiempo, conseguir que un estudiante de B2 o C1 también aprenda cosas adaptadas a su nivel en una misma clase⁶.

A la hora de llevar a una clase de español para inmigrantes las estructuras gramaticales que se encuadran en los niveles iniciales del PCIC, el profesor tiene que desarrollar una especie de sexto sentido que le permita ver los valores pragmáticos que se asocian a esas estructuras. Muchos de estos valores se encuadran en los niveles superiores, así que, si el docente consigue combinar estas dos clases de contenidos (valores básicos o usos rectos con valores avanzados o usos dislocados), conseguirá atraer la atención de todos los estudiantes dentro de un grupo tan heterogéneo.

Grande Alija (2006: 340) ejemplifica esta variedad de valores con el imperativo en español:

En las descripciones gramaticales más básicas se suele identificar con la expresión del mandato y se tiende a verlo como un procedimiento no cortés. Sin embargo, la realidad es más compleja. El imperativo puede manifestar actos intrínsecamente corteses como invitaciones: *Sírvete un poco más de sopa, está muy buena*; buenos deseos: *Pasadlo bien, Mejórate*; concesión de permiso: *-¿Puedo entrar? -Entre, entre*. En ocasiones asume un valor condicional: *Sigue mis consejos y no te arrepentirás, Suspende y te acordarás de quién soy yo*. Dentro de los exhortativos, se utiliza para expresar súplicas, ruegos, peticiones, mandatos, consejos, sugerencias, etc. Por tanto, debe quedar claro que el imperativo no es por sí mismo ni cortés ni descortés. Incluso con los impositivos (con cierto coste para el oyente), el uso del imperativo no siempre es descortés [...]: en contextos de familiaridad: *Cariño, tráeme la camisa que está en la percha*; en intercambios comunicativos rutinarios bien preestablecidos: *Camarero, póngame un café con leche*; o cuando se trata de pedir acciones que no implican un gran esfuerzo. Frente a esta riqueza y variedad de

⁶ Obviamente, esto no significa que la Pragmática no desempeñe un papel básico y fundamental en la enseñanza del léxico en una clase de ELE. Resulta evidente que para lograr una correcta comprensión del léxico es necesario introducir conceptos y nociones pragmáticas. En este trabajo me centro en la gramática pero sería igualmente interesante aplicar las ideas aquí expuestas al léxico.

usos del imperativo, las explicaciones de los manuales son, por lo general, muy parcas y apenas consideran los diversos contextos de uso.

A continuación abordaré algunos ejemplos que permiten ver cómo se puede trabajar desde esta perspectiva. Las estructuras que trataré son solo una pequeña muestra de una forma de trabajar que creo que se puede aplicar a una gran variedad de elementos gramaticales del español y de cualquier otra lengua. Todo ello con la esperanza de que alguna de estas reflexiones pueda ser de utilidad a las personas que se dedican a esta apasionante labor.

2. EL ARTÍCULO EN ESPAÑOL: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

El artículo en español es una categoría que suele causar problemas a los estudiantes. Y esto es así por dos motivos fundamentales:

- en muchas lenguas no existe un equivalente a nuestro artículo (definido e indefinido);
- en lenguas en las que sí existe un equivalente, los usos que presenta no se corresponden muchas veces con la división que realiza el español de esta parcela de la gramática.

El ejemplo más claro de alumnos con problemas en este aspecto es el de aquellos que tienen como L1 una lengua eslava, ya que en muchos de estos idiomas no existe un equivalente. El ruso es quizá el caso paradigmático. Esta lengua no posee elementos equiparables a nuestro artículo definido (*el, la, los, las*) ni a nuestro indefinido (*un, una, unos, unas*). En estos casos en los que la transferencia desde la L1 no es posible⁷, el alumno rusohablante cometerá bastantes errores hasta que asimile adecuadamente el uso que los hablantes de español hacemos de esta oposición. Al principio, el error más común será la omisión del artículo (tanto definido como indefinido), en estadios posteriores de su proceso de aprendizaje irá asimilando los usos de esta unidad basados en las nociones de definitud e indefinitud.

En este mismo sentido, Serramitja Julià (2013) señala que los errores que en su corpus de estudio cometen los hablantes de ruso se pueden dividir en cuatro tipos:

- omisión (*y abejas está enfadadas*)
- adición (*mi primera profesión es una profesora de la idioma rusa*)
- concordancia (*es una problema porque estoy bastante viejo*)
- sustitución o confusión de forma (*sólo ahora puedo poquito hablar bien y poner unos tiempos verbales en tiempo adecuado*)

El chino es otra lengua que va a generar problemas en sus hablantes a la hora de manejar el artículo en español (Torres Martínez, 2012). En esta lengua no existe un elemento equivalente a nuestro artículo definido (se usan determinantes demostrativos

⁷ Para un repaso pormenorizado sobre la importancia de la L1 en el aprendizaje de lenguas puede consultarse Galindo Merino (2009). De esta misma autora, también resulta muy recomendable Galindo Merino (2006) para el concepto de “transferencia pragmática” en ELE.

o clasificadores⁸), mientras que nuestro indefinido se construiría mediante la combinación numeral + clasificador:

Yi	ge	wènti
un	(clasificador)	problema

El japonés tampoco posee artículo, aunque se usan diversos procedimientos para marcar contenidos relacionados con la definitud o la indefinitud (Nakagawa de Masunaga, 2012: 70-72).

Otras lenguas sí poseen elementos equiparables a nuestro artículo, aunque sus usos son diferentes. En árabe estándar moderno (Felíu Arquiola, 2012a), la definitud se expresa mediante el morfema *al-* mientras que la indefinitud se marca a través del sufijo *-n*: ‘*alkitabu’* (el libro) / ‘*kitabun’* (un libro). Pero estas partículas no poseen variación de género ni de número, en oposición al español donde la concordancia es obligatoria.

En inglés encontramos también dos palabras asimilables a nuestro artículo: ‘*the*’ y ‘*a*’. Ahora bien, el uso que los hablantes de esta lengua hacen de estas unidades muestra algunas diferencias importantes que es necesario tener en cuenta a la hora de trabajar en una clase de ELE. Cuando se da una lectura genérica el inglés opta por sustantivos escuetos (sin determinante) mientras que el español elige el artículo definido: ‘*Whales are mammals’* / *Las ballenas son mamíferos* (Felíu Arquiola, 2012b). Otra diferencia: cuando el inglés usa el verbo ‘*to be*’ con nombres de profesión opta por el indefinido mientras que el español omite el artículo (‘*Mary is an architect’* / *María es arquitecta*).

Todas estas informaciones sobre la L1 de nuestros estudiantes van a resultar fundamentales para el trabajo en la clase de ELE, porque muestran los aspectos que van a causar problemas al abordar el aprendizaje del artículo en español⁹, problemas que, como se puede observar, son totalmente independientes de la condición temporal de inmigrante de una persona.

Pero si un profesor de español para inmigrantes quiere trabajar este aspecto en una clase necesitará una secuencia didáctica que le indique cómo dividir los distintos usos del artículo. El PCIC representa una herramienta muy necesaria en este sentido. Veamos qué valores y qué secuenciación asigna el PCIC al artículo en español en el apartado de Gramática¹⁰.

⁸ Los clasificadores son elementos que el chino coloca entre el numeral y el sustantivo para expresar nociones relacionadas con la forma, cantidad o medida de los nombres. Por ejemplo, *tiáo* es un clasificador que indica objetos largos y finos como una cuerda, *méi* expresa objetos redondos como una medalla, *wèi* sirve para personas. También existen elementos partitivos: *fèn* (parte), *kuái* (trozo, pieza) o *piàn* (rebanada); estos clasificadores serían parecidos a elementos del español como *loncha* o *tableta* en sintagmas como *una loncha de jamón* o *una tableta de chocolate* (Torres Martínez, 2012: 170).

⁹ De ahí que resulten enormemente necesarios estudios de gramática contrastiva como los que aparecen en Fernández García *et alii* (2012).

¹⁰ En estas tablas he incluido solamente los valores semánticos o de significado que registra el PCIC, aunque es también importante consultar los apartados referentes a la distribución sintáctica porque proporcionan información útil.

Artículo definido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores básicos (definitud)	Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i>	∅	∅
Valores sustantivadores	Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i>	<i>Lo interesante, lo mejor, lo peor, lo de ayer.</i> <i>No comprendo el porqué de tu decisión.</i>	<i>Lo antes que puedas.</i> <i>El ser de otro país / ser de otro país /*florecer de las plantas.</i> <i>Me preocupa el que no me lo haya dicho todavía.</i>
Valores anafóricos y endofóricos	Segunda mención <i>El curso es interesante.</i>	<i>Cogió un libro y miró el índice.</i> <i>Viajaremos a Marruecos.</i> <i>El viaje será en barco.</i> <i>Dibujó una cara. / Dibujó la cara de un niño.</i>	∅
Valor genérico	<i>Leo el periódico.</i>	<i>El bolígrafo se usa para escribir. / Un bolígrafo se usa para escribir.</i>	∅
Valor enfático	∅	∅	<i>La cara que puso.</i> <i>Lo mal que cantó.</i> <i>No es una película, es la película.</i> <i>¡La de disparates que dijo!</i> <i>El inepto de tu hermano.</i>

Artículo indefinido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores básicos (indefinitud)	Primera mención <i>Tengo un libro.</i> Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> Posesión inalienable <i>Me duele un dedo.</i>	Referencia disjunta <i>Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera.</i>	∅
Valores sustantivadores	<i>Compra una nueva.</i>	<i>Uno que sea de otro país.</i>	<i>Un despertar sin sosiego.</i> <i>Un ir y venir.</i> <i>Un porqué.</i>

Artículo indefinido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores anafóricos y endofóricos	<i>Voy a una clase de español y luego a una de francés. En la clase hace frío, una ventana está rota.</i>	<i>Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.</i>	∅
Valor aproximativo	<i>Unos 50 euros.</i>	∅	∅
Valor genérico	∅	<i>Un bolígrafo se usa para escribir.</i>	∅
Valor enfático	∅	∅	<i>Tiene una cara que es de impresión Es un médico. / Es todo un médico. / Es un señor médico. / Es un médico, médico. ¡Tengo una de libros viejos!</i>

A partir de la secuenciación que realiza el PCIC se puede observar ya la importancia de la Pragmática para un profesor de español que tiene que trabajar en una misma clase con inmigrantes que poseen diferentes niveles de dominio de la competencia comunicativa. Los valores enfáticos, claramente pragmáticos, se sitúan en los niveles C1 y C2, por lo que nuestro profesor tendrá que saber combinar en una misma explicación estos contenidos con los de definitud e indefinitud. Además, el PCIC dedica un apartado a la ausencia de determinación en el que las nociones pragmáticas juegan también un papel decisivo.

Sin embargo, y a pesar de la evidente utilidad de estos descriptores, es importante entender que el PCIC es únicamente un inventario de usos en el que no se dice nada acerca de cómo explicar esos valores en una clase de ELE, puesto que, obviamente, esa no es su función¹¹. Por este motivo, el profesor tendrá que sumergirse en la bibliografía especializada para descubrir que las nociones pragmáticas son enormemente necesarias para trabajar estos contenidos en la Torre de Babel.

¹¹ Como se señala en la introducción al PCIC:

“Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen. *Las descripciones de materiales que se hacen en los respectivos inventarios no son ni pretenden ser tratados teóricos descriptivos de cada ámbito de análisis.*” (La cursiva es mía).

El artículo representa un interesantísimo cruce de caminos entre la Gramática y la Pragmática en español. Si buceamos en algunos de los principales estudios dedicados a esta unidad (Leonetti, 1999; Garachana, 2008; Laca, 1999), comprobaremos que para elaborar una descripción del artículo trasladable al aula de ELE vamos a tener que manejar nociones gramaticales pero, sobre todo, nos veremos obligados a trabajar con conceptos pragmáticos: el contexto extralingüístico y el contexto discursivo van a desempeñar un rol crucial en la caracterización de esta pieza de nuestro idioma.

El significado del artículo es de tipo procedimental, es decir, está formado por una serie de instrucciones que ayudan al oyente a entender correctamente lo que ha querido transmitir el hablante. De esta forma, el significado del artículo definido podría describirse como una “instrucción para identificar a un referente que se supone accesible” (Leonetti, 1999: 795), esto es, cuando un hablante de español emplea el artículo definido lo hace porque presupone que su interlocutor puede entender claramente de qué entidad está hablando. Este hecho puede estar provocado por tres factores:

- la situación de habla (contexto extralingüístico);
- el discurso previo;
- los conocimientos del mundo (también denominados enciclopédicos).

En una frase como *Déjame el móvil* es la situación de habla la que permite identificar sin ambigüedades de qué móvil se está hablando; en una oración como *Ana tiene un ordenador y una televisión, la televisión es de 42 pulgadas y el ordenador de 13* es el discurso previo el responsable de la identificación y en un enunciado como *Recuerdo las primeras imágenes de la llegada a la luna* (Leonetti, 1999: 798) son nuestros conocimientos del mundo la causa de que sepamos claramente de qué estamos hablando. En consecuencia, el valor del artículo definido viene representado por la noción de definitud.

Desde esta perspectiva, se entienden a la perfección muchos de los valores anafóricos a los que el PCIC hace referencia: en el ejemplo *Cogió un libro y miró el índice* es nuestro conocimiento enciclopédico el que activa en nuestra mente la asociación entre *índice* y *libro* (muchos libros tienen índice) y, permite, por tanto, que podamos usar el artículo definido, puesto que el oyente puede identificar sin ambigüedades el referente. En este sentido, es muy necesario tener que en cuenta que, como señala Garachana (2008: 4):

Esta descripción del artículo definido lleva a desterrar una idea frecuentemente reiterada en la gramática descriptiva del español, a saber, la de que el artículo definido implica que la entidad designada por el sustantivo es conocida o familiar para el interlocutor; lo que realmente motiva la aparición de *el* es el deseo de marcar dicha entidad como una entidad identificable sin posibilidades de error por el destinatario del mensaje.

El artículo indefinido representa la otra cara de esta moneda, marcada por la noción de indefinitud, es decir, por la “ausencia de indicaciones para la localización del referente” (Leonetti, 1999: 838). En una frase como *Ayer vi una película* el oyente carece de elementos para identificar de qué película se está hablando. A partir de aquí, se pueden derivar lógicamente muchos de los usos que se suelen atribuir al artículo

indefinido como, por ejemplo, la introducción de referentes nuevos. Parece evidente que, si el hablante no da indicaciones al oyente para identificar al referente, este tendrá que construir una imagen mental nueva de la entidad que se le está presentando¹².

Además, el artículo en español puede desarrollar valores o lecturas genéricas en las que el hablante utiliza un sustantivo para referirse a toda una categoría y no a individuos, entidades u objetos en concreto. Esta lectura puede ser desencadenada tanto por el definido como por el indefinido (Matte Bon, [1992] 1995: 200). En una frase como *Los plátanos engordan* no se está hablando de un plátano en concreto sino que se toma el sustantivo como representante de su categoría. Lo mismo sucede en *Un bolígrafo se usa para escribir*.

Estos serían los valores básicos del artículo en español que el PCIC sitúa en los niveles iniciales, A1 y A2¹³. Para trabajar adecuadamente estos contenidos en clase, el profesor de español tiene que ser consciente también de que, incluso en estos niveles iniciales, la Pragmática resulta fundamental para entender cómo funciona el artículo, ya que el contexto discursivo o la situación de habla pueden ser determinantes a la hora elegir entre definido o indefinido:

La interpretación de la definitud o indefinitud de un grupo nominal depende del dominio en el que se incluya la persona o la cosa de la que se habla. Así, se diría *Esto es un carburador* si la pieza en cuestión estuviera situada en el estante de un almacén de piezas de recambio de automóvil y se deseara identificarla. En cambio, sería más normal decir *Esto es el carburador [...]* al señalar tal pieza dentro del motor de un vehículo (RAE-ASALE, 2009: 1045).

En este sentido, es muy ilustrativo comprobar que tanto definido como indefinido en sus usos básicos generan presuposiciones que son claves para su correcta interpretación. Si un hablante emplea una frase como *Necesito un bolígrafo*, está dando a entender que hay otros elementos de esa clase de los que no dice nada, es decir, que ese bolígrafo que necesita no es único, que existen otros como él.

Esta información es muy útil para un profesor de español para inmigrantes: uno de los contextos que se suelen trabajar en este tipo de clases es la visita al médico, puesto que es una de las primeras necesidades comunicativas que estas personas tienen. La presuposición desencadenada por el artículo indefinido explica por qué en español no podemos entrar a una consulta y decir **Me duele una cabeza*: estaríamos diciendo que tenemos más de una cabeza, que nuestra cabeza no es única.

Las presuposiciones generadas por el artículo definido son precisamente las opuestas, el sustantivo hace referencia a la única entidad relevante en el contexto que cumple los requisitos impuestos por el nombre (Leonetti, 1999: 792), es decir, solo puede haber una entidad a la que nos estamos refiriendo. Por eso, en una frase como

¹² Matte Bon ([1992] 1995: 199) plantea la necesidad de cambiar la terminología y propone hablar de artículo de primera mención y artículo de segunda mención.

¹³ A excepción de las lecturas genéricas desencadenadas por el indefinido que se localizan en el B2.

El presidente del gobierno ha sido encarcelado debemos emplear única y exclusivamente el artículo definido, ya que solamente puede haber uno¹⁴.

Como ya he comentado anteriormente, una de las peculiaridades de las clases de español para inmigrantes es la enorme diversidad de niveles que un profesor se puede encontrar en una misma clase. Si queremos que nuestras explicaciones sean útiles y significativas para un carpintero polaco de nivel A1 y que, al mismo tiempo, resulten productivas para una bióloga china de nivel B2, vamos a tener que saber mezclar esos valores básicos del artículo en español con otro tipo de usos más avanzados y de naturaleza claramente pragmática. En concreto, es posible encontrar tres que van a resultar muy útiles para una clase de ELE:

- valores enfáticos;
- valores metafóricos;
- valores relacionados con la ausencia de determinante.

Los valores enfáticos están relacionados con una de las estrategias pragmáticas más productivas que tenemos a nuestra disposición los hablantes: la intensificación. Albelda Marco (2014: 10) define así esta idea¹⁵:

Nuestra propuesta de intensificación se sustenta plenamente en su naturaleza pragmática. Estamos ante una estrategia comunicativa, un fenómeno o táctica de argumentación y manipulación lingüística al servicio de los interlocutores en sus discursos. En ese sentido, reservamos el término intensificación para los casos en que expresándose el grado extremo de una escala, haya, además, evaluación, esto es, la intención del hablante y las inferencias que guía en el oyente de expresar un juicio de la cualidad o de la cantidad que sobrepasa los supuestos esperados o establecidos como normales en una situación concreta. La intensificación, por tanto, es el valor comunicativo que se transmite mediante recursos lingüísticos que indican o advierten al oyente de que algo excede el curso normal de las cosas o de que él mismo exagera la realidad.

En español tanto el artículo definido como el indefinido pueden desarrollar lecturas enfáticas. En ejemplos como *¡La casa que se ha comprado!* o *¡El coche que tiene!* existe intensificación porque se están “superando los supuestos esperados o establecidos como normales”: dependiendo del contexto, esos enunciados pueden interpretarse de forma positiva (una casa muy buena) o negativa (un coche muy malo) pero en ambos casos se entiende que esas entidades no son objetos normales dentro de su clase¹⁶.

El indefinido, por su parte, también desencadena este tipo de lecturas enfáticas. En este sentido, es fundamental distinguir dos tipos de construcciones: las evaluativas o valorativas (*es un holgazán, un vago, un mentiroso...*) y las que incluyen nombres de profesiones u oficios (Leonetti, 1999: 852).

¹⁴Este valor de unicidad es el que para autores como constituye el significado fundamental del artículo en español: “...concluimos que la “unicidad” o “inclusividad” es el valor esencial del artículo y que consiste en presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas” (Montero Gálvez, 2011: 7).

¹⁵ Para un estudio más pormenorizado de esta categoría pragmática puede consultarse Albelda Marco (2007).

¹⁶ El artículo neutro *lo* también puede generar lecturas enfáticas: *Lo lista que es Ana*.

En el primer caso la lectura enfática y, en consecuencia, la presencia de la intensificación es evidente: se está tomando esa cualidad en el grado máximo de su escala y existe una clara evaluación por parte del hablante. Si decimos de alguien simplemente que *es vago*, estamos atribuyendo esa misma cualidad, pero no la empleamos en el grado máximo de su escala¹⁷. Los nombres de oficio o profesión, en principio, resultan extraños en estas construcciones: *Juan es un profesor* es un enunciado al que le falta información (algún complemento de *profesor*). Para convertir esta construcción en enfática tenemos que recurrir a la entonación, que se convertirá, de esta manera, en el elemento clave que nos permitirá intensificar ese enunciado y mostrar que nuestra intención comunicativa es predicar esa cualidad en el grado máximo de su escala.

Los valores metafóricos, por otro lado, son responsabilidad principalmente del artículo indefinido y en estos casos el contraste se establece no con el artículo definido sino con la ausencia de determinante. Si afirmamos que *Juan es portero*, estamos hablando únicamente de su profesión pero si sostenemos que *Juan es una portera*, estamos atribuyendo a Juan “todas las características socialmente consideradas propias de las porteras: [...] falta de discreción, interés por la vida de los demás, tendencia a hablar más de la cuenta...” (Garachana, 2008: 2-3). En estas construcciones son habituales los nombres pertenecientes a animales, tanto es así que un manual de nivel C1 como *El Ventilador* (Chamorro et alii, 2006: 146-151) dedica una sesión específica a las metáforas en español con nombres de animales. En muchos de sus ejemplos aparece el artículo indefinido:

Para hombres: ser un gallina, un zorro (viejo), un pez gordo.

Para mujeres: ser una víbora, una perra, una zorra.

Para hombre y mujeres: ser un bicho malo, un lince, una fiera (en algo), un ratón de biblioteca, parecer una mosquita muerta.

Los valores relacionados con la ausencia de determinante, por último, han sido estudiados por Garachana (2008) y muestran claramente cómo la Pragmática se convierte en una herramienta básica para todo profesor de español:

Como docentes de ELE se nos presentan a menudo este tipo de construcciones gramaticales en las que la alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo nos obliga a recurrir a explicaciones que van más allá de lo estrictamente gramatical, pues tienen que ver con intenciones comunicativas distintas. Este es el caso de la diferencia que existe entre *¿Tienes lápiz?* y *¿Tienes el lápiz?* A simple vista, podríamos limitarnos a señalar que la diferencia entre estas dos estructuras tiene que ver con el hecho de que en el primer caso no se habla de ninguna entidad en concreto, mientras que en el segundo se hace referencia a un lápiz en particular. Ahora bien, si hilamos un poco más fino, a nuestro estudiante tendremos que explicarle también que si bien con *¿Tienes el lápiz?* únicamente se persigue confirmar una información, con *¿Tienes lápiz?* a menudo se está formulando un acto de habla indirecto por el que se ofrece al interlocutor un lápiz. Piénsese, por ejemplo, en la hipotética situación de un examen en el que los estudiantes tienen que emplear obligatoriamente un lapicero. En este contexto, el profesor puede usar la estructura *¿Tienes lápiz?* para ofrecerle uno a un estudiante. En la misma situación, el alumno podría pedir un lapicero usando el sustantivo en plural, *¿Tienes lápices?* (Garachana, 2008: 7).

¹⁷ Hay una evidencia muy clara de que en enunciados como *Juan es vago* no estamos predicando esa cualidad en el grado máximo de su escala: podemos introducir una continuación comparativa *Juan es vago pero menos que Luis*, algo imposible en la lectura enfática **Juan es un vago pero menos que Luis*.

Esta autora analiza también otro caso muy interesante de valores pragmáticos desencadenados por la ausencia del artículo: la construcción *tener* + nombre escueto:

- ¿Tienes mujer? /#¿Tienes mujeres?

- ¿Tienes perro? /#¿Tienes camaleón?

En estos casos la ausencia del artículo provoca una lectura genérica en la que no se alude a una persona concreta sino a una clase. Ahora bien, en estas estructuras no puede aparecer cualquier sustantivo. La extrañeza de los segundos enunciados no proviene de la Sintaxis sino de la Pragmática, son nuestros conocimientos culturales los que determinan que en nuestra sociedad lo esperable es tener solo una mujer o que normalmente la gente no tiene camaleones como mascotas pero sí perros.

De todas las reflexiones anteriores podemos extraer una consecuencia importante para el ámbito del ELE: si un profesor quiere trabajar en esa Torre de Babel en la que muchas veces se convierten las clases con inmigrantes, va a tener que saber mezclar al mismo tiempo esos dos tipos de valores que posee el artículo, unos más básicos y otros más avanzados. Y para ello las nociones pragmáticas, como se ha podido comprobar, tienen que desempeñar un papel fundamental¹⁸.

3. EL FUTURO EN ESPAÑOL: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

El trabajo con los tiempos verbales en una clase de ELE es una tarea tan compleja como fundamental para cualquier profesor de español. Por este motivo, requiere de una importante labor previa de exploración bibliográfica para tener muy claros los conceptos y las ideas con las que vamos a llenar nuestra mochila antes de entrar en clase. La primera de estas ideas que hay que revisar cuidadosamente es la propia noción de tiempo.

A simple vista, puede parecer que el español emplea los tiempos verbales para hacer referencia al tiempo cronológico: el presente se usa para hablar del presente, el pasado para hablar del pasado y el futuro para hablar del futuro. Sin embargo, esta utopía didáctica desaparece en cuanto rascamos un poco la corteza gramatical de nuestra lengua. El presente se usa muy a menudo para hablar del futuro (*Mañana no hay clase*), el futuro se emplea frecuentemente para hablar del presente (*Este reloj costará unos 20 euros*) y el pasado se puede utilizar para hablar en contextos de presente (*Buenos días, quería un café con leche, por favor*). En consecuencia, tenemos que tener muy

¹⁸ No me gustaría terminar este apartado sin hacer una pequeña referencia a otro de los valores que el PCIC asigna al artículo: el sustantivador. Muchos profesores de español piensan que los conceptos puramente sintácticos son de escasa utilidad para una clase de ELE. Nada más alejado de la realidad. Este valor nominalizador del artículo basado en la transposición sintáctica (Iglesias Bango, 1986; Gutiérrez Ordóñez, 1994) sirve para explicar, entre otras cosas, la extrañeza que muchos estudiantes de español sienten ante un enunciado como *Luis es el alto*. Una de las ideas más habituales a la hora de explicar el contraste entre *ser* y *estar* en español es hacer referencia al hecho de que *estar* es incompatible con sustantivos (**Está profesor*), categoría que sí es admitida por *ser* (Marín Gálvez, 2004). Ante esto, los estudiantes suelen preguntar por qué es posible entonces una frase como la anterior, la explicación resulta evidente: el conjunto *el + alto* no es un adjetivo, es un nombre y, por tanto, está capacitado para combinarse con *ser* y no con *estar* (**Está el alto*).

claro que en español podemos afirmar que los tiempos verbales se emplean ‘a veces’ para hablar de sus correspondientes tiempos cronológicos, pero esta es una idea que está muy lejos de convertirse en una regla de uso sistemática que nuestros estudiantes puedan manejar.

A causa de esa falta de correspondencia entre tiempo verbal y tiempo cronológico, algunas formas del sistema verbal español han desarrollado usos diferentes de los considerados como básicos o rectos. Estos usos dislocados están marcados, en muchas ocasiones, por nociones pragmáticas y se suelen abordar en los niveles avanzados del proceso de aprendizaje de nuestro idioma. Por eso, si un profesor de español quiere trabajar adecuadamente el sistema de tiempos verbales en una clase con inmigrantes va a tener que manejar estos dos conjuntos de valores y mezclarlos en la misma explicación. La Pragmática, de nuevo, se va a convertir en el salvavidas que le permitirá llevar su clase a buen puerto.

El tiempo verbal, tal y como se deriva de la clarificadora propuesta de Rojo y Veiga (1999), puede definirse de la siguiente forma:

...categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen (Rojo y Veiga, 1999: 2879).

El origen se suele entender como el momento de la enunciación y, por eso, el tiempo lingüístico presenta tres variables: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Estas nociones, como es obvio, no coinciden con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro, pueden hacerlo pero no es obligatorio. Esta caracterización permite también entender por qué en español se pueden establecer dos grupos de formas verbales, las absolutas y las relativas. Las primeras están conectadas directamente con el origen mientras que las segundas están conectadas con una referencia secundaria. Las formas *trabajo*, *trabajé* y *trabajaré* son absolutas, las demás son relativas.

Desde esta perspectiva, el futuro en español puede caracterizarse como una forma verbal absoluta que sitúa un evento en un momento posterior al origen (enunciación). En una frase como *Iré a verte a Madrid* la acción representada por el verbo *ir* se sitúa necesariamente en un momento posterior al de la enunciación.

Ahora bien, el futuro en español desarrolla más valores a partir de este básico. Veamos cuáles recoge el PCIC en el apartado de Gramática.

Futuro	
B1	Acciones futuras absolutas: <i>Iré mañana</i> Futuro de probabilidad: <i>Serán las once</i> [Hispanoamérica] Las formas del futuro en -ré se usan para expresar otros valores: probabilidad, suposición o conjetura, duda, en frases exclamativas...
B2	Futuro impreciso, acompañado de ya: <i>Ya veremos</i>
C1	Valor de objeción o rechazo: <i>Será muy listo pero...</i> Futuro de mandato: <i>Harás lo que te diga</i>

Futuro	
C2	Futuro de sorpresa, extrañeza o reprobación con exclamativas e interrogativas: <i>¡Será egoísta! ¿No tendrás el valor?</i> Afirmación tajante <i>¡Si lo sabré yo!</i> Enfatizador de la responsabilidad de la 2. ^a o 3. ^a persona <i>¡Tú verás!</i>

Como se puede observar, el inventario elaborado por el Instituto Cervantes sitúa en el nivel B1 los usos básicos de esta forma verbal junto a otros valores dislocados o secundarios.

Uno de los principales es el denominado futuro de probabilidad. Esta dislocación temporal se genera cuando el futuro pierde su vector de posterioridad y se emplea para hablar del presente. Pero, como ocurre en todo sistema de comunicación eficiente y económicamente organizado, no puede suceder que dos formas expresen exactamente los mismos contenidos, por lo que este cambio propicia la creación de una oposición modal en términos de *incertidumbre/ no incertidumbre* (Rojo y Veiga, 1999: 2913). Si, para hablar del presente, usamos un enunciado como *Serán las diez*, estamos comunicando la falta de certidumbre sobre la información que transmitimos, no estamos seguros de la veracidad de la misma. Tal y como señalan los autores gallegos, esta oposición modal no se da solamente entre el futuro y el presente sino que se puede detectar también en el indefinido y en el imperfecto.

Certidumbre	Incertidumbre
<i>Son las diez</i>	<i>Serán las diez</i>
<i>Llamó a las ocho</i>	<i>Llamaría a las ocho</i>
<i>Eran las nueve</i>	<i>Serían las nueve</i>

Pero me gustaría centrarme en otro de los usos secundarios del futuro que el PCIC sitúa en el nivel C1, el denominado futuro concesivo o futuro distanciador (*Será muy listo pero...*), porque creo que puede ser enormemente útil para mostrar cómo la Pragmática puede convertirse en una herramienta muy necesaria a la hora de trabajar en una misma clase con inmigrantes de diferentes niveles. Imaginemos un diálogo como el siguiente:

- *El otro día estuve hablando con Ana sobre la última película de Christopher Nolan. ¡Qué inteligente es esta chica!*
- *Será muy inteligente pero yo no la puedo ni ver.*

El futuro en estos casos provoca un efecto distanciador: el hablante se distancia de la proposición *Ana es muy inteligente*, bien porque no está en disposición de asegurar que sea cierta o bien porque no está de acuerdo con esa información. De ahí que sea posible hablar en estos casos de concesión, ya que es perfectamente posible una paráfrasis como *Aunque Ana es muy inteligente, yo no la puedo ni ver*.

Matte Bon (2007: 9) explica estos usos de la siguiente forma:

El futuro gramatical, por su parte, sirve para atribuir predicados virtuales a un sujeto. Esto explica que pueda ser usado para hablar del futuro, para expresar lo que consideramos probable en el presente (expresar lo que consideramos probable, en el fondo, no es más que atribuir virtualmente un predicado a un sujeto), pero también que se pueda usar para neutralizar lo que está implícito en el contexto. Si cuando alguien expresa algo (*Es muy interesante*), nosotros contestamos repitiendo lo mismo pero sólo virtualmente (*Será interesante*), es evidente que damos un paso atrás y nos limitamos a reconocer que es posible atribuir aquel predicado a aquel sujeto, pero de hecho, no lo atribuimos plenamente, visto que elegimos sólo hacerlo virtualmente. De esta operación derivan las varias interpretaciones posibles: *a mí este hecho no me interesa, acepto que se puede decir lo que dices tú pero yo no lo digo*, etc. Aceptar que algo puede ser dicho, pero, al mismo tiempo, subrayar que nosotros no lo decimos, equivale a reducir el alcance de ese dato respecto al contexto en el que nos encontramos.

Rodríguez Rosique (2013) realiza un exhaustivo y esclarecedor repaso sobre este valor del futuro y la importancia que las nociones pragmáticas tienen en su correcta comprensión. Para esta autora, está justificado hablar de un valor distanciador o concesivo separado del valor de probabilidad o conjetura por tres razones:

- este valor distanciador surge en estructuras en las que el segundo miembro viene introducido por *pero*;
- transmite una serie de valores interpersonales que no están presentes en el de probabilidad;
- es necesario que la proposición que aparece en futuro haya sido activada previamente¹⁹.

Este uso del futuro aparece en contextos de contraargumentación y su función es la de debilitar la fuerza argumentativa del miembro en el que aparece. Se puede afirmar, como acertadamente señala Rodríguez Rosique, que estamos ante un desrealizante desde el punto de vista argumentativo.

La noción de desrealizante surge en la Teoría de la Argumentación en la Lengua, desarrollada a partir de los trabajos de los lingüistas franceses Oswald Ducrot y Jean Claude Anscombe²⁰. Para estos autores, la significación de las palabras es de naturaleza gradual, es decir, cuando un hablante decide emplear una palabra para describir una realidad extralingüística tiene a su disposición distintos grados de aplicación. Pensemos en los siguientes ejemplos:

¹⁹ "El concepto de *información activada* permite acotar el de información conocida, y es el responsable de diversas elecciones gramaticales. La información conocida en términos de conocimiento compartido es todo el saber enciclopédico, el conjunto de sentimientos y emociones, y la información externa que comparten el hablante y su destinatario. [...] El denominado valor concesivo del futuro surge cuando la proposición acaba de ser activada; en concreto, cuando es información conocida desde el punto de vista del discurso, no solamente del destinatario [...]. Es más, cuanto más activada esté la información (por ejemplo, cuando constituya el *foco de activación*), más posibilidades hay de que la distancia del futuro revierta sobre su enunciación, que es lo que sucede en estos casos." (Rodríguez Rosique, 2013: 117).

²⁰ (Anscombe y Ducrot, [1983] 1994) y (Ducrot, 1998). Para un repaso pormenorizado de las características de esta teoría y su aplicación al análisis del discurso periodístico sobre la inmigración en España, puede consultarse de la Fuente García (2006).

Pedro expuso razonadamente sus argumentos en contra de la invasión de Irak

Pedro expuso atropelladamente sus argumentos en contra de la invasión de Irak

Lo que estos enunciados muestran es que la significación del verbo exponer es gradual: no es lo mismo *exponer unos argumentos* que *exponerlos razonadamente* ni que *exponerlos atropelladamente*. *Razonadamente* y *atropelladamente* se convierten así en modificadores argumentativos, porque están capacitados para aumentar o disminuir la fuerza del predicado en el que aparecen. Se convierten, en definitiva, en modificadores realizantes (si aumentan la fuerza argumentativa) y modificadores desrealizantes (si la atenúan o la invierten). Resulta evidente que el futuro distanciador posee un valor desrealizante atenuador si observamos estos dos ejemplos:

Ana es muy inteligente pero yo no la puedo ni ver

Ana será muy inteligente pero yo no la puedo ni ver

La fuerza argumentativa del miembro en el que aparece el futuro es claramente menor que su contrapartida en presente y contribuye, por tanto, a ese movimiento contraargumentativo para favorecer las conclusiones que se derivan del miembro introducido por *pero*.

En definitiva, lo que muestra, una vez más, este pequeño esbozo sobre el futuro en español es que si un profesor tiene que trabajar en aulas tan heterogéneas como las de inmigrantes tendrá que saber unir en una misma explicación los valores básicos de esta forma verbal (posterioridad con respecto al origen) con los usos dislocados o secundarios (probabilidad, futuro distanciador...) para llegar de esta forma a todos sus estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de español a inmigrantes es un campo de trabajo apasionante porque las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional que brinda al profesor son incalculables²¹. Pero, al mismo tiempo, es un terreno complejo porque nos vamos a encontrar con una enorme heterogeneidad en la clase: personas con diferentes niveles de dominio del español, con diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje, con diferentes presupuestos culturales, con diferentes niveles de alfabetización... Por esta razón, es importantísimo comprender que esta labor debe ser abordada por profesionales con una sólida formación lingüística y no por voluntarios que solamente tengan ganas de ayudar.

En estos contextos, el profesor de español para inmigrantes va a tener que saber resolver las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y para ello tendrá que mezclar en una misma explicación ideas y conceptos de diversos niveles. Para llevar a buen puerto este barco, la Pragmática se convierte en el salvavidas más adecuado: el profesor tiene que estar siempre atento a los valores pragmáticos asociados a las

²¹ Una vez le pregunté a Ibrahim, un alumno marfileño, por qué le gustaba estudiar español y su respuesta jamás se me olvidará. Le encantaba estudiar porque "lo que aprendes es algo que nadie te puede quitar".

estructuras gramaticales que trabaje en clase porque, de esta forma, todos sus alumnos aprenderán cosas adaptadas a su nivel.

Los ejemplos que he abordado a lo largo de este trabajo son solo una pequeña muestra de esta forma de trabajar. Resulta evidente que quedan numerosas puertas abiertas que investigar, numerosas estructuras gramaticales marcadas claramente por mecanismos pragmáticos. Si pensamos en los tiempos verbales del español, el imperfecto de indicativo es quizá uno de los ejemplos más ilustrativos. Junto a los usos básicos o rectos es posible hallar un amplio conjunto de usos dislocados o secundarios marcados por cuestiones pragmáticas (Gutiérrez Araus, 1995; Briz, 2004). Pensemos en estos dos ejemplos:

Si tuviera dinero, me compraría/compraba una moto

Yo tendría/tenía que haber venido

Aparentemente no hay mucha diferencia entre el imperfecto y el condicional pero, tal y como señala Briz (2004: 50):

La supuesta «neutralización» temporal y modal se produce, en todo caso, en el plano formal y semántico, pero no en el pragmático. Con el uso del imperfecto *compraba* el hecho se siente más real, realizable, probable. Del mismo modo, el grado de obligación o de imposición de una obligación aumenta con el imperfecto *tenía* (claro que el hablante, confesando la culpa de no haber venido, sin atenuantes, esto es, con *tenía* en lugar de *tendría*, intenta excusarse). [...] Insistimos, pues, en que ambas formas no expresan el mismo contenido modal, además, por supuesto, de existir una variación de uso en cuanto al registro: más coloquial en el caso del imperfecto, más formal en el del condicional.

En definitiva, son muchos y muy amplios los caminos que quedan por explorar. Nuestra labor como profesores de español consiste en encontrar los mejores mapas para recorrerlos y guiar a nuestros alumnos en este apasionante viaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda Marco, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Albelda Marco, M. (2014): "Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática", en E. Putska y S. Goldschmitt (eds.) (2014) *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlín, Erich Schmidt Verlag, 79-94.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. ([1983] 1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Blecua, B. et alii (eds.) (2013): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE.
- Briz, A. (2004): "Notas sobre los llamados usos temporales «dislocados» en la conversación coloquial", *Estudios de Lingüística: el verbo*, Número monográfico. Anexo II, 43-54.

- Chamorro, M^a. D. *et alii* (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona, Difusión.
- Ducrot, O. (1998): "Los modificadores desrealizantes", *Signo y Seña*, 9, 45-74.
- Felíu Arquiola, E. (2012a): "Árabe estándar moderno", en F. Fernández García *et alii* (eds) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 139-160.
- Felíu Arquiola, E. (2012b): "Inglés", en F. Fernández García *et alii* (eds) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 205-240.
- Fernández García, F. *et alii* (2012): *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 205-239.
- Fuente García, M. de la (2006): *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*, tesis doctoral, Universidad de León, http://www.revistacontextos.es/econtextos/05.-Tesis_Mario.pdf (Consultado en mayo de 2015).
- Fuente García, M. de la (2008): "Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas", en A. M. Bañón y J. Fornieles (coords.) (2008) *Manual sobre comunicación e inmigración*, San Sebastián, Editorial Tercera Prensa: 121-135.
- Fuente García, M. de la (2013): "Cómo enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 320-329.
- Galindo Merino, M. (2006): "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en A. Álvarez *et alii* (eds) (2006) *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo: 289-297.
- Galindo Merino, M. (2009): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Alicante, Universidad de Alicante.
- Garachana, M. (2008): "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 7, <http://marcoele.com/num/7/02e3c09b2d0c6c504/garachana.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Grande Alija, F. J. (2006): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", en A. Álvarez *et alii* (eds.) (2006) *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo: 332-342.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1996): "Sobre los valores secundarios del imperfecto", en F. J. Grande Alija *et alii* (eds.) (1996) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León: 177-186.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994): "El artículo sí sustantiva", en A. Alonso *et alii* (eds.) (1994) *II encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Junta de Castilla y León, Ediciones Universidad de Salamanca: 483-507. También en www.gruposincom.es
- Iglesias Bango, M. (1986): "El artículo en español: aportaciones a un viejo debate", *Contextos*, IV/7, 103-146. También en www.gruposincom.es
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Julià Luna, C. y Ortiz Rodríguez, C. (2013): "La semántica cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 495-507.
- Laca, B. (1999): "Presencia y ausencia de determinante", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 891-928.
- Leonetti, M. (1999): "El artículo", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, Madrid, Espasa Calpe: 787-890.
- Marín Gálvez, R. (2004): *Entre ser y estar*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Matte Bon, F. ([1992] 1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- Matte Bon, F. (2007): "Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5, <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099f30ca141e/FUTURO.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Montero Gálvez, S. (2011): "El artículo y otros fantasmas del nombre", *Redele*, 21, http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6 (Consultado en mayo de 2015).
- Nakagawa de Masunaga, M. (2012): *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*, tesis doctoral, Madrid, UNED <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filologia-Mnakagawa&dsID=Documento.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Rodríguez Rosique, S. (2013): "Las ventanas de la gramática: discurso y futuro distanciador", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 55, 111-132. <http://www.ucm.es/info/circulo/no55/rosique.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999): "El tiempo verbal. Las formas simples", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid, Espasa Calpe: 2867-2934.

- Ruiz Martínez, A. M. (2006): "REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2", *Linred*, 4 http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf (Consultado en mayo de 2015).
- Serramitja Julià, L. (2013): "La adquisición de los determinantes del español por parte de hablantes chinos, rusos y rumanos: codificación de errores", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 819-826.
- Torres Martínez, M. (2012): "Chino mandarín", en F. Fernández García *et alii* (eds.) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 161-187.
- Tuts, M. y Moreno, C. (2005): "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes", *Glosas didácticas*, 15, 5-18, <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-02.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Villalba, F. *et alii* (1999): *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

CONTRASTE DE LAS FORMAS PRONOMINALES DE TRATAMIENTO EN ESPAÑOL Y CHINO. ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y PRAGMÁTICOS Y SU DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE (CHINA)¹

YANG SONG²

Universidad de Pekín

JINWEI WANG

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín

Resumen

Mediante el presente artículo pretendemos contrastar las formas pronominales de tratamiento en español y en chino abordando aspectos socioculturales y pragmáticos concretos. Asimismo, deseamos que nuestras conclusiones supongan una contribución para el trabajo de aula de E/LE en China. Se revisan los trabajos previamente realizados relativos al tema para concretar su situación actual; se compila un corpus a partir de tres teleseries y se analiza el manual de español más utilizado en este país para descubrir los principales problemas existentes.

Palabras clave: formas pronominales de tratamiento, sociocultural, pragmática, didáctica

Abstract

In this article, we intend to contrast the pronominal forms used in Spanish and Chinese while covering the pragmatic and sociocultural aspects. In addition, we expect that the conclusions we provided ending up being an efficient contribution to the Spanish as a second language in China. The finished assignments related with the topic are previously revised, a corpus is compiled through the three TV series and the most used Spanish manual in that country is analyzed in order to find out the main existing problems.

Key words: pronominal forms of address, sociocultural, pragmatic, didactic

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los años sesenta, fecha en la que se inició la investigación sociolingüística, los investigadores han venido defendiendo la estrecha relación existente entre la lengua y los sistemas sociales. Mediante sucesivos trabajos, se ha

¹ Debemos dar las gracias a D. Juan Carlos Manzanares Triquet y a D. Nicolás Giménez Doblás por su ayuda en la revisión gramatical del artículo, así como a los expertos que han participado en la evaluación por su corrección de estilo.

² Universidad de Pekín (China). Correo: yang.song@pku.edu.cn; wangjinwei@bfsu.edu.cn. Recibido: 03-05-2015. Aceptado: 11-06-2015.

ido conformando un enfoque epistemológico que concibe la lengua como un reflejo de la estructura social. Uno de los aspectos por los que los lingüistas han mostrado más interés ha sido el de las formas pronominales de tratamiento (en adelante, FPT), dado que su uso parece estar condicionado por los diferentes elementos que conforman el sistema social. Estas formas, como define la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (I: 1250), son “variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor”. En este sentido, las FPT en español son *tú, vosotros/as, usted/es, vos*, etc., mientras que en chino son *你 (tú), 你们 (vosotros/as), 您 (usted), 您们 (ustedes)*³, etc. El estudio de las FPT supone, desde el principio, un tema clásico para los sociolingüistas, ya que constituye uno de los aspectos de la estructura gramatical de muchas lenguas con mayores y más perceptibles implicaciones sociales. En otras palabras, la existencia de dos formas diferentes para señalar a una segunda persona muestra cómo los procesos interactivos de la sociedad se reflejan en la lengua, y viceversa, cómo el uso lingüístico constituye un modo de acción social.

El estudio pionero de este campo fue *The pronouns of power and solidarity*, realizado por Brown y Gilman en 1960. Basado en los conceptos de *poder y solidaridad*, presentes en todas las relaciones sociales, inició una vía de investigación y estableció un marco general para el estudio de las fórmulas de tratamiento que ha sido aplicado a diversas lenguas por parte de numerosos investigadores. No obstante, a lo largo de la trayectoria investigadora de este campo, la investigación de las FPT no se ha limitado solo al aspecto sociolingüístico, sino que se ha llevado a cabo también desde otras disciplinas y perspectivas: gramática, sociología, pragmática, historiografía lingüística y, cómo no, la didáctica de lenguas extranjeras.

Se han elegido las FPT como objeto de estudio debido a que es esencial tener en cuenta su correcta utilización como un elemento clave para establecer el contexto interactivo adecuado entre quienes intervienen en el proceso comunicativo. Es decir, el uso adecuado de las FPT favorece la comunicación, mientras que su uso inadecuado puede provocar incomodidad en el interlocutor.

Sin embargo, la adecuación no se acepta del mismo modo en todas las lenguas ni en todas sus variedades. Este trabajo pretende realizar un estudio contrastivo de las FPT en español y en chino desde el punto de vista de la pragmática y el componente sociocultural –en concreto, la comparación de los valores pragmáticos de las FPT, así como su distribución en distintos ámbitos–, teniendo en cuenta las posibles interferencias lingüísticas que se producen cuando entran en contacto dos sistemas diferentes, con el propósito de conocer las diferencias y semejanzas pragmáticas y socioculturales que hay entre los dos idiomas. A partir de ahí, se analiza la didáctica de las FPT, en lo que a estos aspectos se refiere, en el manual de español más usado en China. La ventaja de optar por una visión contrastiva unida a una visión multidisciplinar de aprendizaje de las FPT es la de poder entender el mecanismo de la transferencia lingüística no como un

³ Cabe mencionar que estas formas son las que se utilizan en el *putonghua* de China, la variedad lingüística oficial de este país asiático, dejando de lado las múltiples formas de sus otras lenguas y dialectos. Para más información, véase Song (2011).

acto mecánico, sino como un fenómeno de carácter cognitivo, que exige comparación y reflexión por parte de los alumnos sobre los distintos sistemas.

2. ESTUDIOS ANTECEDENTES

El trabajo pionero en este campo, como ya se ha mencionado, fue realizado por Brown y Gilman. En él formularon su conocido marco de análisis de los pronombres de segunda persona de las lenguas europeas distinguiendo entre dos dimensiones semánticas, denominadas como la *dimensión del poder* y la *dimensión de la solidaridad*. Para ellos, *poder* designa el control que unas personas ejercen (o pueden ejercer) sobre otras en una determinada situación interactiva: “one person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of the other” (Brown y Gilman, 1960: 255). A partir de esta aseveración, dedujeron que la presencia del *poder* en la comunicación verbal requiere de un trato asimétrico: “power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area of behavior” (*ibíd.*). El *poder*, según ellos, trae consigo la elección de diferentes formas según la jerarquía relativa de los interlocutores. Es decir, el superior emplea formas T^4 cuando se dirige al inferior y el inferior le contesta en forma V . Los factores que promueven en el inferior la utilización de V con el superior son, por ejemplo, la riqueza, la fuerza física, la edad, el sexo, el rol social o familiar, así como otros papeles que los hablantes asumen en situaciones con diferencias de jerarquía.

Al contrario del *poder*, la *solidaridad* “comes into the European pronouns as a means of differentiating address among power equals” (Brown y Gilman, 1960: 258). La *solidaridad* introduce “a second dimension into the semantic system on the level of power equivalents” (*ibíd.*). En la dimensión de la *solidaridad*, los interlocutores emplean recíprocamente T , pero también pueden emplear V si no tienen una relación estrecha (aunque estén en un mismo nivel); este último es el denominado uso simétrico de V .

No obstante, aunque los sistemas del *poder* y la *solidaridad* parecían haber sido al principio aceptados por buena parte de los investigadores, cada vez se encuentran más contraejemplos. Por un lado, sobre el tratamiento simétrico ($T-T$, $V-V$) y el asimétrico ($T-V$, $V-T$) basados en la teoría de dimensión horizontal y vertical, hay otros investigadores que no creen que se correspondan exactamente con la actualidad ni con la realidad, como por ejemplo, el tuteo frecuente al profesor, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Otro ejemplo de infracción sería el tuteo practicado de forma usual, en hospitales y residencias de ancianos, por los enfermeros y personal médico. Como opina Rodríguez Mendoza (2003: 73), el modelo de Brown y Gilman está “inscrito en la lingüística sistémica y basado en la *reciprocidad* ($T-T$, $V-V$)/*no reciprocidad* ($T-V$, $V-T$)”, lo que “no es suficiente para explicar la variabilidad observada en el uso de los tratamientos en las distintas lenguas y culturas”.

⁴ En este tipo de estudios, ya es bastante común marcar T a *tú*, *vosotros/as* o *你*, *你们* y V a *usted/es*, *您*, *您们*.

Por otro lado, respecto a las etiquetas de *poder* y *solidaridad*, se ha observado que no todos los casos encajan en estos sistemas. Blas Arroyo (1994: 388-389), por ejemplo, dice que “ni el *poder* ni la *solidaridad* son factores estáticos que determinan mecánicamente un tratamiento categórico”, ya que puede ocurrir por diversas razones que “un locutor que ocupa un nivel jerárquicamente superior al de otro y del que recibe la forma *V* devuelva esa misma forma de tratamiento y no *T*, como podría esperarse de una aplicación mecánica del sistema interpelativo”. Fernández (2007: 8), por su parte, considera que el eje semántico *poder/solidaridad* ha sido muy discutido en revisiones posteriores, y lo mismo podría ocurrir con cualquier otro par que los sustituya, como *confianza/formalidad*. Destaca que “no parece nada fácil asignar a cada uno de estos pronombres un único valor en el sistema sin asumir a cambio un exceso de contraejemplos” (*ibíd.*), de ahí que multiplique el número de etiquetas, pues queda una gran variedad de situaciones para las que ninguna de las anteriores propuestas sería adecuada. Si bien la Real Academia Española en su *Nueva gramática de la lengua española* mantiene la distinción tradicional entre *trato de confianza* o *de familiaridad* y *trato de respeto*, advierte de que

los conceptos de *confianza* y *respeto* no son siempre adecuados si se aplican de manera estricta [...] se usan a veces las formas características del llamado *trato de confianza* (*tú, vos*) en situaciones en las que el que habla no conoce personalmente a su interlocutor, por lo que parece que no pueda tener confianza con él (2009 I: 1251).

Para Calderón Campos (2010: 232-233), las etiquetas como *deferencia* y *respeto* parecen poco acertadas, ya que estos conceptos “nos llevan a un terreno muy resbaladizo”, son “válidos para el análisis pragmático de situaciones concretas, pero no para la descripción general del sistema hablado por casi cuatrocientos millones de personas”. En China, investigadores como Lü (1982), Zhu (1982), Chen (1983), Xu (2003), Liu (2009), etc. también realizaron estudios poniendo de relieve la necesidad de matizar el modelo de análisis propuesto por Brown y Gilman, así como precisando los matices significativos asociados a las formas pronominales de tratamiento.

En definitiva, teniendo en cuenta lo complejos que son los aspectos socioculturales (el uso de *T/V* en distintos ámbitos y el fenómeno simétrico y asimétrico) y pragmáticos (valores semánticos y pragmáticos que puedan adquirir), para cumplir el objetivo de este estudio, el primer paso consiste en profundizar en el conocimiento de los valores semántico-pragmáticos que conllevan *T* y *V* en español y chino.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En los estudios empíricos dedicados a las FPT, son relativamente frecuentes tres métodos de investigación (Song y Wang, 2014: 119). El primero consiste en pasar cuestionarios y/o entrevistar a un determinado grupo de hablantes, lo que permite investigar el uso de las fórmulas de tratamiento actuales, desde una perspectiva diastrática y diafásica, en una comunidad concreta y en ciertos grupos de hablantes. Los estudios de Pedroviejo Esteruelas (2006), Kim (2006), Jang (2010), Bestard Revilla (2012), entre otros, responden a este planteamiento. En segundo lugar, autores como

Martínez Gavilán (1988), Jaime de Arrieta y Cuadros de Béssega (1997), García Godoy (2010), etc. parten de textos históricos –sean literarios, gramaticales, cartas personales, etc.– analizando las fórmulas de tratamiento utilizadas en una época determinada, o, más globalmente, estudiando las FPT desde el punto de vista diacrónico. Por último, Rigatuso (2000), Aijón Oliva (2009), Song (2010), etc. se basan en distintos campos de los medios de comunicación (publicidad tanto impresa como digital, entrevistas de televisión y radio) con el objetivo de investigar las FPT en lenguajes especializados, como, por ejemplo, el uso de *tú* y *usted* como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria, o la sociopragmática de las FPT en anuncios radiofónicos y en discursos de publicidad.

En nuestro caso, después de analizar las propiedades de los variados tipos de materiales, decidimos usar series de televisión como base de datos por las siguientes razones. En comparación con las películas, las series de televisión tienen argumentos más largos y completos, con relaciones personales más complejas; poseen más conflictos dramáticos y más conversaciones entre los personajes. En relación con las novelas, las series expresan la dimensión espacio-tiempo de forma más completa; asimismo (especialmente si comparamos las novelas con las series basadas en ellas), presentan un mayor número de diálogos entre los personajes. En cuanto a las obras de teatro, estas tienen, a semejanza de las series, abundantes diálogos y complejas relaciones, pero son relativamente más cortas en su duración. De este modo, las series nos permiten extraer más segmentos conversacionales.

Somos conscientes de que las conversaciones grabadas tienen mayor grado de espontaneidad que las series. No obstante, sus limitaciones son indiscutibles a la hora de registrar todos los usos pronominales de tratamiento y de recoger testimonios fidedignos del habla real en todas o en numerosas situaciones. Por ejemplo, resultaría imposible acceder a la comisaría para grabar la conversación entre la policía y un criminal; asimismo, sería muy difícil registrar los diálogos íntimos entre parejas. Sin embargo, estos casos sí pueden abordarse a partir de las series. Por otro lado, en este tipo de programas los actores hacen hincapié en la interpretación del personaje y actúan dándole credibilidad. Así que, una vez comparados todos los posibles materiales, concluimos que las series son el medio ideal para llevar a cabo el estudio.

3.1 Criterios para la selección de las teleseries

En la selección de las series para formar el corpus hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. Como el objeto de esta sección consiste en comparar las FPT en español actual peninsular y en chino, las series deben haber sido producidas en los últimos años, y el relato debe estar basado en la vida cotidiana de la actualidad.
2. Es preferible que las series abarquen de la forma más amplia posible distintos entornos sociales, lo cual supone la ventaja más relevante sobre la grabación de conversaciones reales.

3. Asimismo, preferimos elegir las series con suficientes personajes y complejas relaciones personales, lo que nos permitirá obtener una gran red social, así como observar las conversaciones de los mismos interlocutores en distintos contextos comunicativos, o bien diferentes hablantes en una misma situación.
4. La mayoría tanto de los actores como de los personajes de las series pertenecen a lo que nosotros consideramos primer tramo de edad (la juventud, es decir, menores de veinticuatro años) y a una parte del segundo tramo de edad (entre veinticinco y treinta años), lo cual ha de ponerse en relación con el hecho de que exportaremos el resultado a la enseñanza de las FPT a los alumnos chinos de esas edades.
5. También damos prioridad a las series que han ganado premios en el sector, teniendo en cuenta que dichos premios garantizan en cierto modo la calidad de la series, así como el nivel de la interpretación del actor, en otras palabras, la naturalidad y credibilidad en su actuación.

Por estos motivos, se han elegido dos teleseries españolas y una china. Las españolas son *Desaparecida* (2007) y *Los protegidos* (2010); la china se llama 我的青春谁做主 (*Mi juventud depende de mí*). Nos basamos en estas dos series españolas porque la suma de sus datos (la duración total, la cantidad de las relaciones, la distribución de la edad, así como el porcentaje de los ámbitos) equivale al programa chino. De este modo, resumiendo las dos teleseries españolas y comparándolas con la china, llegamos a poder adquirir un corpus equilibrado, cuyos datos comparativos se muestran a continuación:

Tabla 1. Comparación de los datos técnicos del corpus

DATOS		ESP.	CHN.
Duración total		1.885 min.	1.792 min.
Interlocutores		83	77
Sexo (varón/mujer)		55%/45%	53%/47%
Edad ⁴	1.ª edad	36%	35%
	2.ª edad	46%	51%
	3.ª edad	18%	14%
Porcentaje de los cinco ámbitos ⁵	Familiar	43%	47%
	Social	8%	10%
	Laboral	14%	11%
	De solidaridad	19%	17%
	Escolar	16%	15%

⁵ En nuestro trabajo, dividimos los tramos de edad en grupos de 24 años cada uno: primer tramo (menores de veinticuatro años), segundo tramo (entre veinticinco y cuarenta y nueve años), tercer tramo (entre cincuenta y setenta y cinco años), cuarto tramo (de setenta y cinco en adelante).

⁶ Es bastante común en este tipo de estudios que se agrupen las diversas relaciones en ciertos ámbitos: familiar, social, laboral, escolar, de solidaridad. El ámbito familiar consiste en formas de trato a los padres, tíos, cuñados, hermanos y otros parientes; el ámbito laboral tiene lugar en los sitios de trabajo con informantes como jefes, colegas y subalternos; el ámbito social parte de amistades, conocidos y desco-

Como se ve en la tabla 1, los textos conversacionales de ambos idiomas son similares, tanto en la duración y en el número de personajes válidos para el estudio como en la proporción de los cinco ámbitos en que se desarrollan las conversaciones extraídas.

3.2 Procesamiento del corpus

En el corpus del presente estudio, se identificaron las FPT en distintas tipologías de relación interpersonal, ya sea, por ejemplo, la interacción propia de un padre con su hija adoptada, o bien, la del criminal con la familia del asesinado; y, a partir de estos resultados, se agruparon en los cinco ámbitos señalados, con el fin de observar el tratamiento más utilizado en cada uno. Asimismo, se registró la alternativa entre *T/V* y se observó su causa desde el punto de vista pragmático. De este modo, se diseñaron dos documentos, uno en formato de Microsoft Excel, y otro por medio de Microsoft Word para cada teleserie. En el primero, se han establecido ficheros en los que se proporcionan datos pertinentes sobre los interlocutores de la serie (nombre, edad, sexo y profesión), y registros de las formas simétricas y asimétricas de tratamiento. En el segundo, se han transcrito las conversaciones enteras que nos sirven para el análisis. Todo el proceso se ha llevado a cabo de manera totalmente manual, escuchando y repitiendo cada frase cuantas veces ha sido necesario hasta poder registrar todas las FPT, y realizar una transcripción escrita precisa.

En la transcripción de las conversaciones, se han utilizado los símbolos de Val.Es.Co. (Briz Gómez: 1995), a los cuales añadimos algunos propios que resultan necesarios para el idioma chino. Estos símbolos son:

- : Cambio de hablante
- A: Intervención de un hablante identificado como A
- § Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes
- [Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
-] Final del habla simultánea
- / Pausa corta, inferior al medio segundo
- // Pausa entre medio segundo y un segundo
- /// Pausa de un segundo o más
- (4») Silencio (lapso o intervalo) de 4 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo
- ↑ Entonación ascendente
- ↓ Entonación descendente
- Entonación mantenida o suspendida
- PESADO Pronunciación marcada o enfática

nocidos en distintos espacios sociales; el ámbito de solidaridad hace referencia a amistades, conocidos y desconocidos en situaciones comunicativas propiciadas por eventos de tipo festivo; el ámbito escolar se refiere a la relación entre profesores y alumnos en instituciones educativas.

<i>pe sa do</i>	Pronunciación silabeada
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro
<i>h</i>	Aspiración de “s” implosiva
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados
aa	Alargamientos vocálicos
¿?	Interrogaciones
¡!	Exclamaciones
bù{bú}	Tono <i>sandhi</i> en chino
hao’a	Separación de dos sílabas, de las cuales la segunda no tiene consonante inicial
bà·ba	Separación y marca de tono ligero

3.3 Aspectos pragmáticos

Una vez analizado el corpus, hemos observado que las FPT en ambos idiomas presentan tanto similitudes como diferencias en cuanto a sus valores semántico-pragmáticos. Antes de entrar en detalles, parece conveniente referirnos a una clasificación de las FTP que resulta válida para ambos idiomas y que guarda una estrecha vinculación con esos valores.

Según la alternativa de *T/V* en los actos comunicativos, consideramos que las FPT pueden situarse en *estado estático* y en *estado dinámico*. Las FPT en estado estático son *formas de tratamiento permanente*, que suelen ser usadas por una persona como medio para dirigirse a otra en cualquier situación, como por ejemplo, en el ámbito familiar, en la conversación entre padres e hijos siempre se usa el trato de *tú*. Las formas en el estado dinámico, por su parte, son *formas de variación instantánea*, que se refieren al fenómeno lingüístico en el que el emisor usa distintas formas de tratamiento con un mismo interlocutor en un mismo acto comunicativo con una intención comunicativa determinada. En otras palabras, el hablante modifica la forma de tratamiento con el objetivo de expresar algún sentido semántico especial o distinto.

Si bien muchos autores han ejemplificado etiquetas semánticas de *T/V*, estas etiquetas no se localizan en un mismo nivel. Por un lado, consideramos que tanto *T* como *V* solo poseen valores semánticos naturales cuando se encuentran en estados estáticos. Los valores son, por ejemplo, *familiaridad*, *solidaridad* en el caso de *T*, y *respeto*, *cortesía*, *formalidad* en el caso de *V*. Por otro lado, en lo referente a las etiquetas como *enojo*, *molestia*, *desprecio*, *humillación*, *impaciencia*, etc. (Rodríguez Mendoza, 2003: 73; Calderón Campos, 2010: 232-233; Placencia, 2010: 367, etc.), creemos que corresponden a un estado dinámico. Los pronombres de tratamiento las podrán adquirir solo y exclusivamente cuando se realiza la variación instantánea. En otras palabras, esas etiquetas no son sino “productos” generados por el hecho de que se da *T* en contextos de tratamiento permanente de *V*, así como en aquellos en que se usa *V* en una relación

estable de *T*. Desde esta perspectiva, los valores del estado dinámico no son significados propios o consustanciales de los pronombres.

A continuación, se ponen como ejemplos algunas secuencias, con el propósito de que se tenga una idea sobre la generación de valores semántico-pragmáticos a través de la variación instantánea, es decir, *T-V-T* y *V-T-V*.

Fragmento conversacional 1

- Fuente: *Desaparecida*

- Duración: 4 segundos

- Participantes: Blanca, 18 años, hija de Sierra; Sierra, sobre 45 años, teniente de la Guardia Civil

- Ámbito: Familiar

- Relación: Padre e hija

- Antecedente: Sierra es teniente de la Guardia Civil. Está divorciado y su hija Blanca vive con su exmujer. Como a la chica le resulta insoportable la convivencia con su madre, abandona la casa sin avisar a nadie y va a buscar a su padre. Al enterarse de que su hija ha desaparecido, está nervioso porque en ese momento precisamente está investigando la desaparición de una chica de la edad similar. Cuando Blanca encuentra a su padre, este la lleva a todas partes para no perderla de vista. De este modo, cuando está de servicio y entra en un bar, también lleva a su hija.

Situación comunicativa: En un bar, Sierra pide a su hija que no se mueva de ahí.

- Texto transcrito:

1 Sierra: quédate aquí

2 Blanca: a sus órdenes/ mi teniente

En toda la serie *Desaparecida*, esta supone la única ocasión en que Blanca trata a su padre de *usted*. Según nuestro modo de ver, lo que ella pretende comunicar es una especie de queja por la orden que recibe previamente de su padre, por el trato autoritario que supone; implícitamente, es como si le estuviese diciendo “me tratas como si fuese uno de tus subordinados”. Así pues, consideramos que el trato de *usted* en este caso tiene un valor irónico. Asimismo, se ha encontrado otro ejemplo de ironía y/o enojo en *Los protegidos*.

Fragmentación conversacional 2

- Fuente: *Los protegidos*

- Duración: 20 segundos

- Participantes: Leo, Sandra, Ana, María, Juan, compañeros del segundo año de bachillerato

- Ámbito: De solidaridad

- Relación: Compañeros del instituto

- Antecedente: Los compañeros de clase están haciendo una fiesta en la casa de campo de Leo. La música está a todo volumen. Últimamente, Leo siente algo por Sandra pero esta chica parece no corresponderle. Esta noche, Leo está nervioso y preocupado porque Sandra ha quedado con él.

Situación comunicativa: Leo está sentado en el patio con los otros tres chicos. Sandra le dirige a él.

- Texto transcrito:

- 1 Sandra: chicos esto está dando mucho
2 Juan: niña pareces nueva/
3 ¿por qué te crees que he venido?↓
4 Ana: oYE yo creo que estos dos se están dando el lote eeh↑
5 Juan: (MIRA A LEO) tío tráete algo para echarme a la garganta/
6 que estoy sediento
7 Leo: ¿por qué no vas tú guapo?↑
8 Juan: peerdone usted↑// (SE LEVANTA DE LA SILLA)
9 joder/ más una mosca que me ha picao

El personaje de Juan se había tomado la confianza de pedirle a Leo que le trajese una bebida y este reacciona con enojo: “¿por qué no vas tú guapo?”, porque lo considera “demasiado pedir”, es decir, un abuso de confianza (además, véase que Juan hace esa petición con un imperativo, de forma poco cortés); así, el trato de *usted* con el que reacciona luego el personaje de Juan, pidiendo disculpas además, supone una forma irónica de invertir totalmente ese abuso de confianza previo, pasando a tratarle como si fuese un extraño, es decir, con un alto grado de cortesía que está fuera de lugar y que contrasta enormemente con la forma poco cortés (o de gran/excesiva confianza) que se utilizó antes; esa reacción irónica transmite un mensaje implícito de “tampoco te lo tomes así”, para reprochar el enojo mostrado por el personaje de Leo.

En el caso del chino, los tratamientos 你 (*T*, singular)/你们 (*T*, plural) y 您 (*V*, singular)/您们 (*V*, plural), cuando se sitúan en el estado estático, poseen los mismos valores que *T/V* en español; cuando están en el estado dinámico, el *V* presenta mayor diferencia, que consiste en los valores *cariño* y *acercamiento*, ya que en el español⁷ esta variante se usa para distanciarse. A continuación, se especifican estos valores con ejemplos.

Fragmento conversacional 3

- Fuente: *Mi juventud depende de mí*

- Duración: 15 segundos

- Participantes: Qian Xiaoyang, sobre 25 años, novia de Fang Yu; Fang Yu, sobre 25 años, mecánico de un taller; la abuela de Fang Yu, sobre 75 años

- Ámbito: Familiar

- Relación: Novia de nieto-abuela

- Antecedente: Qian Xiaoyang está enfadada con Fang Yu. Va a la casa de su abuela y le explica a la anciana todo lo ocurrido entre ellos. Cuando llega Fang Yu, su abuela se enfada y quiere reñir al nieto.

⁷ El español, en este caso, se refiere al peninsular, puesto que nuestro corpus está compuesto por teleseries producidas en España. Sin embargo, cabe mencionar que de hecho se ha observado que en Colombia los hombres dirigen *usted* a hombres con la intención de expresar intimidad y a mujeres para crear un efecto de confianza (Placencia, 2010: 352).

- Situación comunicativa: En la casa de la abuela de Fang Yu.

- Texto transcrito:

- 1 Qian: nǎi • nai nǎi • nai nǐ bié shēngqì
奶奶奶奶你(T)别生气。
2 nǐ ZĒen • me huíshìr • a ↓ / Yì huí • lai jiù rě
你怎么回事啊, 刚一回来就惹奶奶生气。
3 Àaiya nǎi • nai / nín bié shēngqì
哎呀奶奶您(V)别生气啊
4 ZŌU / zán • men chū • qu bāiche ° (qu) °
走, 咱俩出去掰扯去。

- Traducción:

- 1' Qian: (A la abuela) No te enfades abuela.
2' (A Fang Yu) ¿Qué haces! ¿Por qué quemas a la abuela nada más que llegar a casa!
3' (A la abuela) Ay no se enfade abuela, amor de mi vida
4' (A Fang Yu) Vamos a hablar fuera.

En la serie Qian trata permanentemente de *tú* a la abuela de Fang Yu, pero al notar que está enfadada con su nieto, en la línea 3, para aliviarla, cambia a *usted* con el fin de expresar cariño.

Fragmento conversacional 4

- Fuente: *Mi juventud depende de mí*

- Duración: 15 segundos

- Participantes: Qian Xiaoyang, sobre 25 años, prima de Zhao Qingchu;
Zhao Qingchu, sobre 27 años, prima de Qian Xiaoyang

- Ámbito: Familiar

- Relación: Entre primas

- Antecedente: Zhao Qingchu está saliendo con Zhou Jin, que es director comercial de una gran empresa. La prima de Zhao Qingchu, Qian Xiaoyang, se aprovecha de esta situación y consigue un puesto de trabajo en la empresa por tener ese contacto. Cuando se entera de lo que ha hecho su prima, Zhao Qingchu se enfada.

- Situación comunicativa: En casa, Zhao Qingchu acaba de llegar

- Texto transcrito:

- 1 Zhao: QIÁN XIǎO YÀNG!
钱小样!
2 Qian: dào! Nín huí • lai • le / nín xīnkǔ • le
到! 您(V)回来了, 您(V)辛苦了。
3 Zhao: nǐ zuò zéi xīn xū • le • ba
你做贼心虚了吧。
4 Qian: heihei ↓ / ° (nǐ dōu zhīdào • le) °
嘿嘿, 你(T)都知道了……

- Traducción:

- 1' Zhao: ¡Qian Xiaoyang!
- 2' Qian: ¡Sí! Ya está en casa, ¿cómo se encuentra usted?
- 3' Zhao: No me hagas la pelota.
- 4' Qian: Bueno, ¿ya te enteraste de que...?

Como Qian sabe que ha hecho algo que habrá molestado a su prima Zhao, cuando esta llega a casa, la trata de *usted* para mostrar un sentimiento de acercamiento, con el propósito de suavizar la situación. Eso también puede ser justificado a través de la respuesta de Zhao de la línea 3.

De este modo, se elabora un esquema de los valores pragmáticos de los tratamientos en español y chino (tabla 2).

Tabla 2. Valores pragmáticos de los tratamientos en ambos idiomas

	Valores de las formas de variación instantánea			
	V-T-V (valores de T)		T-V-T (valores de V)	
	En español	En chino	En español	En chino
Estado dinámico	intrusión, enojo, condescendencia, humillación, etc.	intrusión, enojo, condescendencia, humillación, etc.	distanciamiento, frialdad, enojo, impaciencia, paternalismo, etc.	distanciamiento, frialdad, enojo, impaciencia, paternalismo, cariño, acercamiento, etc.
Estado estático	Valores de las formas permanentes			
	T		V	
	En español	En chino	En español	En chino
	familiaridad, solidaridad, confianza	familiaridad, solidaridad, confianza	respeto, cortesía, formalidad	respeto, cortesía, formalidad

3.4 Aspectos socioculturales

En términos generales, en español, el porcentaje de aparición de la variante *T* supone más del doble que el de la forma *V* (68% vs. 32%, respectivamente); en chino, en cambio, el *V* presenta un índice de frecuencia bastante alto: un 56% de *T* frente a un 44% de *V*. A continuación, se analiza por ámbitos el uso de estas variantes.

En el ámbito familiar, en el caso del español, el tratamiento *T* casi es la forma unánime. En todas las relaciones familiares registradas, el uso de *T* ocupa aproximadamente un 100% de las relaciones. Estas relaciones se producen entre padres e hijos, entre primos, entre hermanos, entre cuñados, entre tíos y sobrinos, y entre padres e hijos adoptados. De este modo, todas estas relaciones constituyen un ámbito democrático e igualitario. Solamente se encuentra un enunciado dirigido de hija a padre en el que se utiliza la forma *V*, que se trata de variación instantánea (véase

el fragmento conversacional 1). A diferencia del español, el *V* en chino, en el ámbito familiar, tiene un porcentaje global relativamente alto, con un 47% de aparición. Se observa que, en el tratamiento entre los familiares de la misma generación así como en el de los parientes de nivel alto a los de menos estatus, el *T* es la única forma. Sin embargo, los emisores de menos estatus alternan *T/V* cuando tratan a los mayores. En todas las relaciones de este tipo –de hijos a padres, de nietos a abuelos, de sobrinos a tíos– se dan múltiples casos de la alternativa *T/V*. Además, se nota que, en el idioma chino, los yernos/nueras usan única y asiduamente la forma de respeto *V* con sus suegros, aunque a sus padres los tratan de *T/V* alternativamente. Asimismo, los novios e incluso amigos de los hablantes dirigen respetuosamente *V* a sus padres. Esto supone un rasgo diferencial respecto al español.

En el ámbito social, tanto en español como en chino, el *V* tiene una frecuencia más elevada que *T*, con el porcentaje del 68% frente al 32% y el 79% frente al 21%, respectivamente. El ámbito social, como se explicaba anteriormente, se refiere a las conversaciones realizadas entre conocidos y/o desconocidos en lugares públicos, tales como el Ayuntamiento, la Comisaría o la Oficina de la Guardia Civil, así como en el colegio, en la iglesia, en el cementerio, en el escenario de un crimen, en un hospital, o en un taller. En todas las relaciones pertenecientes a este ámbito, *V* es la forma dominante entre ciudadanos y los guardias civiles. Tomamos la teleserie *Desaparecida* como ejemplo: a lo largo de sus trece episodios los guardias civiles, fuese cual fuese su rango, reciben un 100% de *V* en las conversaciones. De acuerdo con el corpus, las variables socioculturales que intervienen en la elección de *T/V* consisten principalmente en la relación entre los interlocutores, así como la edad del receptor. En otras palabras, menos relación entre los dos y más edad del oyente favorecen la aparición de *V*, conclusión que coincide con los estudios de Medina López (1991), Morín Rodríguez (2001, 2002) y Rodríguez Mendoza (2003).

En el ámbito laboral, como era de esperar, debido al carácter formal de este tipo de interacciones comunicativas, también se observa una alta proporción de *V* (46%). En este contexto, las relaciones analizadas son: sargento, teniente y capitán en la Guardia Civil; oficial, agente y comisario en la Comisaría; profesores, jefe de estudios y director en el colegio; camarero y dueño de un bar; mecánico y propietario de un taller; enfermeras y médicos. La alta frecuencia más representativa de *V* ha aparecido en las relaciones de la Guardia Civil (63%), ya que obviamente consiste en un entorno formal y con la jerarquía relativamente bien establecida. En chino, el *V* presenta el índice de un 52% respecto a *T*. Sin embargo, se observa una asimetría notable en estas relaciones. Los subordinados tratan principalmente de *V* (87%) a los superiores, mientras que estos mismos se dan *T* (91%).

En el ámbito escolar, se observa que en español la forma *T* es la más usada, con un 79% frente a un 21% de *V*, y el tratamiento simétrico es predominante. En *Los protegidos*, se registra un caso en el instituto en el que el profesor trata de *usted* a los alumnos, mientras que estos le tutean:

Fragmento conversacional 5

- Fuente: *Los protegidos*

- Duración: 75 segundos

- Participantes: Director, en torno a los 40 años, da clase de literatura; Lucas, 14 años, alumno; Pablo, 14 años, alumno; Hugo, 14 años, alumno

- Ámbito: Escolar

- Relación: Profesor-alumno

- Antecedente: Lucas, Pablo y Hugo estudian en el mismo grupo. Para Pablo, Lucas es un chico raro, que, aparte de Hugo, no tiene otro amigo. El director del colegio les da clase de literatura, y, una vez, les pide llevar una foto familiar para hacer un trabajo en clase.

- Situación comunicativa: En clase, el director pasa por el pupitre de Lucas.

- Texto transcrito:

- 1 Director: Castillo/ no veo sus fotos
2 creo que lo dije bien claro/
3 sin fotos no se puede hacer trabajo
4 Lucas: mira/ es que no tengo ninguna
5 Director: ¿cómo que no va a tener fotos de sus padres?↓
6 Lucas: vivo con mis tíos
7 Director: eso no me vale como excusa/
8 siempre hay un álbum de fotos por allí
9 Lucas: es que/ no me llevo muy bien con ellos
10 Director: ¿es eso?→/
11 o es que no quiere hacer el trabajo
12 Lucas: no/ es verdad///
13 es/ es que mis padres °(me echaron de casa)°
14 Hugo: ¿y eso?↑ (VUELVE LA CABEZA PARA HABLAR CON LUCAS)
15 Director: Hugo// (VUELVE A MIRAR A HUGO) a lo suyo
16 Lucas: °(no/ no)° les gusta mi forma de ser
17 Director: ¿su forma de ser?↓///
18 bueno pero eso no tiene nada que ver con la biología§
19 Pablo: § eh↓
20 ¿cómo que no tiene nada que ver?↑
21 vamos a ver (RISA)/ pero si ya te lo dije yo/
22 que este es mariquita de hijo [(RISA)]
23 Director: [SILENCIO]/
24 no quiero ni un SOLO comentario más (4») a recoger
25 Hugo: (HUGO HABLA CON PABLO) eso// tú a callar
26 Pablo: (PABLO MIRA A LUCAS) sí sí/ entonces↓/
27 ¿cómo es eso de/ tu forma de ser?↑//
28 ves↑/ (RISA) que ya te lo dije YOo
29 oye/ que luego hablamos tranquilamente eh↑/ GUA pa↑§
30 Director: § Pablo↓/
31 no quiSIEra hablar más tarde con usted

En la universidad el tratamiento simétrico también es predominante, sea tuteante o de *usted*. Los factores que intervienen en la elección de la forma son la edad del profesor, la relación que tienen, y el estatus del profesor. En el caso del chino, el *T* supone la forma unánime de tratamiento de profesores a alumnos. En cambio, los estudiantes prefieren tratar a sus profesores de *V*, y cuanto más alto sea el nivel educativo, más probable es la aparición de la forma *V*. Más concretamente, el uso de *V* en la Escuela Primaria presenta un bajo índice de porcentaje, un 26%; en el bachillerato, un 54%; y en la educación universitaria, un 78%. Este fenómeno llama mucho la atención en contraste con lo ocurrido en la sociedad española.

El último de los ámbitos estudiados en esta investigación es el de solidaridad. En español, como cabría esperar, los porcentajes de aparición de la variante *T* son casi tres veces más altos que los de *V*, con un 73%. Igual que en el social, se registran conversaciones entre amigos, conocidos y/o desconocidos realizadas en una fiesta de pueblo, en una fiesta de cumpleaños, en una cena en casa con invitados, así como en una actividad escolar de padres, en el bar, en calles, en una feria, en un huerto, en un parque. Según el corpus, los principales factores que implican el uso de *V* son la variable “poca/ninguna relación” entre los interlocutores, y la variable “mayor edad del receptor”. En este ámbito del corpus chino, *T* también es la forma mayoritaria, con un 65% de frecuencia de aparición. Se registran conversaciones entre amigos, conocidos y/o desconocidos realizadas en fiestas de cumpleaños, en fiestas de boda, en una comida familiar con invitados, así como en una actividad escolar de padres, en el bar, en las calles, en una feria, en un parque. El uso de la variante *V* se produce fundamentalmente en los tratamientos entre interlocutores con poca relación y mucha distancia de edad.

Sobre los tratamientos simétricos y asimétricos, en todas las conversaciones extraídas del corpus español, se ha observado un 91% de tratamientos simétricos frente a un 9% de asimétricos, los cuales han aparecido principalmente en el ámbito social, en concreto, entre los guardias civiles y ciudadanos. Los guardias civiles –el Teniente Sierra y la Sargento Laura– tratan a seis personas de *T* y reciben de ellos el *V*, por ejemplo, cuando se dirigen a unos jóvenes del primer tramo de edad o a unas prostitutas, debido al alto estatus y más edad, les dan *T* mientras que reciben *V*. Cabe decirse que la asimetría, en muchos casos, no aparece al principio de un acto comunicativo, sino que, a lo largo del desarrollo del argumento, al darse cuenta de que algunos son sospechosos, los dos guardias civiles cambian la forma de *V* a *T*, hecho que tiene que ver con los valores pragmáticos de *T* cuando sufre la variación instantánea.

En cuanto al corpus chino, hemos de confirmar que la forma asimétrica de tratamiento resulta absolutamente llamativa (37% en chino vs. 9% en español). Se ha observado que en cualquier ámbito, cuando se trata de relaciones unidireccionales, como por ejemplo, hijos y padres, nietos y abuelos, yernos y suegros, empleados y jefes, alumnos y profesores, entre otros, es posible encontrar casos de asimetría. Es decir, los interlocutores de nivel bajo (menos edad o menos estatus) emplean mayoritariamente *V*

y reciben *T*. Su origen, en nuestra opinión, se encuentra en las características históricas y sociales de cada país.

En España, o, en términos más generales, en el mundo occidental, el tratamiento recíproco ha venido ganando terreno al no recíproco o asimétrico a partir de la primera mitad del siglo XX, momento en el que los movimientos políticos igualitarios característicos influyeron especialmente en la extensión progresiva de las formas de confianza e igualdad. En la segunda mitad de ese siglo tuvo mayor influencia en el creciente desarrollo de las formas de confianza el valor que se otorga en el mundo moderno a la juventud y al hecho mismo de ser joven, en contraste con la consideración que en otros tiempos tuvo el peso de la experiencia o de la madurez (Real Academia Española, 2009, I: 1252). En definitiva, en los últimos cien años en español las formas de tratamiento han pasado de jerárquicas a democráticas e igualitarias.

Sin embargo, en el caso del remoto país asiático, donde aún predomina el tratamiento asimétrico, a lo largo del último siglo su sociedad todavía no se ha convertido en una sociedad igualitaria. Pues se observa que los interlocutores de mayor edad son los que principalmente reciben el *V*. La razón de ello se debe a que, en la cultura china, la vejez no significa ni debilidad ni incapacidad. China es un país con una historia de miles de años. El *homo sapiens* hace su aparición en el territorio que actualmente ocupa la República Popular China unos 40 mil años atrás. Hace alrededor de unos 10 mil años se empieza a cultivar arroz en el río Yangtsé. En el VIII milenio a. C. las culturas de la zona del valle del río Amarillo se hicieron sedentarias; un milenio después comenzaría la domesticación de animales; entre el VII y VI milenio a. C. surgen las primeras culturas neolíticas. Sin embargo, sus registros escritos aparecieron mucho más tarde: se remontan al siglo XVI a. C. De este modo, a lo largo de tantos siglos sin escritura, los habitantes se transmitían las informaciones técnicas o agrícolas de generación en generación de forma oral. Así pues, progresivamente, los mayores se convertían en “tesoros vivos” puesto que son ellos los que han vivido más tiempo y saben más y, en consecuencia, eran tratados como sabios. Desde esta perspectiva, el respeto hacia las personas de mayor edad es una costumbre legendaria y en la actualidad sigue siendo lo mismo.

4. DIDÁCTICA DE LAS FPT EN EL AULA DE E/LE EN CHINA

En la *Dedicatoria al Conde de Lemos*, segunda parte de *El Quijote*, Cervantes escribió:

[...] el grande Emperador de la China, pues en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome, o, por mejor decir, suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de Don Quijote. Justamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector de tal colegio.

El sueño de Cervantes no pudo hacerse realidad hasta mediados del siglo XX. Desde la fundación del primer centro universitario de enseñanza de español en 1952,

hasta la fecha, la E/LE en China ha experimentado gran desarrollo y ha conseguido notables éxitos, en concreto, la carrera del Grado en Filología Hispánica se ofrece en sesenta y cuatro universidades.

4.1 Descripción del manual *Español moderno*

El motivo de elegir el *Español moderno* (Dong & Liu, 1999) como corpus para analizar se debe a que, por un lado, es un trabajo realizado en China por hispanistas chinos y se focaliza absolutamente en los alumnos chinos, en lo referente a su aprendizaje del español; por otro lado, supone el manual más complejo, más estructurado y más sistemático de los que existen en este país. Desde hace quince años casi todos los alumnos que se graduaron en Filología Hispánica han utilizado este manual y hoy en día se usa en las sesenta y cuatro universidades en que se imparte la asignatura principal de la carrera. Tiene, por lo tanto, un papel fundamental en la enseñanza del español en China.

Este *Español moderno* consta de seis volúmenes. La primera edición de los dos primeros volúmenes se publicó en 1999; el tercero, el cuarto, el quinto y el último vieron la luz en 2000, 2001, 2003 y 2007 respectivamente. En la actualidad, en las universidades se emplean los primeros cuatro volúmenes en el primer y segundo año académico como manual principal, mientras que usar o no los últimos dos depende del programa de cada centro.

Las lecciones de los primeros cuatro libros tienen una estructura parecida. Cada lección empieza por un esquema de los contenidos clave, que consiste en un sumario de los temas de fonética y gramática para las primeras nueve lecciones del libro I, y en un resumen del contenido gramatical para el resto. En los esquemas no se ha encontrado ninguna referencia a las funciones comunicativas, ni a los conocimientos pragmáticos o socioculturales; todo el contenido se organiza a partir de la gramática. Cada lección se puede dividir en cinco apartados, que son el texto, el vocabulario, la fonética (lección 1-9 del volumen I) o el léxico (a partir de la lección 13), la gramática y los ejercicios sucesivamente. Normalmente, en el aula de E/LE, el profesor introduce ante todo el vocabulario enseñando las nuevas palabras, después explica los textos, trata la fonética y el léxico y, finalmente, se realizan los ejercicios.

4.2 Análisis de la didáctica de las FPT en *Español moderno*

Al revisar el manual en su conjunto, una sensación general que nos ha provocado es la ausencia de cualquier referencia a las funciones comunicativas, sección generalmente introducida en los manuales occidentales de didáctica de lenguas extranjeras. Conocimientos tan importantes como los provenientes de la pragmática o la sociolingüística tampoco se han introducido en los libros. Los seis volúmenes cubren las necesidades de un conocimiento de fonética, de gramática y de léxico, ya que el contenido de los textos está claramente al servicio de las estructuras gramaticales, pero no satisfacen las necesidades comunicativas a las que sirve el sistema gramatical,

es decir, son justamente estas necesidades las que activan la competencia gramatical como recurso para una comunicación eficiente.

En el caso de las FPT, en estos volúmenes solo se le ha dedicado un espacio muy limitado: un punto del apartado de gramática en la lección 2, cuando se introduce el sistema pronominal (véase la figura 1), planteamiento que, en nuestra opinión, no las ha estimado adecuadamente, ya que no se menciona siquiera noción alguna sobre cuestiones tan importantes como los distintos sistemas pronominales en el mundo hispánico, los factores extralingüísticos que intervienen en su elección en un acto comunicativo, las variantes de la segunda persona singular (*vos*) y su paradigma verbal, el fenómeno simétrico y asimétrico del tratamiento, etc.

语 法 GRAMÁTICA

一、主格人称代词 (Pronombres personales, caso nominativo):
请看下列图表:

性数 人称	单 数		复 数	
	阳 性	阴 性	阳 性	阴 性
第一人称	yo 我	yo 我	nosotros 我们	nosotras 我们
第二人称	tú 你	tú 你	vosotros 你们	vosotras 你们
第三人称	él 他	ella 她	ellos 他们	ellas 她们
	usted 您	usted 您	ustedes 你们, 诸位	ustedes 你们, 诸位

1. *usted* 和 *ustedes* 是第二人称的礼貌式。书写时可以分别缩写为 *Ud.* 和 *Uds.*。在拉丁美洲地区, *ustedes* 已经完全取代了 *vosotros (tras)*。

2. *tú* 和 *él* 带重音符号。

Figura 1. Sistema pronominal en *Español moderno* (págs. 28-29)

Su traducción:

Pronombres personales, caso nominativo:

Persona	Género y número	Singular		Plural	
		masculino	femenino	masculino	femenino
Primera persona		yo	yo	nosotros	nosotras
Segunda persona		tú	tú	vosotros	vosotras
Tercera persona		él	ella	ellos	ellas
		usted	usted	ustedes	ustedes

1. *usted* y *ustedes* son las formas de respeto de segunda persona. En la escritura se pueden usar las abreviaturas *Ud.* y *Uds.* En América Latina, *ustedes* ha sustituido totalmente a *vosotros (-as)*.

2. *tú* y *él* llevan tilde.

Además, entre lo que se ha explicado, también se observan problemas. En primer lugar, en la tabla se clasifica *usted* y *ustedes* como pronombres de la tercera persona, pero son formas de segunda persona según la nota 1, lo cual supone una explicación confusa que impediría la comprensión y utilización correctas por parte de los alumnos. Será necesario advertir a los alumnos que aunque el pronombre *usted*

se refiere siempre al interlocutor –segunda persona–, a efectos gramaticales funciona como un pronombre de tercera persona, matizando el motivo –la historia y evolución de *vuestra merced* a *usted*–, con el objetivo de que entiendan por qué un pronombre de segunda persona concuerda con conjugación verbal de tercera.

En segundo lugar, la explicación del uso de *vosotros/as* tampoco resulta satisfactoria. Por una parte, la sustitución de *vosotros/as* por *ustedes* ya es bien sabido que no se halla solo en América Latina, sino también en Andalucía occidental y Canarias dentro del territorio de España. Por otra parte, según otro estudio que realizamos (Song, 2011), sobre la salida profesional de los alumnos chinos graduados en Filología Hispánica, una gran parte se incorpora a diversos Ministerios del Gobierno chino, empresas dirigidas por el gobierno con sucursales en todo el mundo y empresas multinacionales acreditadas en Hispanoamérica, así que parece imprescindible una introducción general acerca de los distintos sistemas pronominales de tratamiento en el mundo hispánico, en particular, el uso y la situación de *vos*, así como su paradigma verbal.

4.3 Sugerencias y propuesta

Teniendo en cuenta la propuesta de *competencia comunicativa*, planteada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), que abarca tres subcompetencias, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, en la elaboración de manuales para el alumnado chino, hay que prestar atención a los siguientes aspectos relacionados con las FPT:

1. desde el punto de vista gramatical, propiedades como paradigma pronominal y verbal, regla de conjugación en cada país de habla hispana, presencia y ausencia de los pronombres sujeto, posición de los pronombres sujeto;
2. desde el punto de vista pragmático, propiedades como el concepto de cortesía, valores semánticos de los pronombres de tratamiento en cada comunidad;
3. desde el punto de vista sociocultural, los cuatro sistemas pronominales de tratamiento en el mundo hispánico, factores de la elección de los pronombres de tratamiento en determinados contextos comunicativos.

En nuestro caso, se pueden diseñar los siguientes tipos de ejercicios utilizando el corpus para cumplir con las necesidades socioculturales y pragmáticas por parte de los alumnos. Por un lado, se pueden extraer fragmentos conversacionales de un mismo ámbito en ambos idiomas y preparar archivos con la información de fondo expuesta, el antecedente, la situación comunicativa y la relación entre los personajes básicamente. En los ejercicios, se repasan los papeles preparados y se reproduce el vídeo sin sonido, para que el alumno deduzca, mediante la información proporcionada, las FPT que se usan. Los alumnos explican sus motivos de elección y el docente interviene y, al final, se reproduce el vídeo con sonido. Este tipo de ejercicios sirven para llamar la atención a los alumnos sobre la alternativa de *T/V* en cada idioma y en cada ámbito, así como para que se fijen en el fenómeno de tratamiento simétrico/asimétrico. Por otro lado,

se pueden reproducir los fragmentos más significativos, como los ejemplos arriba mostrados, con el propósito de que el alumnado reflexione qué significado tienen el *T* y el *V* en cada idioma, comparando sus semejanzas y diferencias. Así pues, el alumnado adquiere, escuchando, pensando y observando, estas características socioculturales y pragmáticas progresivamente.

5. CONCLUSIÓN

Las formas pronominales de tratamiento, fenómeno lingüístico existente en todas las lenguas, suponen un campo interdisciplinario de investigación. En este trabajo, al revisar los estudios precedentes, se observa que hay ciertas polémicas sobre el fenómeno del tratamiento simétrico/asimétrico y los valores semántico-pragmáticos de *T/V*. De este modo, a través de un corpus paralelo compilado a partir de dos teleseries españolas y una china, llegamos a la conclusión de que, en el plano sociocultural, cada sociedad muestra su preferencia por el uso de *T/V* en distintos ámbitos; el tratamiento asimétrico aparece con mucha más frecuencia en chino que en español, puesto que el país asiático aún está experimentando cambios sociales hacia la igualdad. En el plano pragmático, los pronombres *T/V*, cuando se encuentran en el estado estático, poseen valores idénticos, mientras que en el estado dinámico, el *V* puede representar en chino significados de cariño y acercamiento. Como se ha podido comprobar, toda esta información sociocultural y pragmática relacionada con el uso de las FPT no tiene el más mínimo reflejo en el manual de referencia de la E/LE más utilizado en China, lo que pone de relieve la necesidad de dar una orientación más comunicativa y contextualizada a esta enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aijón Oliva, M. Á. (2009): “*Tú y usted* como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria”, *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 18 [en línea], disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio-1-tu_y_usted.htm> [consultado en marzo de 2015].
- Alba De Diego, V. y Sánchez Lobato, J. (1980): “Tratamiento y juventud en la lengua hablada: aspectos sociolingüísticos”, *Boletín de la Real Academia Española*, 60, 95-130.
- Bestard Revilla, A. (2012): “Estudio sociolingüístico de las formas de tratamiento del habla coloquial de Santiago de Cuba”, *Boletín de Lingüística*, 24, 28-53.
- Blas Arroyo, J. L. (1994): “Los pronombres de tratamiento y la cortesía”, *Revista de Filología*, 13, 7-36.
- Briz Gómez, A. (coord.) (1995), *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Valencia: Universitat de València (Anejo XVI de la revista *Cuadernos de Filología*).

- Brown, R. y Gilman, A. (1960): "The pronouns of Power and Solidarity", en T. A. Sebeok (ed.) (2005) *Style in Language*, Cambridge, MIT Press: 253-276.
- Calderón Campos, M. (2010): "Capítulo 4. Formas de tratamiento", en M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (coords.) (2010) *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de València: 225-236.
- Chen, S. C. (1983): "Alternativa de *usted* y *tú* en el habla pekinesa" [北京话“您”“你”使用规律初探], *Filología china*, 3, 18-25.
- Dong, Y. Sh. y Liu, J. (1999): *Español moderno (I/II)* [现代西班牙语(一二)], Beijing, FLTP.
- Dong, Y. Sh. y Liu, J. (2000): *Español moderno (III)* [现代西班牙语(三)], Beijing, FLTP.
- Dong, Y. Sh. y Liu, J. (2001): *Español moderno (IV)* [现代西班牙语(四)], Beijing, FLTP.
- Dong, Y. Sh. y Liu, J. (2003): *Español moderno (V)* [现代西班牙语(五)], Beijing, FLTP.
- Dong, Y. Sh. y Liu, J. (2007): *Español moderno (VI)* [现代西班牙语(六)], Beijing, FLTP.
- Fernández, M. (2007): "Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: una bibliografía", *Lingüística en la Red*, 4 [en línea], disponible en <http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion13_06072006.pdf> [consultado en mayo de 2015].
- García Godoy, M. T. (2010): "Fórmulas de tratamiento innovadoras en el español peninsular del siglo XIX", en B. K. Martin Hummel y M. E. Vásquez Laslop (eds.) (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F., El Colegio de México: 595-618.
- Jaime De Arrieta, S. y Cuadros De Béssega, M. (1997): "Variación de las formas de tratamiento pronominal en el español hablado en San Juan", en S. Jaime de Arrieta, M. Cuadros de Béssega, A. Romo de Merino, A. Jiménez de Martín, J. A. Berenguer y L. Berenguer de Strada (eds.) (1997) *El lenguaje y su uso*, San Juan, Servicio de publicaciones de la FFHA: 13-26.
- Jang, J. S. (2010): "Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica sociopragmática: estrato socioeconómico y sexo", *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 26, 43-116.
- Kim, U. (2006): "Observaciones sobre el uso de las fórmulas de tratamiento pronominales en el español de Chile", *Estudios Hispánicos*, 41, 41-58.
- Liu, Y. (2009): "El *usted* en el habla pekinesa" [北京话敬称代词“您”考源], *Ciencias sociales de Pekín*, 3, 24-33.
- Lü, Sh. X. (1982): *Pronombres personales del chino contemporáneo* [近代汉语指代词], Pekín, Editorial Xuelin.
- Martínez Gavilán, M. D. (1988): "Formas de tratamiento en el siglo XVII". *Estudios humanísticos, Filología*, 10, 85-105.
- Medina López, J. (1991): *Formas de tratamiento en Canarias: habla juvenil*, Santa Cruz de Tenerife, Producciones Gráficas.

- Morín Rodríguez, A. (2001): *Las formas pronominales de tratamiento en el español de Las Palmas de Gran Canaria: variación y actitudes lingüísticas*, Granada, Método.
- Morín Rodríguez, A. (2002): "Actitudes lingüísticas y formas pronominales de trato", en J. D. Luque Durán, A. Pamies Bertrán y F. J. Manjón Pozas (eds.) (2005) *Actas del Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias de la Lingüística*, Granada, Granada Lingüística: 571-580.
- Paredes, F. (2010): "¿Es factible un cuestionario estándar para el estudio del tratamiento? La experiencia del proyecto PRESEEA en Madrid y Alcalá de Henares", en B. K. Martin Hummel y M. E. Vásquez Laslop (eds.) (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F., El Colegio de México: 163-191.
- Pedroviejo Esteruelas, J. M. (2006): "Un estudio sociolingüístico. Sistemas de tratamiento de la juventud de Valladolid", *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 11 [en línea], disponible en <<http://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/20-tratamiento.htm>> [consultado en mayo de 2015].
- Placencia, M. E. (2010): "El estudio de formas de tratamiento en Colombia y Ecuador", en B. K. Martin Hummel y M. E. Vásquez Laslop (eds.) (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F., El Colegio de México: 341-374.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española (I)*, Madrid, Espasa.
- Rigatuso, E. (2000): "Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense", *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 293-344.
- Rodríguez Mendoza, J. (2003): *Lenguaje y sociedad: la alternativa tú/usted en San Sebastián de La Gomera*. [en línea], disponible en <<ftp://tesis.bbtb.ull.es/ccsyhum/cs150.pdf>> [consultado en mayo de 2015].
- Song, Y. (2010): "Formas pronominales de tratamiento en el español peninsular actual y en *putonghua* de China", *RedELE*, [en línea], disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/YangSong.html>> [consultado en mayo de 2015].
- Song, Y. (2011): *Formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de León.
- Song, Y. y Wang, J. W. (2014): "Hacia una nueva perspectiva de las formas de tratamiento pronominales. Un análisis a partir de dos teleseries", *Estudios interlingüísticos*, 2, 117-133.
- Vila, R. (1987): "La segunda persona gramatical en función no deíctica", *Revista Española de Lingüística*, 17, 57-68.
- Xu, J. J. (2003): *Deixis sociales de los pronombres personales en chino* [现代汉语代词回指研究], Pekín, Editorial de Ciencias Sociales.
- Zhu, D. X. (1982): *Apuntes de la gramática* [语法讲义], Pekín, Editorial Comercial.

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL Y PRAGMÁTICA EN ESPAÑOL A TRAVÉS DE PROGRAMAS TELEVISIVOS

SARA DEL VALLE REVUELTA¹

Universidad de Valladolid

Resumen

Este artículo explica algunos de los motivos por los que el programa televisivo puede resultar útil como recurso para trabajar las competencias pragmática y sociocultural en la clase de español para extranjeros, con el objetivo de aportar nuevas ideas a todos aquellos profesores interesados en el uso del material audiovisual en el aula de español.

Palabras clave: Competencia pragmática, competencia sociocultural, recurso didáctico, material audiovisual, programa televisivo

Abstract

This article presents some of the reasons that television programs are useful teaching resources for developing sociocultural and pragmatic competences with Spanish-as-a-second-language students. The objective of this study is to present new ideas to teachers interested in using audiovisual content in the Spanish classroom.

Key words: Pragmatic competence, social competence, teaching resource, audiovisual content, television program

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo trata sobre el desarrollo de la competencia sociocultural y pragmática en español a través de programas televisivos². Creemos que estos programas ofrecen la posibilidad de trabajar algunos de los componentes de la competencia comunicativa: el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. No obstante, en este artículo nos centraremos en la explotación de los dos últimos, ya que consideramos que una de las principales ventajas de trabajar con los programas televisivos es su gran contenido cultural. Este es destacable porque se trata de formatos elaborados en el país para cuya población están destinados. En cuanto a aquellos basados en formatos

¹ Universidad de Valladolid. Correo: dvrsara@gmail.com. Recibido: 05-05-2015. Aceptado: 15-09-2015.

² Basado en la memoria de investigación *Desarrollo de las competencias sociocultural y pragmática en español a través de programas televisivos: Una aplicación didáctica para estudiantes francófonos* (2014) defendida en la Universidad de Alcalá por la autora de este artículo, Sara del Valle Revuelta, y dirigida por la doctora en Filología Hispánica, Marta Albelda Marco.

globalizados, aun presentando características generales, siempre están adaptados al país donde son retransmitidos: localizaciones de rodaje, concursantes, presentadores, equipo de realización, lenguaje, etc.

A diferencia del largometraje, el cortometraje y otro tipo de formatos audiovisuales, el uso del programa de televisión en la clase de español como lengua extranjera no parece tan habitual, quizás por no ser considerado un material educativo. Además, al no ser comercial, está fuera de las redes tradicionales de distribución. Sin embargo, es lo más cercano a la realidad que el docente puede introducir en su aula. Es una forma indirecta de conocer el entorno sociocultural (gestos, registros, situaciones...). Se caracteriza por ser en directo, lo que origina una forma de lenguaje más natural que la del relato fílmico.

Es un material auténtico que va dirigido a los nativos, de ahí que los estudiantes lo tomen como algo mucho más motivador que cualquier ejercicio o documento manipulado y adaptado para ellos; al comprender este tipo de material, aumenta su autoestima y se sienten con la capacidad de desenvolverse en el país de la lengua estudiada.

Puesto que una de las tareas del profesor de una lengua extranjera consiste en exponer a los alumnos a muestras de lengua auténtica y dado que el uso de los documentos audiovisuales es una necesidad y una práctica de consumo actual, este artículo tiene el objetivo de exponer algunos de los motivos por los que se debería dar cabida en las clases de español a este género audiovisual.

2. LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA

Los materiales auténticos pueden ser muy variados: periódicos, revistas, folletos publicitarios, catálogos, prospectos, grabaciones de la radio o de la televisión, etc. “Lo más importante es que este tipo de materiales muestran ejemplos de lengua usada de manera natural, no en el sentido de realista, sino de verdadera” (Ruiz Fajardo, 1994: 143).

De entre todos ellos, nos gustaría destacar el papel del material audiovisual. El vídeo nos permite presentar situaciones comunicativas en contexto y mostrar aspectos culturales. Además, posibilita la presencia e integración de las cuatro destrezas lingüísticas en una misma actividad. Igualmente, cabe destacar que, gracias a Internet, se ha hecho mucho más fácil conseguir este tipo de material, pues este medio permite el acceso directo a todo tipo de documentos auténticos de diferente carácter y nivel de dificultad.

Según Lonergan (1985: 18-21), “la característica principal de los vídeos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas”. De acuerdo con este autor, la combinación de sonido e imagen resulta dinámica, inmediata y accesible, lo que significa que muestra la comunicación en contexto y que los espectadores —en este caso alumnos de lenguas— perciben con facilidad los diversos componentes que entran en juego en la comunicación. Los alumnos ven y oyen a los interlocutores de un diálogo y demás participantes en la situación; advierten la edad de los personajes, su

sexo, el tipo de relación entre ellos, condición social, actividad... e incluso su estado de ánimo o sus sentimientos.

Además, disponen de información paralingüística, como las expresiones del rostro o los gestos de las manos, que acompañan a los indicadores orales de la entonación, así como de información lingüística. Es un hecho que aquellos alumnos que alguna vez han estado “enganchados” a telenovelas, series, dibujos animados, etc. suelen presentar un mayor nivel de la lengua en cuestión.

3. EL RECURSO DEL PROGRAMA DE TELEVISIÓN PARA TRABAJAR EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El MCER (Marco Común Europeo de Referencia) propone un enfoque comunicativo centrado en la acción, es decir, un aprendizaje y uso de la lengua en un contexto social amplio y en el que se realizan tareas que activan competencias comunicativas y que requieren el uso de estrategias. Con este objetivo, durante el proceso de aprendizaje se utilizan documentos auténticos y se realizan actividades que intentan imitar fielmente la realidad fuera del aula.

Podríamos pensar que este tipo de material no involucra al receptor en el acto comunicativo que muestra. Sin embargo, el vídeo nos permite utilizar dos tipos de textos que sí involucran al aprendiz. En primer lugar, los textos televisivos, que exigen del estudiante una actitud pasiva, una respuesta desde el entusiasmo al aburrimiento, pasando por toda la gama de reacciones y sentimientos que son los mismos que pueden provocar en los hablantes nativos, pues están pensados para eso. En segundo lugar, las vídeograbaciones, donde el estudiante se observa a sí mismo tomando parte en una interacción en la lengua objeto (Ruiz Fajardo, 1994: 144).

Una manera de trabajar el enfoque comunicativo por medio de un programa de televisión puede consistir en elaborar en grupo programas (*role play*) a partir de otros programas auténticos grabados de la televisión en la lengua objeto. Es decir, a partir de modelos que proporcionen el caudal de lengua (*input*) necesario. Cada grupo decide, de acuerdo con las preferencias de sus miembros, el número de actores, sus roles, si algunos estudiantes se quedan tras la cámara, etc. Así, se fomenta el trabajo en equipo, lo que favorece la adquisición de la competencia comunicativa.

Además, la grabación proporciona al profesor y a los alumnos un acceso directo a los errores y permite a los estudiantes enfrentarse a ellos y reconocerlos personalmente. Esta autoevaluación por parte de los propios alumnos puede ayudarles mucho, sobre todo, al darles la oportunidad de observarse a sí mismos hablando español (Ruiz Fajardo, 1994: 158).

4. VENTAJAS DE LA INTEGRACIÓN DEL PROGRAMA DE TELEVISIÓN EN LA ENSEÑANZA ELE

Como hemos mencionado anteriormente, una de las principales ventajas es la motivación. Ferrés Prats (1994: 127) sostiene que la mayoría de las imágenes televisivas pueden servir como programa motivador. Bastará con que tengan capacidad de seducción y el profesor las sepa integrar en una unidad didáctica. Además, como hemos señalado, el alumno tiene la posibilidad de seguir mejorando su capacidad de comprensión audiovisual de manera autónoma con un producto fácilmente adquirible.

Otra ventaja del programa de televisión es que estimula el interés del alumno por adquirir nuevos contenidos de todo tipo. Al ser un material auténtico, incluye contenidos sociales, culturales, políticos, pragmáticos, etc. del país originario de la lengua que se estudia, lo que nos permite conocer esta cultura de una forma amena y dinámica.

Asimismo, al transmitir ejemplos de comunicación auténtica y espontánea, les presenta muestras reales de lengua. La íntima relación de los programas televisivos con el contexto social y cultural conlleva que normalmente el lenguaje utilizado sea muy coloquial y expresivo, reflejo de lo que el alumno se va a encontrar en la calle. También ofrece al espectador diversos registros lingüísticos, una amplia tipología textual y pone en contacto al estudiante con diferentes variantes lingüísticas del español. Del mismo modo, ofrece la posibilidad de tratar en la clase de ELE cuestiones como los estereotipos, los clichés uniformados, las costumbres idealizadas, los modelos contraculturales, etc.

Los gustos y las preferencias de los espectadores se han ido polarizando en una doble dirección, dependiendo del contenido de la información que desean recibir. Según esta bipolarización, el espectador acude al cine cuando busca la evasión, cuando atrae la ficción, el ensueño y la fantasía, cuando siente la necesidad de identificarse con los héroes y –por el contrario– contempla la TV cuando desea acercarse a la realidad conocer el suceso inmediato, la noticia. El espectador identifica realidad con TV e imaginación con cine (Soler, 1988: 120).

Soler (1988: 120) explica una de las claves diferenciales de la televisión frente a su más inmediato competidor: el cine. Los géneros, espacios y modos de trabajo más propiamente televisivos se caracterizan por ser en directo, lo que origina una forma de lenguaje que, de entrada, rehúye la narrativa sincopada propia del relato fílmico, ya que carece de un guión estricto. El programa televisivo refleja no solo los momentos interesantes de la acción, sino también los tiempos muertos, las transiciones, las interrupciones, etc. Además, posee el interés adicional de presentar los hechos en el mismo momento en que se están produciendo, lo que exculpa a su lenguaje de ciertas limitaciones y hasta de cierta pobreza y monotonía.

Otra ventaja es su corta duración, que nos permite trabajar con agilidad y rapidez, variando las actividades y practicando varias destrezas. La mayoría tienen pocos diálogos, lo que nos permite realizar actividades sencillas de audición. Igualmente, no implica el esfuerzo de atención y comprensión, por parte de los alumnos, que exigen otro tipo de materiales audiovisuales como los documentales o las películas. Estos últimos, además, no muestran actos comunicativos espontáneos, sino que están a caballo entre la lengua hablada y la escrita, ya que proceden de guiones (Ruiz Fajardo, 1994: 152).

5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE

La cantidad de material disponible puede ser uno de los grandes problemas a la hora de elegir adecuadamente: ¿qué tipo de documentos seleccionar?, ¿qué características deben tener para ser “documentos auténticos”?, ¿qué variedad del español han de mostrar?, ¿qué cultura hispánica tienen que representar?... Además, el profesor se encuentra con la cuestión de cómo explotarlos didácticamente (Ferrer Plaza, 2009: 2363).

Para aprovechar este potencial motivador, los textos con que se va a trabajar deben despertar el interés del alumno. Del mismo modo que en la vida real solo escuchamos lo que nos interesa, nuestros alumnos solo se implicarán en comprender el mensaje si sienten alguna curiosidad por la información que van a recibir (Soriano Fernández, 2009: 38-39). Por ello, el punto de partida ideal a la hora de seleccionar un programa de televisión y diseñar con él una unidad didáctica sería el realizar encuestas a nuestros alumnos para conocer sus gustos, pues de esta manera tendríamos ganado su interés desde el principio. Por supuesto, el profesor valorará el potencial didáctico del programa televisivo elegido, y decidirá la apropiada secuencia de trabajo, la tipología de actividades que se va a aplicar, así como la adecuación de la actividad a la situación docente.

Al contrario de lo que podríamos pensar, no es imprescindible que los programas televisivos sean didácticos. Como afirma Ferrés Prats (1994: 128), cualquier imagen puede serlo si se sabe integrar en una unidad didáctica. Tanto en las noticias como en los anuncios y en los programas de variedades, hay ejemplos de neologismos, de variaciones dialectales, de utilización de un lenguaje de argot, de incorrecciones o deficiencias expresivas, de variación en los registros expresivos...

Por otra parte y de acuerdo con Ferrer Plaza (2009: 2366-2367), los profesores debemos tener muy en cuenta que los documentos auténticos pueden presentar estructuras, vocabulario o contenidos culturales aún desconocidos para el alumno. Esto puede provocar que la pretendida motivación que tendría que despertar en ellos el documento se convierta en desmotivación al verse incapaces de comprender lo que se les presenta. Para evitar que esto ocurra, el profesor deberá tener en cuenta lo siguiente:

- El documento auténtico debe ser seleccionado de acuerdo con el nivel de lengua de los alumnos.
- Se realizará una serie de actividades previas que tendrán como objetivo practicar y resolver las posibles dificultades que el profesor presupone que los alumnos tendrán a la hora de usar el documento. Estas dudas pueden ser gramaticales, de vocabulario, socioculturales...
- Las actividades estarán siempre centradas en el documento que estemos usando en ese momento en la clase y las tareas estarán relacionadas con las destrezas comunicativas que utilizaría un nativo al usar ese documento.

- Se privilegiarán los enfoques comunicativos a la hora de explotar didácticamente el documento. Quizá el más apropiado sea el enfoque por tareas por poseer varias características adecuadas para potenciar los aspectos más interesantes del documento auténtico: la implicación de los estudiantes, la similitud de las tareas con las realizadas por los hablantes nativos, la práctica global de las cuatro destrezas, el favorecimiento de aspectos lúdicos y afectivos en las actividades, el uso del documento con objetivos claros y concretos...
- Por otra parte, del mismo modo que no existe un enfoque "ideal" para la enseñanza de lenguas, tampoco lo hay a la hora de explotar estos documentos. Será la elección personal del profesor (o en ocasiones con la cooperación de los alumnos) en función de las características del grupo, el nivel, los objetivos, el contexto académico, el documento utilizado... la que finalmente determine qué método o métodos usará para cumplir los objetivos planteados.

6. ¿QUÉ ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y PRAGMÁTICOS TRABAJAR CON PROGRAMAS DE TELEVISIÓN?

6.1 *Contenidos socioculturales*

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre la sociedad, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en ella o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, es necesario abordar la competencia cultural.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Incluyen las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales y la codificación lingüística (MCER, 2002: 2.1.2.).

Algunos pensarán que esto no es demasiado importante, que los alumnos lo aprenderán cuando vayan al país y lo vean, o que el sentido común les ayudará a desenvolverse en las diferentes situaciones. Puede que tengan razón, pero creemos que es mejor no dejar todos estos aspectos al azar y trabajarlos con anticipación en el aula.

Miquel y Sans (1992: 15-21) explican que el concepto de cultura abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido.

Podemos concluir que enseñando la lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseñan, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Difícilmente se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera la competencia cultural como uno de sus componentes básicos de la enseñanza.

No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas (Miquel y Sans, 1992: 15-21).

Para conseguir transmitir todos estos contenidos socioculturales a sus alumnos, es importante que el profesor de ELE sea capaz de “hacerlos visibles”. Creemos que el programa de televisión es una buena herramienta para lograr este fin. El alumno valorará el uso en clase de materiales que forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos; este aspecto acercará su aprendizaje a una realidad que él siente más cercana al uso auténtico del lenguaje que harían en un país hispano. El profesor puede realizar un trabajo de comparación y contraste sociocultural a través de los programas televisivos, por ejemplo, comparar la versión del país de origen de los estudiantes con la versión española del mismo formato, pues cada una de ellas estará adaptada al público del país donde se retransmiten.

6.2 Pragmática

Las competencias pragmáticas se centran en el uso de los recursos lingüísticos (producción de funciones del lenguaje y de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También están relacionadas con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (MCER, 2002: 2.1.2.).

Cuando comunicamos, para seleccionar la lengua que producimos, debemos tener en cuenta el contexto y los interlocutores. Aquí aparece uno de los elementos fundamentales de la pragmática: la intención. Esta debe ser entendida por el oyente para conseguir el éxito comunicativo y evitar los malentendidos. Junto con ella, otro elemento fundamental que hay que tener en cuenta es el de la distancia social entre los interlocutores.

Escandell (2004: 45-57) afirma que “enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos”.

A través de los programas televisivos, podemos ofrecer a nuestros estudiantes de ELE muestras de las diferentes modalidades discursivas orales: podemos trabajar tanto el registro coloquial como el formal mediante el visionado y análisis de debates, entrevistas, reportajes, anuncios, *reality shows*, etc.

Dentro del grupo de géneros del discurso oral están las conversaciones, cara a cara o telefónicas, y también las que se han desarrollado a partir de la cibertecnología, como el chat, los foros de opinión o los blogs (Albelda y Fernández, 2006: 3).

La conversación cara a cara constituye lo que se ha denominado la situación canónica de la comunicación. Es la forma más directa, natural y espontánea del lenguaje.

Muchas de las categorías lingüísticas (temporalidad, modalidad, referencia, deixis...) están ligadas a esta situación comunicativa. Al margen de sus valores lingüísticos, conversar es una actividad regida por principios comunicativos que trascienden las puras reglas gramaticales. Se trata también de normas de buena conducta comunicativa que el usuario de la lengua nativa va adquiriendo (Gutiérrez Ordóñez, 2004: 33).

En la mayoría de programas televisivos, la conversación espontánea está muy presente, por lo que la utilización de este tipo de material en el aula de ELE puede facilitar la tarea del profesor de familiarizar al estudiante con el valor que en nuestra cultura asumen determinados actos de habla en la conversación coloquial: insultos empleados como vocativos, que no insultan; actos directivos sin atenuar, que no ofenden; halagos y cumplidos aceptados; consejos ofrecidos sin previa petición; insistencia en los actos de ofrecimiento; situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, situaciones que resultan conflictivas o pueden amenazar la imagen de los interlocutores y, por supuesto, los grados de formalidad que cada momento exige en función de los rasgos situacionales (Albelda y Fernández, 2006: 6).

En la audición de la conversación real, con frecuencia, se pueden encontrar los fenómenos de habla con que se enfrentan nuestros estudiantes en sus intercambios comunicativos reales: solapamientos de habla, variedades en la curva de entonación, entonaciones expresivas, alargamientos fonéticos, contextualización de las interjecciones, identificación de ironías, elementos paralingüísticos (risas, gritos), interrupciones, desambiguación de malentendidos, equivocaciones y reinicios, etc. (Albelda y Fernández, 2006: 7).

Trabajar con una conversación es trabajar en un contexto. La conversación se realiza en un marco físico y temporal particular en el que se reconocen las características de los interlocutores (edad, sexo, profesión,...), los factores que rodean la situación comunicativa y las intenciones de los actos de habla emitidos.

A la hora de trabajar la pragmática en clase de ELE mediante programas televisivos, es conveniente especificar cada uno de los rasgos situacionales que caracterizan las secuencias comunicativas presentadas. Los registros, según Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002), se definen por dos tipos de rasgos: situacionales y primarios, detallados a continuación:

Rasgos situacionales:

- tipo de relación social y funcional entre los interlocutores: igualdad/ desigualdad;
- relación vivencial: de proximidad o de distancia;
- marco de interacción en que se desarrolla la comunicación: ajeno, familiar; cotidiano/ no cotidiano;
- tipo de temática: especializada/ no especializada; cotidiana/ no cotidiana.

Rasgos primarios:

- finalidad de la interacción: transaccional o interpersonal;

- presencia o ausencia de una planificación del discurso;
- tono formal o informal.

El registro formal presentará principalmente los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores, relación vivencial de distancia, marco de interacción no familiar o no cotidiano, temática especializada, finalidad transaccional, planificación discursiva y tono formal. El registro informal se caracterizará normalmente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal (Albelda y Fernández, 2006: 5).

Se ha hablado de que los rasgos anteriores caracterizan prototípicamente un registro u otro. Sin embargo, puede ocurrir que algunos de los rasgos anteriores no estén presentes y la situación siga reconociéndose como formal o informal.

Albelda y Fernández (2006: 16) recomiendan que las entrevistas se trabajen en niveles de lengua A2 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), y que, a partir del nivel B1, se introduzcan las conversaciones coloquiales. Según el nivel de lengua de los estudiantes, puede que sea necesario que el profesor explique algunas palabras nuevas para los alumnos: por su concreta procedencia geográfica, por su valor excesivamente coloquial o técnico... Conviene hacerlo, especialmente, si se trata de términos o estructuras que aparecen con frecuencia en el texto oral presentado.

En cuanto al modo de trabajar las diversas posibilidades didácticas que ofrece la conversación, Albelda y Fernández (2006: 18) aconsejan actuar de lo general a lo particular. Es decir, el objetivo es que los alumnos primero alcancen una idea general del contenido de la conversación y después vayan comprendiendo y asimilando los diferentes términos y estructuras.

Una vez presentado el ejemplo de la modalidad discursiva que se trabajará a través del visionado de uno o varios programas televisivos, las tareas que mejor propician el dominio de la competencia pragmática dentro del aula son normalmente aquellas que se llevan a cabo en grupos pequeños que requieren un intercambio de información y cuyos participantes tienen un objetivo común (Sánchez Sarmiento, 2005: 592):

- actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado;
- actividades de interacción oral centradas en el vacío de información;
- actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación;
- actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación;
- actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos;
- actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores;

- actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.
- En todas ellas el componente pragmático de la lengua está presente a través de:
 - las implicaturas;
 - el lenguaje coloquial;
 - las estrategias de cortesía;
 - la pragmática intercultural.

Cuanto más variado y más diverso sea el *input*, más fácil será alcanzar los objetivos (Sánchez Sarmiento, 2005: 592). Los programas televisivos deben presentar variaciones de registro, de acentos regionales, de género..., para potenciar la capacidad sociolingüística del alumno. De cara a la competencia socio-pragmática esto supone la presencia de actividades basadas en esa amplia variedad de muestras orales en las que el alumno se verá obligado a reflexionar sobre lo que se dice, el cómo se dice y sobre cuál es la intención comunicativa de los hablantes.

7. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado explicar algunos de los motivos por los que el programa televisivo puede resultar útil como recurso para trabajar las competencias pragmática y sociocultural en la clase de español para extranjeros, aunque consideramos que también es un recurso válido para trabajar otras competencias. Hemos destacado su carácter de documento real y auténtico, argumentando su capacidad para ofrecer información sobre el entorno sociocultural. Asimismo, hemos señalado algunas de las ventajas que presenta frente al relato fílmico, tales como el lenguaje natural y espontáneo (reflejado gracias al directo), su carácter motivador y su corta duración.

Nos gustaría que este artículo sirviera para provocar una reflexión en todos aquellos profesores interesados en el uso del material audiovisual en el aula de español, y que su aplicación en el aula influyera positivamente en el aprendizaje de todos aquellos alumnos interesados en nuestra lengua y cultura.

Las competencias pragmática y sociocultural contribuyen a mejorar la eficacia y la adecuación de la comunicación humana. El profesor de español como lengua extranjera debería considerarlas siempre a la hora de programar su trabajo para formar hablantes competentes en la lengua meta.

Aún queda mucho trabajo por hacer en este terreno y son muchos los marcos teóricos desde los que se puede abordar, pero esperamos que esto cambie en los próximos años y podamos contar con propuestas que nos ayuden a presentar este tipo de contenidos en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda, M. y Fernández, M. J. (2006): "La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial", *Marcoele*, 3. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf> [Consultado el 06/08/2014].
- Escandell, M. V. (2004): "Aportaciones de la pragmática", en Sánchez, J. y Santos, I. (coords.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 179-198. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3341984.pdf [Consultado el 07/08/2014].
- Ferrer Plaza, C. (2009): "Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE", en S. Rojo *et alii* (eds.) (2009) *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: 2363-2368. Disponible en: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf [Consultado el 10/08/2014].
- Ferrés Prats, J. (1994): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004): "La subcompetencia pragmática", en J. Sánchez e I. Santos (coords.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 533-552. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_00_3.pdf [Consultado el 08/08/2014].
- MCER (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya.
- Lonergan, Jack (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*, León, Editorial Academia.
- Miquel, L y Sans, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de la clase de lengua", Madrid, *Cable*, 9: 15-21. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=001e72b80e0c8d9 [Consultado el 08/08/2014].
- Ruiz Fajardo, G. (1994): "Vídeo en clase: virtudes y vicios", en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1994) *Didáctica del español como lengua extranjera: actas de Expolingua desde 1990 a 1993. (Cuadernos de tiempo libre Expolingua. E/LE 2)*, Madrid, Fundación Actilibre: 141-164. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz_fajardo.pdf [Consultado el 15/08/2014].
- Sánchez Sarmiento, R. (2005): "El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE" en A. Álvarez *et alii* (eds.) (2005) *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacio-*

nal de ASELE, Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo: 585-593. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf [Consultado el 08/08/2014]

Soler, L. (1988): *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*, Barcelona, Gustavo Gili.

Soriano Fernández, S. (2009): "Cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase de ELE.", *Revista MarcoELE*, 10. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf [Consultado el 10/08/2014].

[Estudios]

GUERRA, COMPROMISO Y AMOR: DE LA LLAMA DE ARTURO BAREA A LA NOCHE DE LOS TIEMPOS DE ANTONIO MUÑOZ MOLINA

JAVIER SÁNCHEZ ZAPATERO y JESÚS GUZMÁN MORA¹

Universidad de Salamanca

Resumen

Este artículo propone un acercamiento entre *La llama* (1951), de Arturo Barea, y *La noche de los tiempos* (2009), de Antonio Muñoz Molina. Desde una perspectiva republicana, pero que huye de maniqueísmos, los protagonistas y narradores de ambas obras ofrecen una visión similar de la Guerra Civil española que denota la influencia del libro de Barea sobre el de Muñoz Molina.

Palabras clave: Guerra Civil española, Compromiso, Memoria, Antonio Muñoz Molina, Arturo Barea

Abstract

This essay proposes a rapprochement between *La llama* (1951), by Arturo Barea, and *La noche de los tiempos* (2009), by Antonio Muñoz Molina. From a republican perspective that avoids the simplification, the protagonists of both books show a similar view of the Spanish Civil War that denotes the influence of Barea's book over Muñoz Molina's.

Key Words: Spanish Civil War, Commitment, Memory, Antonio Muñoz Molina, Arturo Barea

1.

La llama, tercera parte de *La forja de un rebelde*², la trilogía de base autobiográfica que Arturo Barea escribió en el exilio londinense, reconstruye el ambiente de tensión y violencia que se vivió en España –y, de forma concreta, en Madrid– en las postrimerías del régimen de la II República y los primeros años de la Guerra Civil. Tomando como punto de partida la experiencia del autor, que desarrolló durante la contienda un destacado papel al servicio de la causa republicana, la obra describe el progresivo envilecimiento del clima social en España en los meses previos al estallido bélico, la confusión que siguió al levantamiento militar del 18 de julio y la paulatina adaptación de la ciudadanía a la precariedad, el miedo y la violencia inherentes a la vida en tiempos de guerra. Al igual que en *La forja* y *La ruta*, primera y segunda parte de la saga, en *La llama*

¹ Universidad de Salamanca. Correo: zapa@usal.es. Recibido: 23-01-2015. Aceptado: 09-04-2015.

² Aunque fue redactada en español, la trilogía se publicó por primera vez en inglés entre 1941 y 1956. La primera edición en castellano, aparecida en el catálogo de la editorial argentina Losada, data de 1951 y, debido a la pérdida de parte del manuscrito original, incluye algunos fragmentos traducidos de la versión inglesa. En España no se publicó hasta 1977, cuando fue incluida en el catálogo de la editorial Turner.

la peripecia personal de Barea –marcada por el compromiso ideológico que determinó su participación en la contienda y por una errática vida personal sucesivamente convulsionada por el fracaso de su matrimonio y el inicio de una relación sentimental con la periodista austriaca Ilsa Kucsar– se imbrica en el entramado colectivo de la época. La obra trasciende así lo meramente autobiográfico y personal para convertirse en un fresco histórico coral que, por encima de acontecimientos puntuales, describe el ambiente social y humano del país durante la guerra.

En 2009, más de sesenta años después de la primera edición de *La llama*, la editorial Seix Barral publicó *La noche de los tiempos*, novela en la que Antonio Muñoz Molina relata la historia de Ignacio Abel, un arquitecto que a finales de 1936 se ve obligado a abandonar España ante el desarrollo de los acontecimientos de la Guerra Civil. La narración comienza en la estación de Pennsylvania, donde el protagonista se dispone a tomar un tren con destino a la universidad estadounidense que le ha ofrecido un trabajo y, con ello, una posibilidad de reiniciar un nuevo proyecto vital en el exilio. Desde allí comienza a recordar el tiempo vivido en Madrid desde septiembre de 1935 a octubre de 1936, cuando trabajaba como arquitecto en la construcción de la Ciudad Universitaria y su tranquila vida burguesa se vio alterada por dos acontecimientos: en el plano personal, la aparición de Judith Biely, mujer de la que se enamora y con la que mantiene una relación adúltera que precipita el final de su matrimonio; en el plano colectivo, el comienzo de la Guerra Civil española, cuyos primeros meses, llenos de violencia y horror, presencia instalado en Madrid, separado de su familia y sin olvidar sus convicciones republicanas. Gracias a su continua rememoración, y a la vuelta al pasado del tiempo de la narración a través de procedimientos analépticos, la novela presenta la vida cotidiana a mediados de la década de 1930, incidiendo primero en la situación de tensión política y violencia latente que precedió al estallido de la contienda y después en la degradación física y humana sufrida por la capital durante los primeros meses de guerra.

Además de por las evidentes coincidencias temáticas, lógicas en cualquier narración que aborde lo sucedido en Madrid durante el conflicto bélico³, *La llama* y *La noche de los tiempos* presentan numerosas similitudes, hasta el punto de que puede detectarse entre ambas una “relación hipertextual” (Genette, 1989: 14) que determina el innegable peso que en la creación de la segunda ha tenido la primera. Algunos de los críticos que se han ocupado de la novela de Muñoz Molina han señalado la influencia de la obra de Barea. Así, Enrique Arroyas se ha referido a cómo *La noche de los tiempos* sigue “la línea de la trilogía de Arturo Barea sobre la guerra civil” (2012: 20), mientras que José María Pozuelo Yvancos ha afirmado que “entronca con *La llama*, de Arturo Barea” (2009). Y el propio Antonio Muñoz Molina ha llegado a manifestar que “Ignacio Abel le debe mucho a Arturo Barea, sobre todo al tercer tomo de sus memorias, *La*

³ En ese sentido, son múltiples las concomitancias temáticas y formales que *La llama* y *La noche de los tiempos* tienen con otras narraciones que relatan lo sucedido en Madrid en los primeros meses de la Guerra Civil, como las novelas *Campo abierto* (Max Aub, 1951), *Madrid, de corte a cheka* (Agustín de Foxá, 1938) o *San Camilo, 1936* (Camilo José Cela, 1969) y las colecciones de cuentos *A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España* (Manuel Chaves Nogales, 1937), *Largo noviembre de Madrid* y *Capital de la gloria* (Juan Eduardo Zúñiga, 1980 y 2003).

llama (cit. en Ruiz Mantilla, 2009). En concreto, y tal como se irá desgranando a lo largo de estas páginas, pueden establecerse puntos en común entre las dos obras a nivel argumental e ideológico, así como en la construcción y evolución de los protagonistas y del espacio físico por el que se mueven. Las dos obras coinciden, además, en imbricar una trama sentimental en el violento y desconcertante contexto de la Guerra Civil.

Lejos de ser baladí, semejante influencia está relacionada con la admiración de Antonio Muñoz Molina por Arturo Barea, que parece trascender lo meramente literario y que ha sido manifestada a través de artículos periodísticos, declaraciones públicas y acciones como la participación en una recaudación de dinero para restaurar su lápida en el cementerio la localidad británica de Faringdon o la adquisición de la máquina de escribir con la que mecanografió sus textos en el exilio londinense⁴. En numerosas ocasiones, el autor jienense ha elogiado la actitud, comprometida y ética, que llevó al autor de *La forja de un rebelde* a exponer en sus obras una “angustia moral [...] atenta al desgarró de la experiencia humana concreta” (Muñoz Molina, 2008). Asimismo, ha alabado su comportamiento en la guerra, que le llevó a defender sus ideales republicanos sin dogmatismos –en las páginas de *La llama*, como se verá más adelante, hay críticas a los desmanes y la violencia indiscriminada con la que actuaron muchos milicianos, así como a la desorganización que imperó en buena parte de la administración republicana– y a continuar en Madrid “como voluntario de la guerra contra los fascistas” (Barea, 2010: 288) cuando el gobierno republicano se había trasladado a Valencia y la caída de la capital parecía inminente. De todas las obras de Barea, ha sido *La llama* la que ha merecido una valoración más positiva por parte de Muñoz Molina, que la ha definido como el “testimonio atroz, contado por un socialista intachable, de los crímenes sin justificación que se cometieron en Madrid entre el verano y el otoño de 1936” (Muñoz Molina, 2008) y de la que ha destacado cómo su autor no pone “sus prejuicios ideológicos o sus lealtades políticas por encima de la torturada decisión de contar la verdad, lo que había visto con sus ojos” (Muñoz Molina, 2008).

⁴ La defensa de la figura y la obra de Arturo Barea no ha sido la única que ha llevado a cabo desde su posición referencial en el campo literario Antonio Muñoz Molina, que también ha contribuido a la reivindicación de otros autores del exilio republicano español como Manuel Chaves Nogales, José Moreno Villa o Max Aub –a quien, de hecho, dedicó su discurso de ingreso en la Real Academia Española. No en vano, la recuperación del legado artístico e intelectual de los autores afines al régimen de la II República que tuvieron que abandonar España después de la Guerra Civil ha sido constante tanto en la producción narrativa de Muñoz Molina –además de en *La noche de los tiempos* aparece, por ejemplo, en *Beatus Ille* (1986)– como en sus ensayos y artículos de opinión. El escritor ha llegado a afirmar que “la cultura española [no podrá] lograr su verdadera plenitud si no recobra la tradición abolida en 1939, la herencia intelectual y cívica que representan con tal exactitud los escritores [exiliados]” (Muñoz Molina, 2004: 87). Sin abogar por una reivindicación mitificadora, su actitud memorialista está relacionada con su concepción de la II República como un “proyecto político, cultural y social que venía [...] de una idea liberal, de la Institución Libre de Enseñanza o de personajes que estaban en la Junta de Ampliación de Estudios, como Ramón y Cajal, que con eso impulsa una formación europeísta de la que después vienen Negrín, Antonio Machado, Ortega y Gasset, Francisco Ayala...” (Muñoz Molina cit. en Ruiz Mantilla, 2009). De este modo, su pretensión “no es [evocar] un pasado mítico que nunca existió, sino la universidad y el ambiente intelectual español de finales de la República, de los más ricos de Europa en aquel momento” (Oropesa, 1999: 46).

2.

A pesar de las analogías que pueden establecerse entre *La llama* y *La noche de los tiempos*, cualquier análisis comparativo entre ambas ha de partir de sus diferencias formales y pragmáticas. La primera está relatada por un narrador homodiegético con focalización interna cuyo punto de vista se identifica con el del propio Barea y presenta una estructura temporal lineal, mientras que en la segunda la historia es transmitida por un narrador heterodiégetico omnisciente que altera frecuentemente el tiempo de la narración a través de diversas anacronías y que, como ha advertido Sanz Villanueva, “asume la voz reflexiva del propio autor” (2009). Se trata de dos obras que, además de haber sido escritas en dos épocas históricas –y contextos literarios– diferentes, surgen de un disímil proceso compositivo. Mientras que Barea se basó en sus recuerdos y experiencias personales para trazar una crónica personal y colectiva de lo ocurrido en Madrid en los meses inmediatamente anteriores y posteriores al Golpe de Estado del 18 de julio, Muñoz Molina tuvo que recurrir a una intensa labor de documentación, a través de periódicos y testimonios personales escritos en aquel periodo, para recrear lo sucedido en la capital durante los primeros meses de guerra. En consecuencia, *La llama* ha de inscribirse dentro de la categoría de las “novelas del yo”, variante de la autoficción con la que Manuel Alberca se ha referido a las “narraciones que mantienen una relación ambigua con respecto a lo real y a lo vivido” (2007: 61), mientras que *La noche de los tiempos* se inscribiría en el subgénero narrativo de la novela histórica.

La imposibilidad de considerar la obra de Barea –y, por extensión, toda la trilogía en la que se enmarca– como un texto estrictamente autobiográfico reside en la ambigüedad que habitualmente ha rodeado su recepción. El autor siempre se refirió a *La forja de un rebelde* como rigurosamente autobiográfica –y más exactamente, como “libros de memorias, por retratar más lo colectivo que lo individual” (Barea cit. en De Villena, 2001: 5)– y, de hecho, formalmente las obras que integran la trilogía mantienen evidentes analogías con los textos autobiográficos: uso de la primera persona; identidad nominal entre autor, personaje y narrador; recurrencia a expresiones como “yo lo he visto” o “es verdad” para reforzar el compromiso de la referencialidad de lo narrado; presencia de personajes y situaciones reales y verificables, etc.⁵ Además del propio Barea, todos los personajes que aparecen en la obra se corresponden con seres reales. Aunque muchos de ellos son anónimos, otros son conocidos y, por tanto, su existencia ha podido ser empíricamente demostrada. Es el caso, por ejemplo, de la periodista Ilsa Kucsar; de los políticos Luis Rubio Hidalgo, Constanza de la Mora o Julio Álvarez del Vayo o de los periodistas internacionales Louis Delaprée, Sefton Delmer o Mijail Koltsov. Los escenarios por los que se mueven estos personajes son espacios reales de la ciudad de Madrid a los que se alude de forma explícita, mencionando nombres de

⁵ De hecho, se han referido a la obra como autobiografía autores como Brown –quien ha señalado que la trilogía de Barea “no tiene nada de novela” (1983: 224)–, Ponce de León –que ha afirmado que “lo autobiográfico no está disfrazado bajo ninguna ficción literaria” (1971: 61)–, Blanco Aguinaga, Rodríguez Puértolas y Zavala –que la han definido como “crónica” (2000: 28-39)–, o Rodríguez Richart –para quien *La forja de un rebelde* está formada por “fragmentos de la autobiografía” (1989: 225) de su autor. En cambio, para Marra-López, “es difícil precisar qué hay de real y qué de inventado en la obra”, a la que se ha referido como híbrido “novelesco-autobiográfico” (1963: 289).

calle y características físicas de edificios, confirmando con ello su valor referencial. Asimismo, la recreación de la vida cotidiana en el Madrid sitiado de la guerra se corresponde con el desarrollo diacrónico de los acontecimientos, tal y como ha sido corroborado por los principales estudios historiográficos sobre la contienda.

Sin embargo, y probablemente por la importancia del aparato paratextual, que ha tendido a presentar la obra como novela –así se la denominaba en la cubierta de la primera edición en castellano, publicada en 1951 por la editorial argentina Losada en la colección “Los grandes novelistas de nuestra época”–, y por la continua inclusión de Barea en el grupo de novelistas del exilio junto a Ramón J. Sender, Max Aub o Manuel Andújar en los ámbitos académicos y científicos, la trilogía tradicionalmente ha sido considerada como una narración ficcional. Por tanto, *La llama* es percibida por los lectores como una novela histórica, una novela autobiográfica o una novela testimonial, lo que explica que nadie deslegitime la lectura si topa con un dato inexacto –algo totalmente inadmisibles en una autobiografía– y, en consecuencia, que el autor quede “liberado de responsabilidad de sumisión a las pruebas de verificación” (Soldevila Durante, 2001: 87-88). Más allá de la exactitud referencial, por tanto, obras como la de Barea reclamarían lo que Georg Lukács definió en su estudio sobre narrativa histórica como “fidelidad histórica”, basada en la “reproducción literaria de las necesidades históricas, [ante las que] poco importa que algunos hechos o detalles no correspondan con la verdad histórica” (1971: 66). Su recepción sería análoga, pues, a la denominada por Alberca como ambigua, en la medida que, sin implicar una lectura ficcional, tampoco mantiene todas las características de interpretación de los textos autobiográficos.

A la imposibilidad de determinar la exacta referencialidad de lo leído en *La llama*, y la consiguiente ambigüedad que despierta su recepción, también contribuye su relación con *Valor y miedo* (1938), la colección de cuentos que Arturo Barea escribió sobre la Guerra Civil, tradicionalmente interpretada por la crítica como “testimonios [...] basados en su propia experiencia” (Soldevila Durante, 2001: 402) en los que “el tema [impone] sus tiránicas leyes a la literatura, y no a la inversa” (Trapiello, 1994: 282). Catorce de los textos que forman la compilación aparecen “generalmente resumidos y concentrados en unas pocas líneas” (Rodríguez Richart, 1989: 227) en *La llama*, que incluye idénticos acontecimientos, personajes y escenarios. A pesar de que se ha considerado que la última parte de la trilogía de Barea “es una confirmación y complementación de las narraciones de *Valor y miedo* en un contexto a veces más amplio y explícito, con antecedentes y consecuentes” (Rodríguez Richart, 1989: 227), lo cierto es que “la correspondencia entre las dos versiones de los mismos hechos y los detalles de los personajes [...] no es casi nunca idéntica” (Soldevila Durante, 2001: 402-403). Aunque las variaciones entre lo relatado en las dos obras son mínimas y afectan más a detalles superficiales que a la propia naturaleza de los hechos, da la sensación de que en *La llama* algunos acontecimientos reales, presenciados o conocidos por Barea durante la guerra, son ligeramente modificados para encajar en el desarrollo de la historia narrada, sin que semejante intención creativa menoscabe su voluntad de ser verídico y veraz en el relato.

Ahora bien, al basarse en lo vivido y experimentado por su autor durante la Guerra Civil, *La llama* asume dos características recurrentes de la literatura del exilio –y, en concreto, de la diáspora republicana española. Por un lado, relatar la propia vida ha de relacionarse con el lógico sentimiento de nostalgia inherente a todo exiliado, pues escribir es, de algún modo, volver al país del que se ha sido expulsado y al que se ansía regresar⁶. Por otro, la obra se relaciona con la labor de resistencia contra los discursos hegemónicos que llevan a cabo quienes permanecen forzosamente alejados de su patria. No en vano, Josebe Martínez ha llegado a señalar que el recuerdo para el exiliado “trasciende claramente la mera recolección y reproducción de datos pasados, siendo una posición ideológica frente al olvido y el desentendimiento histórico nacional” (1998: 328). De ese modo, el hecho de que Barea se centre en lo sucedido en la Guerra Civil –desde los meses inmediatamente anteriores a su comienzo hasta 1938, cuando el autor abandonó el país– permite a su obra presentar una interpretación de la contienda bélica diferente a la que estaba siendo difundida desde el régimen franquista. Frente a la legitimación del golpe de Estado como medio para restituir el orden y los valores tradicionales en la sociedad española, la tercera parte de *La forja de un rebelde* denuncia las penurias por las que hubo de pasar la ciudadanía madrileña durante el conflicto, sometida a los bombardeos de la aviación franquista y al aislamiento que conllevó el asedio militar. Así, Barea se une al amplio listado de narradores de la literatura del exilio republicano español que, partiendo en muchas ocasiones de vivencias personales, evocaron lo sucedido en la contienda bélica, como Ramón J. Sender (*El rey y la reina*, 1948; *Réquiem por un campesino español*, 1953 o *Los cinco libros de Ariadna*, 1957), José Ramón Arana (*El cura de Almuniaced*, 1952), Esteban Salazar Chapela (*En aquella Valencia*, 1960), Max Aub (*Campo cerrado*, 1943; *Campo de sangre*, 1945; *Campo abierto*, 1951; *Campo del Moro*, 1963; *Campo de los almendros*, 1968), Mercé Rodoreda (*La plaza del diamante*, 1962) o Paulino Masip (*El diario de Hamlet García*, 1942).

En el caso de *La noche de los tiempos*, la adscripción a la categoría de novela histórica plantea menos problemas, puesto que las características de la obra coinciden con las habitualmente señaladas como definitorias de este subgénero narrativo. La novela, siguiendo con los preceptos establecidos por Lukács, “tiene como propósito principal ofrecer una visión verosímil de una época histórica [...], de forma que aparezca una visión verosímil de una cosmovisión realista de sus sistema de valores y creencias” (1971: 132). El propio Muñoz Molina ha señalado que, en su reconstrucción de la realidad pretérita, le interesaba “ponerse en la piel de las personas que vivieron esas circunstancias en el Madrid de 1936: qué llevaban en los bolsillos, cómo era un billete de tranvía, la entrada del cine, la servilleta que te ponían en un café, qué tipo de postales se escribían, cómo vivían su sexualidad, cómo vestían, qué veían al realizar un trayecto en taxi por la Gran Vía...” (Muñoz Molina cit. en Ayén, 2009: 32). Santos Sanz Villanueva ha llegado a señalar que la novela “trata de cómo eran los españoles

⁶ Marra López explicó la vinculación entre exilio y nostalgia aludiendo a que “el tiempo pasado es el de mayor significación para el narrador [exiliado], el único que verdadera y realmente [...] está unido a la patria, la verdadera vida con sentido y esperanza, lúcida y con un cierto orden” (1963: 98). Por su parte, Michael Ugarte ha señalado que “es fácil comprender la necesidad por recordar si tenemos en cuenta que la existencia del desterrado depende de los recuerdos pasados” (1999: 26).

y su sociedad en el tiempo de la República [...] metiéndose dentro de la piel de un ciudadano de entonces” (2009).

Como es habitual en las narraciones históricas, en *La noche de los tiempos* se combinan sucesos y personajes de base real con peripecias ficticias, con lo que la referencialidad de lo narrado en la novela apunta a un doble modelo de mundo: uno histórico y verificable –al que pertenecerían personajes como Juan Negrín, José Moreno Villa, Rafael Alberti o Pedro Salinas, y acontecimientos como el proceso de construcción de la Ciudad Universitaria o la evolución de la guerra en Madrid– y otro imaginario pero verosímil –formado por seres ficticios como el propio Ignacio Abel y su entorno familiar, así como por el desarrollo de sus vidas y relaciones–. Se sigue así con la tendencia habitual de este tipo de narraciones, que suelen plantear “explícitamente su conexión con los materiales históricos” al tiempo que presentan “rasgos formales, temáticos y pragmáticos específicos que hacen posible distinguirla[s] tanto de las narraciones históricas como de otras clases de ficción” (Fernández Prieto, 1998: 179). De ese modo, lo histórico y lo ficticio se funden, haciendo así que un protagonista ficticio como Ignacio Abel se mueva por un espacio físico y humano que se corresponde con la realidad del Madrid de la década de 1930; presencie acontecimientos históricos como, por ejemplo, los disturbios y enfrentamientos callejeros que se produjeron en Madrid tras los atentados contra José Calvo Sotelo y el teniente Castillo; o converse con personajes identificados con seres reales como Juan Negrín o José Bergamín.

Además de relacionarse con otras novelas de Muñoz Molina en las que se observa su interés por el pasado reciente español –y, en concreto, por la Guerra Civil– como *Beatus Ille* o *El jinete polaco* (1991), *La noche de los tiempos* ha de inscribirse en un movimiento de la narrativa española contemporánea que, habitualmente denominado como “literatura de la memoria”, se ha dedicado a relatar lo acontecido durante la contienda bélica y el posterior régimen franquista⁷. Semejante tendencia ha de ser encuadrada dentro de un contexto social y cultural en el que, como ha señalado Txetxu Aguado, “el debate sobre la memoria, y su opuesto el olvido, ha ocupado buena parte de la producción cultural [...] y el espacio público” (2010: 19). Más allá de las evidencias de que la contienda “constituye todavía un referente fundamental en la mayoría de quienes tienen uso de razón cultural en España” (Mainer, 2006: 11) y de que la reivindicación de la memoria se ha convertido en “una de las nuevas señas de identidad de Europa” (Judt, 2005: 811), lo que distingue a este grupo de novelas es su voluntad de recuperar pasajes de la historia reciente no demasiado transitados

⁷ Sin ánimo de exhaustividad, de la importancia que el tema de la memoria ha adquirido en la literatura española dan fe títulos como *Maquis* (Alfons Cervera, 1997), *El lápiz del carpintero* (Manuel Rivas, 1998), *La mala memoria* (Isaac Rosa, 1999 –reelaborada en 2007 como *¡Otra maldita novela sobre la guerra civil!*–), *Días y noches* (Andrés Trapiello, 2000), *Soldados de Salamina* (Javier Cercas, 2001), *La voz dormida* (Dulce Chacón, 2002), *Las trece rosas* (Jesús Ferrero, 2003), *Los girasoles ciegos* (Alberto Méndez, 2004), *Los rojos de ultramar* (Jordi Soler, 2004), *Enterrar a los muertos* (Ignacio Martínez de Pisón, 2005), *Mala gente que camina* (Benjamín Prado, 2006), *Camino de hierro* (Nativel Preciado, 2007), *Inés y la alegría* (Almudena Grandes, 2010), *Donde nadie te encuentre* (Alicia Giménez Bartlett, 2011), etc., que han convertido en tendencia el tratamiento de una problemática ya aparecida en algunos títulos durante la primera década de la democracia, como *Luna de lobos* (Julio Llamazares, 1985), *El pianista* (Manuel Vázquez Montalbán, 1985) o la propia *Beatus Ille*.

por el discurso hegemónico, en especial los relacionados con la violentísima represión que el franquismo llevó a cabo durante la Guerra Civil y la dictadura, al ceder el protagonismo a los vencidos, otorgándoles así la voz que el régimen les intentó arrebatarse y reivindicando su presencia –y con ella, la de la memoria republicana– en la configuración del relato histórico. Tal y como ha señalado Malva Filer, la recreación artística de la realidad que efectúan estos relatos se convierte en “espacio privilegiado para la creación de visiones del pasado que completan, originan y contraponen a la verdad historiográfica” (1998: 159) .

3.

Los protagonistas de *La llama* y *La noche de los tiempos* presentan evidentes analogías en su trayectoria vital, más allá de las que les sitúan en el mismo contexto histórico y espacial. Algunas son anecdóticas, como el pasado militar en Marruecos que ambos comparten –Barea participó de forma activa en la guerra, tal y como relató en *La ruta*, mientras que Abel cumplió con su servicio militar en una oficina–, pero otras tienen gran trascendencia en su configuración como personajes. Así, los dos consiguen, a pesar de provenir de entornos humildes, ascender en la escala social hasta llegar a ocupar una destacada posición gracias a su actividad profesional –trabajando en una oficina de patentes Barea y como arquitecto Abel– y, en el caso del protagonista de Muñoz Molina, a su matrimonio con Adela, integrante de una pudiente familia madrileña con la que se traslada a vivir al lujoso barrio de Salamanca. Sus modestos orígenes, intensificados por el hecho de haberse quedado huérfanos de padre desde muy pequeños, aparecen en los textos al referirse Barea en el primer tomo de su trilogía a las estrecheces económicas sufridas durante su infancia, manifestadas tanto en la descripción de la espartana buhardilla en la que vive en el barrio de Carabanchel como en la insistencia obsesiva con la que, ya desde niño, deseaba progresar en el mundo laboral para permitir a su madre abandonar su trabajo de lavandera en el río Manzanares. En *La noche de los tiempos*, por su parte, se alude a la genealogía del personaje, al que se presenta como “hijo de un maestro de obras socialista y de una portera de la calle Toledo” (Muñoz Molina, 2009: 216). La vinculación entre los dos protagonistas se hace aún más explícita cuando el narrador se refiere a los prejuicios con los que los compañeros de la Escuela de Arquitectura observan a Ignacio Abel, cuya “madre había sido portera o algo peor aún, lavandera en el Manzanares (lo había sido de muy joven, mucho antes de que naciera él)” (Muñoz Molina, 2009: 716).

La posición social que adquieren no es óbice para que los dos mantengan firmes sus convicciones ideológicas, que les llevan a apoyar a formaciones de izquierda y, consecuentemente, a defender la legitimidad del régimen de la II República al estallar la guerra. De hecho, ambos están afiliados a la Unión General de Trabajadores, y Abel también al Partido Socialista Obrero Español, como su padre –evidenciando así que los orígenes humildes y la tradición familiar influían, y mucho, en su adscripción política–. Las convicciones políticas de los dos personajes, así como su defensa de la legitimidad del régimen republicano –cuya labor en pos de la igualdad social y la modernización de

España ambos reconocen y elogian-, provocan su toma de partido durante la Guerra Civil. En las páginas de *La llama*, Barea llega a reconocer que “no podía continuar al margen de los acontecimientos” y que “sentía el deber y tenía la necesidad de hacer algo” (2010: 220), lo que le lleva a desarrollar cuatro actividades diferentes al servicio de las fuerzas republicanas: instructor de milicianos –aprovechando su experiencia como combatiente en la Guerra de Marruecos–, censor en el servicio de prensa extranjera, censor en la radio y locutor del programa “La voz incógnita de Madrid”⁸. De todos estos trabajos, el que más importancia revistió fue el que, gracias a su conocimiento de idiomas –hablaba con fluidez el francés y entendía el inglés–, desarrolló en la Sección de Prensa y Propaganda del Ministerio de Estado como censor de las noticias que los corresponsales extranjeros enviaban a sus periódicos, al que se incorporó en octubre de 1936. Desobedeciendo las consignas de sus superiores, que antes de partir con el resto de autoridades republicanas a Valencia le ordenaron abandonar el trabajo, Barea decidió mantenerse en la oficina de prensa. Aunque su confianza en las posibilidades de resistencia de Madrid era mínima –y su consciencia de que sufriría las represalias del ejército franquista, absoluta–, continuó en la ciudad luchando por la República. De este modo, se convirtió en el máximo responsable del departamento de prensa extranjera en Madrid, viendo cómo a la oficina se incorporaban nuevos colaboradores como Ilsa Kucsar, voluntaria austriaca que aportó su don de lenguas –además de alemán y español, hablaba inglés, francés, checo y húngaro– y su experiencia en los servicios de propaganda del Partido Socialista de su país. Barea y Kucsar, que terminarían por enamorarse e iniciar una sólida relación sentimental que se mantuvo hasta su muerte, desarrollaban su trabajo en frenéticas jornadas, a veces de más de veinticuatro horas ininterrumpidas, en las que no era inusual que se vieran sorprendidos por el estallido de bombas en los alrededores del edificio de la Telefónica, en plena Gran vía, donde estaba situada su oficina⁹. En *La llama*, de hecho, Barea confiesa haber aguantado aquellas condiciones “a fuerza de café negro, espeso, y coñac [...], borracho de fatiga, café, coñac y preocupación” (2010: 308).

Frente al destacado papel de Barea en la contienda, Ignacio Abel adopta una actitud más pasiva, que no es óbice para que jamás esconda sus convicciones

⁸ Según Trapiello (1994: 63), entre los escritores que se encontraban en Madrid al inicio de la guerra pueden establecerse tres grupos en función de la postura adoptada: “uno, formado por aquellos que estaban abiertamente a favor de la República, representó lo que se vino a llamar la ‘España leal’. Otro grupo, muy numeroso, lo formaron aquellos que de una manera habilidosa lograron soslayar compromisos políticos directos, y evitaron significarse. Dentro de este grupo, están los que terminaron saliendo de España [...] y los que [...] esperaron al final de la guerra y decidieron quedarse, porque su discreción no les hacía temer depuraciones ni represalias. Y en tercer lugar, y por último, los que tuvieron que refugiarse en embajadas o evadirse del Madrid republicano, ya que su pública adscripción al bando de los sublevados o su oposición al de los republicanos (que no tenía por qué coincidir) les habría llevado a la cárcel o a la checa y al eventual paseo”. Barea, evidentemente, ha de ser incluido en el primer grupo.

⁹ Construido durante la década de 1920 a imagen y semejanza de los grandes rascacielos neoyorquinos, el edificio era en aquella época el de mayor altura de toda España. Varios capítulos de *La llama* transcurren en su interior, mientras que en *La noche de los tiempos* hay varias menciones al edificio. En una de ellas, uno de los personajes de la novela se refiere a él como una “catedral” y un “símbolo” (Muñoz Molina, 2009: 143).

republicanas –alabadas por José Bergamín, quien lo califica de “republicano cabal” (Muñoz Molina, 2009: 725)– y evidenciadas en su admiración por Juan Negrín y en su defensa del laicismo. En todas las conversaciones sobre política que se incluyen en la novela, el protagonista muestra sin reparos su defensa del régimen republicano y su condena a la actitud de las tropas sublevadas, como puede observarse en el pasaje en el que ante Víctor –su cuñado falangista–, no duda en defender la legitimidad del gobierno republicano, “más de fiar que una banda de militares perjuros” (Muñoz Molina, 2009: 633). No en vano, Justo Serna ha llegado a definir al protagonista de la novela como “un reformador, alguien que confía en el progreso modesto de las cosas, en la edificación y en la calefacción, en la mejora y en el avance” (2009), y que, en cierto modo, puede ser interpretado como un símbolo de la II República. Así lo ha manifestado el propio Muñoz Molina, que afirmó en una entrevista que “Ignacio Abel pertenece a ese mundo [republicano], el de la modernización social de España” (cit. en Ruiz Mantilla, 2009). No se ha de olvidar, en ese sentido, que uno de los objetivos políticos que persiguió el régimen republicano desde su instauración en 1931 fue el de, precisamente, “llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”, tal como se expuso en el “Decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas” de 1931. El mismo espíritu del texto legal parece bullir en el trabajo de Ignacio Abel como arquitecto de la Ciudad Universitaria –obra destinada, más allá de la construcción física, a transformar cultural e intelectualmente el país–, así como en las palabras con las que critica la situación social y económica del país –“no tomes por exotismo lo que es sólo atraso [...]: a los españoles nos ha tocado la desgracia de ser pintorescos” (Muñoz Molina, 2009: 195), afirma en un diálogo–; o en las del narrador omnisciente cuando desvela que el protagonista cree necesarias para el progreso “la buena alimentación, la leche diaria en las escuelas para fortalecer los huesos de los hijos de los pobres, las viviendas espaciosas y aireadas, la educación higiénica para que las mujeres no se cargaran de hijos” (Muñoz Molina, 2009: 42).

Una de las escasas ocasiones en las que Abel se ve obligado a implicarse activamente en el conflicto se produce cuando Bergamín –al que el autor protagonista conoce, al igual que a otros escritores, desde antes de la guerra por su presencia habitual en ambientes intelectuales como los que se daban cita en las actividades de la Residencia de Estudiantes, de las que era asiduo– le requiere para acompañar a un grupo de milicianos en una misión a Illescas con el objetivo de salvar un retablo que contiene varios cuadros de El Greco. La misión no se puede completar, ya que en el camino un autobús que se dirige al asedio del Alcázar de Toledo es bombardeado, por lo que se ven obligados a retornar a Madrid mientras observan dantescas escenas de destrucción y barbarie que el narrador de *La noche de los tiempos* describe con minuciosidad. Curiosamente, Toledo está muy presente en *La llama*, tanto por los orígenes toledanos de la madre de Barea y por su residencia temporal en la localidad de Novés, como por su desplazamiento hasta la capital de la provincia dos veces durante

la guerra para llevar a cabo una misión que terminó también por resultar infructuosa. En su primer viaje acude a la fábrica de armas de Toledo para solicitar unas granadas para distribuir las entre los milicianos de Madrid y describe el asedio del Alcázar; en el segundo, cuando acudía a recoger el material armamentístico encargado, se ve obligado a retroceder hacia Madrid cuando observa el avance de los sublevados y el repliegue de los republicanos tras la toma de la ciudad por las tropas sublevadas.

Lejos de centrarse únicamente en la guerra, en las dos obras el tiempo de la narración se retrotrae a los meses inmediatamente anteriores al 18 de julio de 1936, mostrando así el ambiente de conflictividad social y política que se vivía en España. Las reflexiones de los dos protagonistas ante lo que está ocurriendo en el país parecen anticipar el estallido de la contienda. Ambos coinciden en señalar la tensión entre clases sociales –representada en el enfrentamiento que opone a los terratenientes y los empresarios con los trabajadores– como una de las causas estructurales y remotas del conflicto. En *La llama*, Barea advierte la división y la desigualdad sociales en Nogués al observar cómo el pueblo estaba dominada por un cacique, dueño de buena parte de las casas y las explotaciones agrícolas, que se negaba a emplear a aquellos obreros y agricultores que pedían una mejora en sus condiciones laborales, llegando incluso a la dramática paradoja de dejar a “la gente sin trabajo y las tierras abandonadas” (Barea, 2010: 67). Paradigmático ejemplo de la violencia latente que subyacía a las relaciones entre las diferentes capas sociales del país es el pasaje en el que Barea acude al casino de obreros de Nogués, donde es observado con suspicacia por los parroquianos por su apariencia burguesa. Algo similar le ocurrirá a Ignacio Abel en *La noche de los tiempos*, cuando, acompañado de Eutimio, uno de los capataces de las obras de la Ciudad Universitaria en las que trabaja como arquitecto, se adentra en el barrio obrero de Cuatro Caminos y es examinado “de arriba a abajo sin disimulo y también sin simpatía” (Muñoz Molina, 2009: 398). Precisamente en la conversación que tienen en el trayecto hacia allí, Abel y Eutimio charlan sobre la situación de España a principios de 1936, criticando, como Barea, la actitud de los terratenientes que “pisan a las personas y luego se escandalizan si el que han pisado se revuelve y les muerde”, y observando con cautela cómo, ante la desigualdad social del país, “cosas muy tremendas pueden ocurrir” (Muñoz Molina, 2009: 388 y 393)¹⁰. Que la situación del país había llegado en el primer semestre de 1936 a una situación insostenible lo evidencia que en *La noche de los tiempos* aparezca un diálogo en el que la familia política del protagonista, de inclinaciones falangistas, señale que “después de un gran baño de sangre la cosa comenzaría a enderezarse en España” (Muñoz Molina, 2009: 500), poniendo con ello de manifiesto que todos los españoles, independientemente de su posición social e ideológica, preveían el conflicto que se avecinaba¹¹.

¹⁰ En esa conversación, Eutimio se refiere a la necesidad de una revolución social que acabe con la desigualdad en España en términos muy parecidos a los que utiliza Ángel, uno de los personajes de *La llama* (Muñoz Molina, 2009: 386-402 y Barea, 2010: 143-144).

¹¹ En el Madrid prebélico en el que aparecen los dos personajes al comienzo de la historia se produce uno de los acontecimientos que desencadenó el estallido de la Guerra Civil: la cadena de atentados que acabó con las vidas del Guardia de Asalto José del Castillo Sáenz de Guevara y del político José Calvo Sotelo en la noche del 12 de julio de 1936. En *La llama*, Barea, tras ser informado del asesinato del

4.

Tanto *La llama* como *La noche de los tiempos* retratan el espacio físico y humano de Madrid en los primeros compases de la Guerra Civil a partir de la peripecia individual de dos protagonistas, con lo que la lectura de las obras permite observar cómo la capital fue pasando del sentimiento de euforia con que se vivió el derrocamiento del golpe de Estado y la resistencia ante las embestidas de las tropas franquistas al hastío y la desesperación provocados por el hambre, la destrucción, los conflictos internos del gobierno republicano y, sobre todo, la constatación de que la guerra se iba decantando hacia la victoria del bando sublevado. De este modo, las obras recogen el espíritu de fervor popular con el que se vivió lo que Antonio Machado definió como la “heroica y abnegada defensa”¹² de la ciudad, de la que nació el mito del Madrid del “¡no pasarán!”, convertido con el paso del tiempo en icono totémico para los republicanos. Barea y Muñoz Molina, de hecho, relatan el entusiasmo con el que se vivió la toma del Cuartel de la Montaña, en los días inmediatamente posteriores al golpe de Estado del 18 de julio; el optimismo que produjo en la ciudadanía la llegada de las primeras unidades de las Brigadas Internacionales, instaladas en los frentes que rodeaban Madrid desde la segunda semana de noviembre; el efecto de la propaganda que, a través de carteles, canciones, discursos radiofónicos y mítines públicos, intentaba infundir ánimos y transmitir fe en la victoria; el sentimiento, a medio camino entre la sed de venganza y el miedo a las represalias, con el que se recibían las noticias del avance de las tropas franquistas; la violenta represión que se llevó a cabo contra religiosos, conservadores, quintacolumnistas y, en general, cualquier sospechosos de simpatizar con el bando nacional; el traslado del gobierno a Valencia que, lejos de infundir derrotismo, convenció al pueblo de la necesidad de seguir luchando con dignidad; la convicción de que la guerra iba a ser una etapa larga que iba a obligar al pueblo a sobrevivir en condiciones casi infrahumanas, etc. Las dos narraciones exponen las nuevas rutinas de la población madrileña, convertida en una multitud aterrorizada que se resguardaba en las estaciones de metro, convertidas en improvisados refugios antiaéreos, al mismo tiempo que se acostumbraba a vivir entre cascotes y cadáveres, y sufría el hambre y la

dirigente conservador por uno de los empleados de la oficina de patentes, relaciona inmediatamente lo ocurrido con el asesinato del integrante del cuerpo policial republicano. Además de interpretarlo como una venganza, advierte de las peligrosas consecuencias que se pueden desencadenar. “La única cuestión era si aquello iba a convertirse en la mecha que incendiaría el barril de pólvora” (Barea, 2010: 171), afirma en una reflexión que, evidentemente, guarda gran relación con el título de la última parte de su trilogía. Por su parte, Muñoz Molina combina las dos acciones mediante extractos pertenecientes a una serie de textos informativos en los que se intercalan referencias a los asesinatos con fragmentos de otras noticias de la época sin aparente relación. El propio narrador de la novela advierte de la peculiaridad del modo de introducir en el relato los atentados –caracterizado formalmente por el uso de la frase corta y la aparente ausencia de coherencia y linealidad– al señalar que “en los libros de historia [...] los hechos se suceden como cadenas inapelables de causas y efectos; [...] en el presente puro, todo es una agitación minuciosa, un aturdimiento de voces que se superponen, de páginas de periódicos pasadas apresuradamente” (Muñoz Molina, 2009: 584-585).

¹² “En España lo mejor es el pueblo. Por eso la heroica y abnegada defensa de Madrid, que ha asombrado al mundo, a mí me conmueve, pero no me sorprende. Siempre ha sido lo mismo”. Fragmento de una carta enviada durante la guerra al escritor ruso David Vigodsky y publicada en abril de 1937 en *Hora de España*.

miseria debido a la escasez de alimentos y los problemas de abastecimiento. El paisaje urbano de la capital comenzaba a sentir los efectos devastadores de la guerra, no solo por el impacto de las bombas y la consiguiente destrucción de casas, la construcción de barricadas y los cambios de función de algunos edificios –como el hotel Palace, convertido en hospital–, sino también por el abigarramiento de una sociedad en la que, junto a los milicianos que acudían al frente y los trabajadores que seguían desarrollando su actividad, convivía una ingente masa de refugiados que huían de los franquistas. Procedentes de diversas zonas rurales de Extremadura y del sur de Madrid, vagaban por la ciudad con todas sus pertenencias a cuestas, rebaños de ganado incluidos, y se instalaban en algunas de las propiedades incautadas por las autoridades republicanas a los simpatizantes del enemigo.

Durante la guerra, los dos personajes comparten su rechazo por el ambiente de violencia indiscriminada que se vive en Madrid, germen del proceso de degradación física y moral que afecta a la ciudad. Por un lado, en las dos obras se muestra cómo el espacio urbano estaba siendo sometido a un continuo proceso de destrucción. En *La llama* hay numerosas descripciones de los destrozos –y de las muertes– provocadas por las explosiones en el centro de la ciudad, al que Barea había de desplazarse diariamente para trabajar en el rascacielos de la Telefónica, en la Gran Vía. El narrador y protagonista confiesa su miedo ante el peligro que suponía “tener que cruzar solo la Gran Vía”, así como su desesperación y su “sentimiento de impotencia personal frente la tragedia” (2010: 342):

Todo a mi alrededor era destrucción, repugnante y asquerosa como una araña pisada; y era la destrucción de un pueblo; la destrucción bárbara de un rebaño de gentes, azotadas por el hambre, por la ignorancia y por el miedo de ser, sin saber por qué, espachurradas, destruidas (Barea, 2010: 342).

En *La noche de los tiempos* también se muestra cómo las bombas cambiaban el paisaje de la capital a su antojo, llegando en cualquier momento y sin previo aviso, como cuando sorprenden a Ignacio Abel en una de las bocas de metro de, precisamente, la Gran Vía “perdido como entre dos desfiladeros de negrura, pisando cristales rotos, tropezando en escombros, viendo sombras asustadas en los quicios de las puertas” (Muñoz Molina, 2009: 925). El dantesco panorama de la ciudad sitiada y bombardeada en que se convirtió Madrid durante la guerra que muestra Muñoz Molina es muy similar al que describió Barea. Así, mientras el primero se refiere a cómo durante la contienda “las sirenas volvieron ininteligible el estruendo: aviones enemigos, volando bajo y eligiendo sin prisas los objetivos de sus bombas en una ciudad sin más defensas antiaéreas que los disparos insensatos de fusiles y hasta de pistolas contra los junkers alemanes” (Muñoz Molina, 2009: 738), el segundo afirmó que la ciudad permaneció “palpitando como una herida profunda de navaja de la que surge la sangre a borbotones” (Barea, 2010: 327).

La paulatina degradación física y moral que sufre la ciudad es expuesta por los dos autores. En el caso de Barea, resulta de sumo interés comparar el tratamiento del espacio urbano de *La llama* con el de *La forja*. Frente al tono costumbrista con el que se muestra la vida en la capital en la primera parte de la trilogía, la tercera expone

de modo dramático cómo la contienda fue envileciendo el escenario madrileño, en el que se caminaba “con la muerte al lado” (Barea, 2010: 307). En *La noche los tiempos* también se muestra cómo Madrid se había ido convirtiendo progresivamente en un siniestro y apocalíptico espacio bélico, hasta el punto de que llega a ser definido como un lugar “más oscuro y más peligroso y más deshabitado que un bosque medieval” sumido en “la oscuridad y en el silencio como en el fondo del mar, cruzado si acaso por faros veloces y linternas que horadan la negrura espesa como lámparas manejadas por buzos” (Muñoz Molina, 2009: 935 y 958).

La reflexión sobre la degradación de la ciudad es complementada en *La noche de los tiempos* con la destrucción del espacio público cultural y político madrileño –y, por extensión, nacional–¹³. La novela expone la aniquilación del plan político y cultural del régimen republicano a través de la historia de Ignacio Abel, quien pasa de trabajar en uno de los proyectos emblemáticos impulsados por el gobierno y de codearse con las altas esferas intelectuales a huir al exilio norteamericano tras haber tenido que vivir atemorizado y en convivencia con la muerte durante los años de la guerra, rodeado de milicianos exaltados que desconfían de él por tener su domicilio en el barrio de Salamanca y de intelectuales que, como Bergamín, abandonan la literatura convencidos de que en el contexto bélico no debe preocupar “el volumen de la sangre que se está derramando a cuenta de la revolución sino su eficacia” (Muñoz Molina, 2009: 720-721). Resulta sintomática, en ese sentido, la transformación de la Residencia de Estudiantes –lugar de especial importancia en la novela, tanto por su condición de icono cultural e intelectual alrededor del que se aglutinó buena parte de la intelectualidad de la década de 1930 como por ser el sitio donde se conocieron Ignacio Abel y su amante–, convertido en la guerra en cuartel de milicianos, “un desorden de hombres armados que entraban y salían con fusiles al hombro, de jergones repartidos por el suelo y olor a tabaco y a rancho” (Muñoz Molina, 2009: 747).

Ahora bien, a pesar de su ideología y su adscripción política, ninguno de los dos personajes limitaron su crítica a la actitud del bando nacional. Es cierto que Barea siempre muestra su repulsa contra “los fascistas [...] herederos de la casta que había regido en España durante siglos” (Barea, 2010: 342) y que Ignacio Abel condena la actitud de quienes se levantaron “en armas contra el gobierno legítimo porque no les gustaba el resultado de las elecciones” (Muñoz Molina, 2009: 400), pero también lo es que algunos miembros defensores de la causa republicana fueron objeto de sus

¹³ Tal y como ya ha sido apuntado, la reivindicación del proyecto político y cultural republicano relaciona *La noche de los tiempos* con *Beatus Ille*. El propio Muñoz Molina evidenció el valor reivindicador de esta última novela, que evoca el ambiente cultural de la década de 1930, al manifestar, en una entrevista realizada en 1986, que una de las razones que le llevaron a la escritura fue la necesidad de recordar a una generación de creadores que “representa a la mejor tradición, verdaderamente democrática, estética, civil y política” (López de Abiada, 2000: 138) de la historia de España. De este modo, y al igual que *La noche de los tiempos*, *Beatus Ille* vertebra una crítica que alcanza tanto al poder aniquilador del régimen franquista, responsable de haber silenciado la obra de buena parte de esos autores, como a la desmemoria de la democracia, incapaz de afrontar un debate lúcido y sereno sobre lo acontecido en el pasado. Según Oropesa “al reivindicar la vuelta [...] a esta tradición cultural lo que hace Muñoz Molina es rehistorizarla, ya que lo que ha hecho el franquismo ha sido distorsionar la tradición cultural de la República y procurar que nos olvidemos de su existencia” (1999: 46).

reproches por la violencia, indiscriminada y gratuita, con la que se emplearon. El protagonista de *La llama* llega a señalar que en Madrid durante la guerra “nadie estaba libre de la denuncia o del terror” (Barea, 2010: 307), mientras que el de *La noche de los tiempos* argumenta, frente a quienes defendían los excesos del bando republicano, que “no se hace justicia matando inocentes” (Muñoz Molina, 2009: 726). La misma actitud ecuánime que denotan las palabras de Ignacio Abel parece detectarse en el discurso del narrador, quien equipara el comportamiento de los dos bandos durante la contienda afirmando que unos “destruyen con métodos más modernos” y otros “con furia y torpeza” (Muñoz Molina, 2009: 191) o criticando la barbarie de quienes van “con camisas rojas o camisas azul marino [...], alzando manos abiertas o puños cerrados” (Muñoz Molina, 2009: 411).

Los dos personajes principales se muestran muy críticos con la quema de iglesias y colegios. En las dos obras se relata cómo arden las escuelas religiosas de las que fueron alumnos, provocando con ello que la crítica a la barbarie con la que se comportaron algunos grupos incontrolados de milicianos y simpatizantes de la República se complementa con un lamento personal por ver desaparecer a las instituciones que les habían ayudado a configurarse personal e intelectualmente. Arturo Barea reacciona así al enterarse del incendio de la Escuela Pía, por la que tanto aprecio siente en *La forja* y en cuyos profesores había encontrado algunos amigos:

Me era imposible aplaudir la violencia. Estaba convencido de que la Iglesia en España era un daño que había que corregir, pero a la vez me revelaba contra esa destrucción estúpida. ¿Qué habría ocurrido a la biblioteca del colegio con sus viejos libros iluminados, con sus manuscritos únicos? ¿Qué habría ocurrido a las salas de física y de historia natural, tan espléndidas, tan escasas en España? ¡Y toda la riqueza destruida en material de enseñanza! (Barea, 2010: 196).

A Ignacio Abel la quema de la iglesia de los Escolapios y del colegio anejo, donde había realizado sus estudios de bachillerato, le sugiere la misma indignación que a Barea. De hecho, al presenciar las llamas muestra su decepción ante la constatación de la destrucción de casi los mismos elementos de la escuela que se enumeraban en *La llama*:

Ardería la biblioteca, las bancas de las aulas, las largas mesas del laboratorio, los mapamundis de hule, reventarían en esquirlas las vasijas de vidrio y los tubos de ensayo [...]. Pero la gente se arracimaba en torno al camión de bomberos para evitar que se acercara (Muñoz Molina, 2009: 628).

También las *checas* aparecen en varios episodios en los libros bajo un prisma crítico que las identifica con espacios en los que se ejercía la violencia con crueldad y aleatoriedad. Barea, que define a estos lugares como “tribunales terroristas” (Barea, 2010: 264), llega a tener que intervenir en uno de ellos para defender a don Pedro, un hombre falangista y contrario a sus ideas, pero a quien estima y salva de una ejecución segura. En *La noche de los tiempos*, Ignacio Abel las conoce de primera mano cuando quiere adivinar el paradero de un antiguo amigo alemán que residía en Madrid, el profesor Rossmann, y es enviado a buscar información al “Círculo de Bellas Artes, en la Dirección General de Seguridad, en la checa de la calle de Fomento” (Muñoz Molina, 2009: 709). En su indagación, el personaje de Muñoz Molina pone en relación el asesinato de los presos en las *checas* con una de las tradiciones madrileñas más

significativas, la festividad de San Isidro, puesto que una de las personas a quien pregunta dice que busque a su amigo “en el depósito, o en la pradera de San Isidro, que allí hay todas las noches romería” (Muñoz Molina, 2009: 709). Esas mismas prácticas son también señaladas en *La llama*, cuando un miliciano le dice a Barea que “se han llevado a unos cuantos fascistas a la pradera de San Isidro [...] y [han] suprimido a más de ciento” (Barea, 2010: 236). La conversión de un lugar de fiesta en un gran campo de tiro provoca la indignación de Barea e Ignacio Abel, que también muestran su repulsa –y su sorpresa– por el poco respeto que algunos republicanos parecen mostrar por la vida de sus enemigos. Barea, por ejemplo, reprocha a un vecino al que consideraba “alegre y trabajador [...], honrado y decente” (Barea, 2010: 236) haberse convertido en un asesino que relata sus ejecuciones de fascistas entre risas, mientras que Ignacio Abel comenta extrañado y dolido como uno de los cadáveres que poblaban las cunetas de Madrid apareció “con un churro que algún bromista le había puesto entre los dientes” (Muñoz Molina, 2009: 686).

No sólo se denuncia la violencia incontrolada e ilegal con la que muchas veces actuaron determinadas bandas de milicianos, sino que en las obras también se muestra cómo para algunos la guerra se convirtió en un contexto propicio para la venganza personal o el enriquecimiento. Asimismo, en *La noche de los tiempos* también se cuestiona el comportamiento de determinados intelectuales republicanos, como el ya citado Bergamín o Rafael Alberti, a los que se acusa de “hace[r] la guerra editando un periodiquillo con poesías revolucionarias [...] [mientras que] para descansar de sus rigores dan bailes de disfraces usando el vestuario de los marqueses, que no sé si están huidos o difuntos, o los ex marqueses, como hay que decir ahora (Muñoz Molina, 2009: 714).

5.

Además de la guerra, el otro fenómeno que trastoca abruptamente las vidas de los dos protagonistas es el inicio de una relación sentimental adúltera con sendas mujeres extranjeras: Arturo con Ilsa Kucsar e Ignacio con Judith Biely. Además de sus orígenes foráneos –austriaco y estadounidense, respectivamente–, las dos mujeres tienen en común el hecho de haber estado ya antes casadas –Ilsa viuda cuando había iniciado los trámites de separación y Judith estaba divorciada–, su elevada preparación cultural y su ideal político, muy cercano al de sus parejas. Cuando Ilsa llega a la oficina de censura de prensa extranjera, enviada desde Valencia para trabajar junto a Arturo, confiesa que “era una socialista austriaca con dieciocho años de lucha política detrás de ella; había tomado parte en la revolución de los trabajadores de Viena en febrero de 1934 y en el movimiento ilegal que siguió” (Barea, 2010: 311). La estancia de Judith en España forma parte de su recorrido por Europa, financiado con los ahorros de su madre, con intenciones de aprendizaje lingüístico y cultural. Al contrario que Ilsa, que pasó buena parte de la Guerra Civil en España, Judith permanece en Madrid los meses previos al estallido de la contienda, cuando conoce y mantiene su relación con Ignacio, y regresa a Estados Unidos el día después del golpe de Estado del 18 de julio. Al volver

a su hogar, toma conciencia de su papel dentro de la lucha contra el fascismo, y desde allí decide volver para acompañar a las Brigadas Internacionales a Madrid porque, tal y como le confiesa a Ignacio –ya fuera del país por aquel entonces– “uno ha de vivir de acuerdo con sus principios. Yo no puedo tranquilizar mi conciencia asistiendo de vez en cuando a un acto a favor de la República Española o saliendo a la calle con una hucha para recoger donativos” (Muñoz Molina, 2009: 904).

Sin embargo, la principal analogía que puede establecerse entre los dos personajes femeninos no tiene tanto que ver con su descripción y configuración sino, más bien, con la importancia que su presencia adquiere en la trama de las historias en las que aparecen. La irrupción de Ilsa tiene un efecto doble: por un lado, provoca el fin del matrimonio de Barea –en permanente crisis por cuestiones de “incompatibilidad” (Barea, 2010: 62) que habían causado ya alguna separación temporal y que habían hecho que hubiera mantenido relaciones adúlteras con otras mujeres–; por otro, permite al protagonista soportar las dramáticas circunstancias de la guerra y dotar de algo de sentido a un dantesco panorama caracterizado por la irracionalidad y la barbarie. Gracias a la presencia de Ilsa en su vida, Barea afirma “ver las cosas y las gentes con ojos distintos, en una luz diferente, iluminados por dentro” (Barea, 2010: 320-321), al tiempo que confiesa que “había desaparecido [su] cansancio y [su] disgusto” por la situación que le había tocado vivir en el Madrid sitiado. A pesar de los recelos mostrados al conocerla –cuando llegó a definirla, no sin ironía, como “revolucionaria, intelectual y sabihonda [...]: o es muy lista o está como una cabra” (Barea, 2010: 311-312)–, Barea pronto se sintió atraído por ella y ya en una de las primeras jornadas que compartieron en la oficina de censura de prensa extranjera en la que ambos trabajaban afirmaba sentir “el deseo furioso de poseer allí mismo a esa mujer” (Barea, 2010: 316). Su relación, de hecho, se formalizó muy rápidamente, hasta el punto de que a los pocos días de haberse iniciado Barea se declaraba absolutamente enamorado de Ilsa, “con una sensación inmensa de liberación, [...] una sensación etérea, como si estuviera bebiendo champán y riendo con la boca llena de burbujas que estallaban con cosquilleos” (Barea, 2010: 320-321) y ya se refería a ella como “mi mujer”, como “si la hubiera conocido de siempre” (Barea, 2010: 320).

La misma pasión que marcó el inicio de la relación entre Barea e Ilsa puede observarse entre Abel y Judith. El protagonista de *La noche de los tiempos* admite estar “hechizado” (Muñoz Molina, 2009: 237) por la estadounidense, con quien confiesa sentirse en un “universo paralelo” (Muñoz Molina, 2009: 525), diferente al de su vida familiar, que le había instalado en una continua sensación de “decepción y conformidad, así como [en] una profunda indiferencia hacia todo aquello que no fuera la solitaria exaltación intelectual que le deparaba su trabajo” (Muñoz Molina, 2009: 130). De ahí que conocer a Judith suponga para el protagonista un aldabonazo vital que le lleva a “despertar al cabo de más de diez años, atónito de haber estado dormido tanto tiempo y no haberse dado cuenta de su sonambulismo” (Muñoz Molina, 2009: 136-137). El cambio que sufre en su vida le lleva a decir que la compañía de su amante “ha dilatado su capacidad de mirar [...], [por lo que] Madrid fue otra ciudad porque la había descubierto a través de los ojos de ella” (Muñoz Molina, 2009: 847). Dominado

por el “deseo físico [...] que le producía desconcierto” y por una atracción irrefrenable que le lleva a engañar a su mujer y acabar con la estabilidad de su vida marital, Ignacio parece encontrar el verdadero amor en Judith, a quien no duda en calificar como su auténtica mujer (Muñoz Molina, 2009: 483), tal y como hacía Barea con Ilsa. El desenlace de la relación, sin embargo, no es el mismo que se narra en *La llama*, puesto que, por un lado, los amantes terminan separándose y, por otro, las consecuencias en el círculo familiar de Ignacio Abel son de extrema gravedad, hasta el punto de que su mujer, Adela, intenta suicidarse al conocer el adulterio poco antes de la ruptura definitiva del matrimonio¹⁴.

La reacción de la esposa al conocer el engaño, unida al origen y características de Judith y al exilio estadounidense de Ignacio Abel, vincula la historia de amor adúltera narrada en *La noche de los tiempos* con la vivida por Pedro Salinas y la hispanista estadounidense Katherine Reading Whitmore, con la que parece tener más concomitancias que con la de Barea e Ilsa. El propio Muñoz Molina ha llegado a señalar que la relación del hispanista y poeta del 27 con quien fuera su alumna es “el marco emocional de la historia” (cit. en Azancot, 2009). Tal y como ha señalado Iwasaki, “Judith Biely se inspira en Katherine Whitmore, de la misma forma que Adela mantiene algunas simetrías con la esposa de Pedro Salinas, Magdalena Bonmatí” (2009), quien también intentó quitarse la vida al saber de la relación que mantenía en secreto su marido. Ignacio y su amante, de hecho, discuten en varias ocasiones sobre la interpretación de los poemas amorosos de Salinas y, en concreto, de *La voz a ti debida*, el libro que compuso inspirándose en sus amoríos con Whitmore pero que muchos atribuyeron en un primer momento al estímulo de su matrimonio. El protagonista de la novela “no acababa de creerse esos versos [...] porque no asociaba esos arrebatos de amor con la señora Bonmatí” (Muñoz Molina, 2009: 930), con lo que parece estar identificando la monotonía y la falta de pasión de su propio matrimonio con las de Salinas. Los diálogos de los dos amantes incluyen a veces la transcripción de algunos de los versos del poeta, como los de “¡Qué alegría de vivir...!” –“Que no hay otro ser por el que miro el mundo / porque me está queriendo con sus ojos” – que se mencionan en la conversación en la que Judith decide poner fin a su relación con Abel¹⁵. No es esa la única vez que se menciona a Salinas en la novela, en la que también aparece como personaje, al igual que su mujer. Judith llega a decir a Ignacio Abel que Salinas le “recuerda mucho a él” (Muñoz Molina, 2009: 892). Y el propio Muñoz Molina ha puesto de manifiesto las analogías entre su personaje y la figura del hispanista y poeta al señalar que ambos representan “al profesional ilustrado de esa generación magnífica que intentó construir la modernidad civilizadora de España” (cit. en Azancot, 2009). No en vano, el escritor jienense ha interpretado la actitud de

¹⁴ Para Fernando Iwasaki, el comportamiento de Ignacio Abel en su vida personal dota de complejidad y humanidad al personaje y otorga a la novela su “verdadera épica íntima [...], pues toda la decencia que le concede como espectador de la autodestrucción de la República, se le arrebató cuando lo convierte en el destructor de su propia familia” (2009).

¹⁵ Curiosamente, en *Beatus Ille* el mismo verso aparece citado dos veces (Muñoz Molina, 2003: 182 y 194)

Salinas, identificándola con la de Barea, de un modo que también podría servir para referirse al comportamiento de Ignacio Abel durante el conflicto:

Personas divididas por dentro como Salinas, Moreno Villa, Chaves Nogales o Barea. Los cuatro se negaron a dejarse arrastrar por el sectarismo o apartar los ojos de lo que estaba ocurriendo o a justificar ningún crimen. Los cuatro se marcharon de España y no volvieron nunca (Muñoz Molina cit. en Ruiz Mantilla, 2009).

6.

Tal y como se ha expuesto en las páginas precedentes, la vinculación entre *La llama* y *La noche de los tiempos* no resulta baladí. Las razones para relacionar estas dos obras y emparentarlas dentro del ingente corpus literario sobre la Guerra Civil española tienen que ver, más que con sus características formales, con la construcción de sus personajes principales, sus tramas argumentales y su ideología. No obstante, resulta ingenuo limitar *La noche de los tiempos* a la condición de mera reescritura de *La llama*. Es cierto que las analogías entre ambas son notorias, y no hay duda de que la última parte de la trilogía autobiográfica fue un referente a partir del que Muñoz Molina creó su ficción sobre la España de mediados de la década de 1930, pero también lo es que las influencias manejadas trascienden la obra de Barea. En la historia de Ignacio Abel, y el marco contextual en que se inscribe, pueden detectarse ecos que remiten tanto a fuentes literarias como a historias reales protagonizadas por escritores, evidenciando con ello que *La noche de los tiempos* es una novela estrechamente vinculada con la tradición cultural española que la Guerra Civil tajó abruptamente en 1936. Además de *La llama*, entre las influencias literarias pueden señalarse *El laberinto mágico*, de Max Aub, del que toma su combinación realidad y ficción en un fresco poliédrico y coral de personajes, y *A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España*, de Manuel Chaves Nogales, con la que le une el reflejo de la cotidianeidad en la guerra a través de un filtro ecuánime que denuncia la barbarie de los dos bandos. Por lo que se refiere a las peripecias de escritores, más allá de las de la vida del propio Barea, de la ya mencionada relación furtiva de Salinas o de las explícitas alusiones a escritores como Bergamín, Moreno Villa o Alberti, la novela parece evocar la búsqueda desesperada que John Dos Passos llevó a cabo para tratar de encontrar a José Robles, desaparecido en la zona republicana durante la guerra, a la que parece remitir a través del pasaje en el que se narran las pesquisas del protagonista para localizar al profesor Rossmann.

Ahora bien, semejante crisol de influencias no ha de esconder la relación genética que parece establecerse entre *La llama* y *La noche de los tiempos*. Especialmente relevante resulta su analogía en lo que se refiere a la visión de la contienda, y de todo lo que conllevó, como un gran fracaso colectivo. Al esbozar un panorama de intolerancia y fanatismo en el que la importancia de lo ideológico y lo social rebajó hasta la más mínima consideración la vida, la historia de amor que las dos narraciones relatan puede interpretarse como un alegato humanista que reivindica la pasión individual frente a la pasión política como motor de la existencia. El pesimismo con el que Barea y el narrador de *La noche de los tiempos* –cuya identificación con la visión que de la historia reciente ha acostumbrado a mostrar su creador es evidente, como ya ha sido apuntado,– observan

el clima de barbarie cainita en el que se ha instalado España se manifiesta en la medida con la que analizan lo sucedido. Sin esconder sus simpatías políticas, denuncian la violencia desmedida con la que los dos bandos se comportan y reclaman una actitud más responsable a todos los implicados en el conflicto. Lejos de ser anecdóticas, todas estas críticas resultan de suma importancia, pues demuestran que el compromiso de Barea y Muñoz Molina es más ético que político, y que el apoyo a la causa republicana que late en sus obras no implica un ciego seguidismo, sino una posición de compromiso humanista. Los dos autores parecen identificar el régimen republicano, más que con una postura política o unas siglas determinadas, con un proyecto de transformación social y cultural de España. Las diferentes fechas de composición de las dos obras, así como las circunstancias que rodearon la escritura de cada una de ellas, otorgan un cariz distintivo a esa interpretación. En el caso de Barea, la defensa de la República tiene que ver con la necesidad de mantener vigente el recuerdo de un proyecto modernizador del país que el franquismo intentaba demonizar y condenar al olvido, mientras que en el de Muñoz Molina parece estar relacionada con la reivindicación de que la memoria republicana sea incorporada, como hito cultural y político, al legado nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Txetxu (2010): *Tiempo de ausencias y vacíos. Escrituras de memoria e identidad*, Bilbao, Deusto Publicaciones.
- Alberca, Manuel (2007): *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Arroyas, Enrique (2012): "La voz narrativa como compromiso con la verdad. Análisis del narrador en la novela *La noche de los tiempos*, de Muñoz Molina", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 12, 19-32.
- Ayén, Xavi (2009): "Los héroes no sirven para construir una novela", *La Vanguardia*, <http://www.lavanguardia.com/libros/20091124/53830457382/munoz-molina-los-heroes-no-sirven-para-construir-una-novela.html> (Consultado el 4 de noviembre de 2014).
- Azancot, Nuria (2009): "Antonio Muñoz Molina", *El cultural*, http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/26395/Antonio_Munoz_Molina (Consultado el 29 de octubre de 2014).
- Barea, Arturo ([1951] 2010): *La llama*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2010.
- Blanco Aguinaga, Carlos, Julio Rodríguez Puértolas e Iris Zabala (2000): *Historia social de la literatura española*, Madrid, Castalia, 2000.
- Brown, Gerald (1983): *Historia de la literatura española: el siglo XX*, Barcelona, Ariel.
- Fernández Prieto, Celia (1998): *Historia y novela, poética de la novela histórica*. Pamplona, EUNSA.

- Filer, Malva (1998): "El papel del novelista en la evolución de la conciencia histórica", *Río de la Plata*, 21, 59-68.
- Genette, Gérard ([1982]1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- Iwasaki, Fernando (2009): "Ya somos el pasado que seremos", *Biblioteca Virtual de Literatura*, <http://www.trazegnies.arrakis.es/presentacionAMM.html> (Consultado el 29 de octubre de 2014).
- Judt, Tony (2005): *Postwar: A History of Europe since 1945*, Nueva York, Penguin.
- López de Abiada, José Manuel (2000): "Percepciones del 27 en *Beatus Ille*", en María Teresa Ibáñez Ehrlich (ed.), *Los presentes pasados de Antonio Muñoz Molina*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 135-150.
- Lukács, Georg ([1955]1971): *La novela histórica*, México D. F., Era.
- Mainer, José Carlos (2006): "Prólogo", en Vicente Sánchez Biosca, *Cine y guerra civil española. Del mito a la memoria*, Alianza, Madrid, 11-14.
- Marra López, José Ramón (1963): *Narrativa española fuera de España*. Madrid, Guadarrama.
- Martínez, Josebe (1998): "Hegemonía intelectual, exilio y continuidad histórica", en Manuel Aznar Soler (ed.), *El exilio literario español de 1939: actas del Primer Congreso Internacional*, Bellaterra, Gexel, 325-333.
- Muñoz Molina, Antonio (2003): *Beatus Ille*, Barcelona, Seix Barral.
- Muñoz Molina, Antonio (2004): "Destierro y destiempo de Max Aub", en Max Aub y Antonio Muñoz Molina, *Destierro y destiempo. Dos discursos de ingreso en la Academia*, Valencia, Pre-textos, 55-88.
- Muñoz Molina, Antonio (2008): "Desmemorias", *Babelia. El País*, http://elpais.com/diario/2008/09/06/babelia/1220657954_850215.html (Consultado el 22 de octubre de 2014).
- Muñoz Molina, Antonio (2009): *La noche los tiempos*, Barcelona, Seix Barral.
- Oropesa, Salvador A. (1999): *La novelística de Antonio Muñoz Molina: sociedad civil y literatura lúdica*, Jaén, Universidad de Jaén.
- Ponce de León, José Luis S. (1971): *La novela española de la Guerra Civil (1936-1939)*, Madrid, Ínsula.
- Pozuelo Yvancos, José María (2009): "Adulterio. Madrid, 1939", *ABCD. Las artes y las letras*, <http://www.abc.es/abcd/noticia.asp?id=12918&sec=32&num=926> (Consultado del 4 de noviembre de 2014).
- Rodríguez Richart, José (1989): "Algunos aspectos de *La forja de un rebelde*", en VVAA, *Actas X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid, AIH.
- Ruiz Mantilla, Jesús (2009): "Muñoz Molina narra el drama del exilio en mil páginas". *El País*, http://cultura.elpais.com/cultura/2009/07/30/actualidad/1248904803_850215.html (Consultado el 4 de noviembre de 2014)

- Sanz Villanueva, Santos (2009): "La noche de los tiempos", *El cultural*, http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/26180/La_noche_de_los_tiempos (Consultado el 27 de octubre de 2014).
- Serna, Justo (2009): "Antonio Muñoz Molina: *La noche de los tiempos*", *Ojos de papel.com*, <http://www.ojosdepapel.com/Index.aspx?article=3381> (Consultado el 4 de noviembre de 2014).
- Soldevila Durante, Ignacio (2001). *Historia de la novela española (1936-2000)*, Madrid, Cátedra.
- Trapiello, Andrés (1994). *Las armas y las letras. Literatura y guerra civil (1936-1939)*, Barcelona, Planeta.
- Ugarte, Michael (1999): *Literatura española en el exilio*, Madrid, Siglo XXI, 1999.
- Villena, Luis Antonio de (2001). "Prólogo", en Arturo Barea, *La forja*, Madrid, Bibliotex, 5-7.

LO INSÓLITO EN EL TEATRO LORQUIANO. LA EXTRAÑA DIMENSIÓN TEMPORAL DE *ASÍ QUE PASEN CINCO AÑOS*

ESZTER KATONA¹

Universidad de Szeged (Hungría)

Resumen

Federico García Lorca creó la categoría dramaturgical *teatro imposible* o *irrepresentable* para encasillar sus propias obras, sorprendentes e innovadoras, escritas en los años treinta. El presente ensayo quisiera examinar la extraña dimensión temporal de *Así que pasen cinco años*, una pieza que pertenece a este *teatro bajo la arena*.

Palabras clave: García Lorca, *Así que pasen cinco años*, dimensión temporal.

Abstract

Federico García Lorca created the dramaturgical category of “*impossible*” or “*irrepresentable theatre*” in order to classify his own surprising and innovative works, written in the 1930’s. In this paper I examine the strange temporal dimension of *When Five Years Pass*, a play that belongs to this *theatre beneath the sand*.

Keywords: García Lorca, *When Five Years Pass*, temporal dimension.

1. INTRODUCCIÓN

Federico García Lorca, como dramaturgo, escribió unas obras teatrales inolvidables, muy conocidas por el gran público, y analizadas abundantemente por la crítica literaria, pero ya menos aplaudieron sus piezas agrupadas por el autor como *teatro bajo la arena*. El mismo Lorca mencionaba estas obras –*El público*, *Así que pasen cinco años*, *Comedia sin título* u otras piezas inacabadas– como *teatro imposible* o *irrepresentable*, aunque no está siempre claro a qué se refieren estas categorías. Ya que el género teatral en sí mismo supone un texto literario y una representación escénica, evidentemente *lo irrepresentable* puede aludir, por un lado, a las dificultades técnicas de la puesta en escena o, por otro lado, a una categoría mucho más estética. Realmente, la problemática de la puesta en escena de este *teatro imposible* está en estrecha relación, de una parte, con las cuestiones estéticas y con unas lecturas subjetivas y, de otra parte, también con el mundo más íntimo de su autor².

¹ Universidad de Szeged (Hungría). Correo: katonaeszter@gmail.com. Recibido: 09-02-2015. Aceptado: 09-04-2015.

² Por ejemplo, *Así que pasen cinco años* y *El público* tocan unas preocupaciones muy personales de su autor –el tema de la homosexualidad, crípticamente aún en la primera obra, abiertamente en la segunda, que

La cuestión de la recepción es un punto bien complicado ya que es muy difícil formar el gusto de los espectadores educados en las “ñoñerías” del teatro español del siglo XIX. Más declaraciones de Lorca revelan que el artista granadino era muy consciente de los puntos problemáticos de sus propias obras imposibles: “no tengo la pretensión de estrenarla [...]” – dijo justamente de *Así que pasen cinco años*. Igualmente fue escéptico en cuanto a la posibilidad de poner en escena su otra comedia *bajo la arena*: “no pretendo estrenarla [...] en ninguna parte, pues creo que no hay compañía que se anime a llevarla a escena ni público que la tolere sin indignarse” – comentó su pieza, *El público*.³

Lo onírico, lo insólito, lo surreal, lo absurdo y lo imposible, todos entran en este cajón de sastrería lorquiana, todo que con una visión peculiar quiere expresar lo inefable. Con las piezas citadas el artista granadino se adelantó al teatro de su época, imaginando lo inesperado en la escena teatral. Naturalmente, podríamos acercarnos a lo insólito de estas piezas desde diferentes puntos de vista pero, por la limitación de la extensión del presente artículo, en adelante quisiéramos concentrarnos solamente en una de las obras mencionadas, *Así que pasen cinco años*, y, más en concreto, nos ocuparemos del análisis del tiempo.

2. UN RUMBO DRAMATÚRGICO NUEVO

Durante la estancia en los Estados Unidos y Cuba, Federico García Lorca se puso a escribir un teatro completamente diferente de lo anterior. Escribió con entusiasmo a sus padres:

He empezado a escribir una cosa de teatro que puede ser interesante. Hay que pensar en el teatro del porvenir. Todo lo que existe ahora en España está muerto. O se cambia el teatro de raíz o se acaba para siempre. No hay otra solución (1997: 657).

Sin duda alguna, unas palabras muy ambiciosas y radicales, aunque no poco enigmáticas, ya que no dicen nada sobre en qué consiste esta renovación que el dramaturgo pretende realizar. Sin embargo, es descifrable su fuerte descontento con la actual situación teatral de su país natal, un disgusto que se alimentó de un teatro comercial y de calidad muy baja, imperante en aquel entonces en la vida teatral de España. El teatro auténticamente vanguardista, este *teatro del porvenir*, según las palabras lorquianas, lo marcarán los tres textos mencionados en la introducción.

Sin embargo, sería injusto decir que en sus piezas tempranas el dramaturgo de Fuente Vaqueros siguiera servilmente la moda teatral de los años veinte. Lo insólito y lo inusual estaban presentes ya esporádicamente en las primicias de García Lorca. En su primera obra, *El maleficio de la mariposa*, un rotundo fracaso en el teatro Eslava de Madrid en 1920, aparecen en la escena insectos –cucarachas y una mariposa– que hablan y se enamoran, una historia inadmisibles para el público educado en el teatro burgués.

el mismo García Lorca caracterizó como un drama “de tema francamente homosexual” (García Lorca, 1997: 690)– así, con su puesta en escena Lorca habría abierto su intimidad ante el público, se habría quedado desnudo ante todo el mundo.

³ De una entrevista dada por García Lorca en Buenos Aires. Lo cita José Monleón (1977: 51).

El mismo tema, con un tratamiento melodramático y almibarado, seguramente habría cosechado un éxito clamoroso. O, en otra pieza, *La tragicomedia de Don Cristóbal y la señá Rosita*, aparece una Hora que habla. Además, basta pensar en la figura de la loca abuela, María Josefa de *La casa de Bernarda Alba*, para entender hasta qué punto cruza la obra lorquiana la “resistencia a aceptar la vida como algo escolásticamente explicable” (Monleón, 1977: 51), aunque claro está, que la locura de la abuela pertenece a otra categoría teatral y tiene función bien distinta.

Aunque en el género guiñolesco –al que pertenece la citada *Tragicomedia*– los objetos hablantes no son tan raros, sin embargo, ya estos ejemplos pueden apoyar la idea de Lorca sobre el teatro, resumido así en una entrevista de 1931: “[...] haré el teatro [...] como me dé la gana.”⁴ *El público*, *Así que pasen cinco años* y *Comedia sin título* constituirán, sin duda alguna, la cumbre de esta arbitrariedad teatral, una revolución desgraciadamente inacabada por la temprana muerte de Federico García Lorca.

La posterioridad suele justificar la tardía difusión de estas obras con su difícil entendimiento y accesibilidad por parte del público. Eso es verdad solamente en parte, ya que la demora de estas obras en llegar a los lectores (y a las tablas) se debe obviamente a motivos editoriales estrechamente unidos a las circunstancias políticas de la España franquista. Aunque Lorca escribió *El público* en 1930, la primera edición completa no vio la luz hasta 1976, con el prólogo y la transcripción de Martínez Nadal (García Lorca: 1976). El manuscrito de *Así que pasen cinco años* lleva la fecha 19 de agosto de 1931 –una coincidencia escalofriante, exactamente cinco años más tarde será fusilado su autor– y fue editado por primera vez en Argentina (García Lorca: 1938), y en España, con el estudio y las notas de Martínez Nadal, solo cuatro décadas más tarde (García Lorca: 1979). La *Comedia sin título* fue la más tardía en su edición española: apareció solamente en los años ochenta, dentro del tomo *Teatro inconcluso* (García Lorca: 1987).

En ocasión del estreno de *La zapatera prodigiosa* el mismo Lorca dijo a un periodista que todo el teatro anterior “No, no es mi obra. Mi obra vendrá... ¿Sabes cómo titulo mi obra? El Público. Esa sí..., ésa... Dramatismo profundo, profundo” (citado por Gibson, 2009: 270). Desgraciadamente este entusiasmo no encontró a su público en la vida de Lorca, sin embargo, las palabras evocadas expresan bien la importancia de estas piezas –injustamente consideradas como menores durante muchas décadas– dentro de la obra artística del granadino.

3. LA POSIBLE INFLUENCIA DE LA TEORÍA EINSTEINIANA

Ian Gibson opina con razón que *Así que pasen cinco años* es la obra donde Lorca logra fundir con una admirable armonía lo tradicional con lo contemporáneo (2010: 470). Por consecuencia, no podemos pasar por alto que este teatro, incluso en su innovación, está arraigado en unas innegables tradiciones teatrales, aunque

⁴ Palabras de García Lorca en la revista *Miradero*, recuperada por el Centro de Documentación Teatral (Sigüenza, 2012).

dificulta mucho el mapeo de las influencias sobre García Lorca que el poeta utilizó “por intuición” y “por contaminación” (Francisco García Lorca 188) las vanguardias de su tiempo. Por su “facilidad extraordinaria para asimilar y aprovechar cualquiera corriente literaria o artística” (palabras de Ángel del Río en García Lorca, 1958: 37), es casi imposible dar un cuadro completo sobre estas “contaminaciones”, en cuanto a la obra aquí analizada, aunque el excelente análisis de Margarita Ucelay (García Lorca, 2010: 36-64) intentó con éxito dibujar un cuadro exhaustivo. Entre las influencias cronológicamente más cercanas, es decir de las tendencias del siglo XX, tenemos que destacar la del surrealismo –aunque García Lorca nunca aceptó la escritura automática de la escuela de André Breton–, la de la interpretación de los sueños de Sigmund Freud, el influjo del cine mudo⁵ y el teatro vanguardista de Nueva York, conocido por García Lorca durante su estancia americana. De “las contaminaciones” del siglo XIX sobresale el entusiasmo del dramaturgo de Fuente Vaqueros por Víctor Hugo –es perceptible la influencia de la *Leyenda del apuesto Pécopin y de la bella Bauldour*⁶–, y por el teatro romántico español, donde aparece recurrentemente el motivo de la espera (*Los amantes de Teruel* de Hartzenbusch, *Macías* de Mariano José de Larra) o el desdoblamiento del protagonista (*El Estudiante de Salamanca* de Espronceda). Además, la obra de García Lorca muestra reminiscencias del drama *El sueño* de Agust Strindberg, publicado en 1902, una obra que sigue la lógica del estado de ensoñación, igual a la perspectiva del Joven del drama lorquiano.

En el bagaje literario de García Lorca se figuraban también los autos sacramentales y los misterios medievales (basta pensar en el alegorismo del Presente, el Pasado y el Futuro, personificados en *Así que pasen cinco años* por los dos Amigos y el Viejo), como tampoco podemos negar el interés del autor por la *commedia dell'arte*. Este último aparece tanto en el uso de algunos personajes característicos del género (el Arlequín y el Payaso en el tercer acto), pero Lorca los aprovecha también en su función de metateatro.

Repasando los ejemplos mencionados, podemos observar que en más de estos es muy importante la visión particular de los autores sobre el tiempo. Entre las influencias aún no hemos mencionado una fuente inspiradora importante, la propia poesía juvenil de Lorca. El poema *Aire nocturno* (1919) o las piezas de las *Suites* dejaron evidentemente sus huellas en la obra onírica de 1931, y en estos casos otra vez nos chocamos con la problemática del tiempo. El tema es un motivo literario y filosófico de muchos siglos y, por supuesto, podríamos citar numerosos ejemplos más también

⁵ Es indudable la huella de *Un perro andaluz* de Buñuel y Dalí, por ejemplo, en las frases de la Mecnógrafa: “No me asomaba. Pero... lo veía por las rendijas... quieto (*Saca un pañuelo.*), ¡con unos ojos! Entraba el aire como un cuchillo, pero yo no le podía hablar.” (García Lorca, 2010: 305) – donde la alusión a la emblemática secuencia del filme con el ojo y el cuchillo es evidente. Un análisis comparativo véase en el artículo de Higginbotham.

⁶ Para destacar algunos paralelismos entre las dos obras: Pécopin permanece lejos de su amada cinco años; Bauldour tiene quince años como la Novia de la obra lorquiana; Pécopin, a su regreso a casa, se encuentra con Bauldour que está hilando, convertida en una Parca mitológica, al igual que los tres Jugadores de Lorca son la personificación disfrazada del *Fatum*. Véase más detalladamente en Eutimio Martín (1986: 123-130).

del siglo XX, sin embargo, aquí solamente destacaríamos una de éstas, justamente una no estrictamente artística y que los escritos analíticos sobre *Así que pasen...* aún no han detallado mucho: la famosa teoría de la relatividad de Einstein que cambió nuestras nociones sobre el espacio y el tiempo.

El gran físico alemán visitó España en marzo de 1923 y durante su estancia⁷ en la capital tuvo una conferencia incluso en la Residencia de Estudiantes, el famoso *Oxford madrileño*. Es bien sabido que entre las paredes de la célebre institución se desarrolló una animada vida científica. Allí vivieron unos miembros destacados del Instituto Nacional de Física y Química, dirigido por el físico Blas Cabrera, y también fue estrecha la relación de los residentes con el Museo Nacional de Ciencias Naturales, bajo la dirección de Ignacio Bolívar. Rasgo específico de la enseñanza de las ciencias naturales en la Residencia fue que los científicos no formaban una “casta” severamente separada de mentes excelentes sino que los laboratorios modernos estaban abiertos a los alumnos de otras facultades. Estudiantes de artes, de filología o de filosofía pudieron así visitar estos establecimientos para conocer desde cerca las investigaciones de sus compañeros y de los científicos más importantes del primer tercio del siglo.⁸ Existía, por tanto, una convivencia entre el pensamiento científico y el resto de la cultura, como constata Ángel Vivas: “en la Colina de los Chopos, no solo se dibujaron putrefactos, se leyó con pasión a Freud y se incubaron proyectos surrealistas” sino que la física –la ciencia por excelencia para muchos– ocupó un lugar destacado. Así, a pesar de que la mayoría del alumnado no tuvo la necesaria formación matemática y física para entender el razonamiento del huésped alemán, el entusiasmo de los *residentes* fue enorme. Además, hay que añadir que Einstein mismo ayudó la difusión de su teoría con unos simples aforismos como, por ejemplo, el siguiente: “Cuando cortejas a una bella muchacha, una hora parece un segundo. Pero te sientas sobre carbón al rojo vivo, un segundo parecerá una hora. Eso es relatividad” (*Einstein, genio y filósofo*). Sin duda alguna, con la sencillez de la frase arriba citada, el creador de la Relatividad hizo ya mucho más entendible su concepto e intentó introducir al público sin conocimientos previos a la tierra incógnita de la física.

En las biografías consultadas sobre García Lorca no hemos encontrado ninguna referencia concreta a que el joven poeta estuviera presente en persona en el público de la conferencia de Einstein, pero es seguro que por esas fechas Federico vivía en la *Resi*⁹ y, por la envergadura del acto, podemos suponer que participó personalmente en el

⁷ El Premio Nobel de Física pasó unos días en Barcelona (23-28 de marzo), en Madrid (1-11 de marzo) y en Zaragoza (12-14 de marzo) (*Cronología del viaje de Einstein*).

⁸ Por ejemplo, es conocida la foto de García Lorca (1922) donde el poeta aparece sentado delante de un microscopio. Asequible en la galería de imágenes (10ª foto) de *elcultural.es* (*Centenario*). Otra imagen apoya la afición de Salvador Dalí por las ciencias: el pintor catalán en 1927 se posa con sus amigos –entre ellos García Lorca también– sosteniendo bajo su brazo un número de la revista *Science and Invention* (*Exposición Gallo*).

⁹ García Lorca llegó a la Residencia de Estudiantes en 1919. Después de una ausencia de año y medio (motivada por la organización –en colaboración con Manuel de Falla– del Concurso de Cante Jondo en Granada y por las obligaciones universitarias, tuvo que terminar su carrera de derecho) volvió a la capital en febrero de 1923.

acontecimiento irrepetible. Además, por la difusión de la prensa madrileña llena de las crónicas sobre Einstein durante las primeras dos semanas de marzo, García Lorca estaba seguramente al corriente de las noticias.

Es verdad que Lorca en su niñez y adolescencia no fue un buen alumno –según sus propias confesiones recibió unos “cates colosales” (Gibson, 2010: 69, Magariño 36)–, tuvo grandes dificultades en el estudio de las asignaturas de ciencias naturales, entre ellas la física y las matemáticas. Así, es evidente que Lorca, sin conocimientos profundos sobre el cálculo diferencial, no pudo captar la esencia científica de la teoría einsteiniana, pero la relatividad le interesaba mucho más desde una posible interpretación artística. Los extraños planos temporales de *Así que pasen cinco años* logran perfectamente expresar la cuarta dimensión, a la manera de unos “relojes blandos” dalinianos.

4. LA DIMENSIÓN TEMPORAL DE *ASÍ QUE PASEN CINCO AÑOS*

Así que pasen cinco años es un texto denso en el que podemos encontrar todos los grandes motivos del mundo de García Lorca: la frustración amorosa, la angustia ante el paso del tiempo, el horror a la vejez por el extremo temor lorquiano a la muerte, el ansia de paternidad/maternidad, la imagen de la mujer como un ser hecho de ilusión engañosa y destructora y, por fin, la problemática más lorquiana, la necesidad de la expresión más íntima y sincera, acompañada siempre por un temor ante la reprobación y el rechazo de la sociedad. De esta gran complejidad de motivos quisiéramos detallar ahora solo la cuestión del tiempo como problemática central de este mundo onírico.

El tiempo como tema aparece desde temprano en la obra poética de Federico García Lorca, muy marcadamente en los poemas del ciclo *Suites* cuya composición se fija entre finales de 1920 y agosto de 1923.¹⁰ Dentro de este período no conocemos con exactitud las fechas de los manuscritos de cada una de las piezas, sin embargo, es de suponer que algunos de los poemas nacieron después de que Lorca había conocido la teoría de Albert Einstein sobre la Relatividad.¹¹ Por ejemplo, en *Meditación primera y última* García Lorca escribe unas frases que no necesitan explicación alguna: “Y el Tiempo se ha dormido / para siempre en su torre. / Nos engañan / todos los relojes. / El Tiempo tiene ya / horizontes” (2014: 31). Visión semejante recibimos sobre el tiempo dormido en la imagen de “la torre sin campanas” (en el poema *Pueblo*, 2014:22) y en la de los “relojes de cuco, / sin cuco” (en el poema *Maleza*, 2014: 29).

El tiempo parado aparece también en *La selva de los relojes* donde el poeta se pierde entre las frondas del tic-tac, racimos de campanas y constelaciones de péndulos.

¹⁰ El tomo no se publicó en la vida de García Lorca y los poemas que más tarde formarían el libro de la edición de Belamich (García Lorca 1983) estaban dispersos, algunos publicados en revistas, otros en unas cartas escritas por Lorca a sus amigos, o conservados entre los papeles privados del poeta, sin ordenación y derecho de publicación durante más décadas (García Lorca, 2010: 59).

¹¹ El gran físico alemán dio su famosa conferencia en la Residencia de Estudiantes de Madrid el 9 de marzo de 1923.

El poema concluye así: “Hay una hora tan sólo. / ¡Una hora tan sólo! / ¡La hora fría!” (2014: 29).

El carácter misterioso y la entidad inexplicable del tiempo se manifiestan tanto en el título *La hora esfinge* (2014: 31) como en los versos “La verdadera esfinge / es el reloj.” (2014: 30) también del tomo de las *Suites*.

Pensamos que los versos citados demuestran suficientemente que el reloj, el tiempo y la hora son motivos reiterantes de este ciclo del joven poeta. Su influencia no se la olvidará García Lorca tampoco unos años más tarde, cuando en su obra dramática aparecerá otra vez la cuestión del tiempo.

Quizás, la evocación de la mencionada *hora fría* puede ser el punto de partida de la visión onírica de *Así que pasen cinco años. Leyenda del tiempo* (1931)¹², una pieza *irrepresentable* de Lorca que, sin duda alguna, desarrolla más complejamente la relación muy particular del dramaturgo con el tiempo.

El argumento de *Así que pasen cinco años* es muy simple y resumible en algunas frases. Un joven espera casarse con su novia “así que pasen cinco años”. Terminada la espera, el joven busca a la mujer, pero ella no le ama ya, y se va con otro hombre. El joven recuerda a la Mecnógrafa que hace cinco años le amaba y decide buscarla para no perder la posibilidad de amar y ser amado. Esta vez es la mujer, la Mecnógrafa, que quiere esperar y, por eso, le propone al joven otra espera de cinco años. El joven se queda solo y muere. Esta aparente sencillez argumental oculta unos significados muy profundos con una dimensión temporal rara, pues todo eso exige una atención aguda para entender realmente la obra.

Al parecer, el mismo título de la pieza nos insinúa ya la importancia del tiempo. Lorca utiliza una frase cortada que sugiere inseguridad (¿qué sucederá cuando pasen cinco años?) y un subtítulo que hace referencia al subgénero (*leyenda*¹³) de la obra. No solamente el título, sino también el mismo dramaturgo especificó como tema de su obra “el tiempo que pasa” (García Lorca, 1974: 914). Así no hay motivo por qué dudar en eso, es decir el tema principal, incluso el verdadero protagonista de la obra es el

¹² A pesar del inicial pesimismo sobre la representabilidad de la pieza, el primer intento de una puesta en escena de *Así que pasen cinco años* fue en mayo de 1936, bajo la dirección de Pura Ucelay, con la colaboración del mismo Lorca, sin embargo, el rumbo de los acontecimientos políticos de España obligaron al *Club Teatral Anfístora* a posponer el estreno que, por la muerte del autor en agosto, al final no se realizó nunca. La obra quedó *bajo la arena* en la España franquista durante cuarenta años, hasta 1975, cuando un grupo de jóvenes estudiantes aficionados del Liceo Francés de Madrid la puso en escena (García Pavón 62). Luego, la primera puesta en escena de una compañía profesional española fue en 1978, bajo la dirección de Miguel Narros (López Sancho 47-48). El primer estreno fuera de España de *Así que pasen cinco años* fue en 1958 en Puerto Rico, bajo la dirección de Victoria Espinosa. El *debut* en Europa fue en París (1959), en el Teatro *Recamier*, bajo la dirección y traducción de Marcelle Auclair (García Requena 88-89).

¹³ Lorca antes usaba también el *misterio* para hacer referencia al género de su drama, aludiendo a los misterios y autos sacramentales de la Edad Media. Sin embargo, opina Ucelay, la elección final del subtítulo, como *leyenda*, muestra evidentemente la influencia de Víctor Hugo y de su mencionada *Leyenda del apuesto Pécopin y de la bella Bauldour* (García Lorca, 2010: 50). Apoyan esta idea más poemas de la juventud de Lorca y las memorias de su hermano, Francisco que dan testimonio sobre la influencia del gran novelista francés sobre Federico (Francisco García Lorca 50; Gibson, 2010: 31-32).

tiempo. En cuanto a la dimensión temporal de la obra José Monleón opina con razón que *Así que pasen cinco años* es un verdadero y “delicadísimo rompecabezas” (1978: 51). El dramaturgo, aunque respeta la estructura de los tres actos, rompe el tradicional teatro gobernado por las tres unidades de tiempo, acción y espacio. La construcción aparentemente desordenada del tiempo hace difícil la interpretación y Fernández Cifuentes opina con razón que:

[...] es una obra de teatro sobre el tiempo empeñada en perturbar las firmes convicciones de tiempo en el teatro. La alteración o el desorden de ese curso convencional es a la vez el objeto y el procedimiento de la obra (264).

Al comienzo de *Así que pasen cinco años* aparece un reloj¹⁴, pero que no sirve para medir el tiempo real sino que justamente marca la inmovilidad del tiempo, de modo semejante al *tiempo dormido en su torre* de la suite *Meditación primera y última*. En el drama el reloj toca las seis horas al inicio de la obra¹⁵. En el segundo acto, al parecer, hay un salto de cinco años en la cronología (la Novia regresa de su viaje de cinco años) y, al final de la obra, vuelve el reloj del primer acto dando las doce que, en realidad, podemos interpretarlas como las seis horas duplicadas solamente por el eco.¹⁶ García Lorca omite del paso del tiempo y lo trata arbitrariamente. Eso también explica el mismo rasgo onírico de toda la obra, ya que solamente el sueño puede prescindir de la regla del flujo tradicional del tiempo. Es decir, estamos ante una historia atemporal, que se desarrolla solamente en la mente del protagonista, fuera de la realidad y la lógica racional.

También dificulta la interpretación de la obra que es muy engañoso cómo utiliza Lorca las diferentes partes del día. El primer acto comienza con una tarde (el reloj da las seis), en el segundo acto es de noche (alusión a la luna y la eclipse), en la misma noche se desarrolla la escena del bosque, y el último cuadro, que tiene lugar en la biblioteca del primer acto, también repite la misma hora del comienzo del drama. Es decir, junto a la verdadera inmovilidad temporal, podemos notar una aparente construcción circular también.

La repetida alusión al Niño y el Gato muertos sirve igualmente para confundir la dimensión cronológica de la obra. En el primer acto en las acotaciones podemos leer que “aparece el Niño muerto con el Gato” (García Lorca, 2010: 217) y del diálogo de las dos figuras entendemos que el Gato y el Niño acaban de morir. En el segundo

¹⁴ Es interesante notar aquí que el dramaturgo utilizó el reloj (o, mejor dicho, la Hora) como personaje en su obra *Los títeres de Cachiporra* (1923), donde el objeto animado tampoco sirve para medir el tiempo real sino que aconseja a Rosita que espere: “[...] ten paciencia [...] Deja que el agua corra y la estrella salga. ¡Rosita, ten paciencia!” La alusión al agua que corre nos hace pensar en la famosa idea de Heráclito evocada más tarde, como vamos a citar, también en las palabras del Viejo de *Así que pasen cinco años*.

¹⁵ ¿Por qué elige Lorca justamente las seis horas? En una pieza que pertenece al teatro breve de Lorca, con el título *Quimera*, también un reloj da las seis. Pensamos que su preferencia por el número seis no puede ser una pura casualidad ya que la doble de las seis horas –duplicada por el eco– las doce simbolizan la eternidad, equivalente a *la hora fría* y última del reloj, es decir, la de la muerte (García Lorca, 2010: 87).

¹⁶ Es interesante que Lorca utiliza el eco para doblar la voz de las horas también en uno de sus poemas dentro del ciclo *Suites*: “Eco del reloj / los doce flotantes números negros” (2014: 31). En el tomo hay, además, una poesía que tiene el título *Eco del reloj* (2014: 30).

acto –aunque aparentemente han pasado ya cinco años– el gato está muriendo (“en la calle he golpeado a unos niños que estaban matando un gato a pedradas” – dice el Joven (García Lorca, 2010: 265)). En el último acto, el Niño muerto cruza la escena y la Máscara amarilla, madre supuesta del Niño, también mueve en esta confusión de los planos temporales, no sabiendo en cuál de los dos (pasado, presente) está viviendo. En la última escena, de las palabras del Criado llegamos a saber que acaban de enterrar al Niño muerto. Estas situaciones paralelas sugieren la simultaneidad temporal de la obra y el tiempo da vueltas en su aparente inmovilidad.

Es constante la alusión al tiempo también en los diálogos de la obra que tienen un matiz irracional y surrealista justamente por el tratamiento especial de la cuarta dimensión. El primer diálogo de la obra entre el Viejo y el Joven se ocupa del tiempo y aborda la cuestión del recuerdo: “hay que recordar, pero recordar antes [...] hay que recordar hacia mañana” (García Lorca, 2010: 194) – dice el Viejo. El acto de recordar, que normalmente se refiere al pasado, en esta situación onírica recibe un tono ilógico y una perspectiva hacia el futuro.

Es interesante la respuesta de Lorca –dada en palabras de uno de sus personajes– a la cuestión ¿cómo medir el tiempo? Según el Viejo, el paso del tiempo hay que medirlo no con años, sino con otras formas menos usuales: “Pero, ¿por qué no decir tiene quince nieves, quince aires, quince crepúsculos?”, o con *lunas, rocas o nortes de nieve* (García Lorca, 2010: 198, 324), una cronología rara, subjetiva y relativa.

Dos personajes –el Amigo 1º y el Amigo 2º– tienen mucho que ver también con el tiempo y subrayan la existencia del tiempo psicológico. El primer Amigo es el presente, representante del *Carpe diem*, es el gran “consumidor del tiempo” que repite más veces que “no tengo tiempo” (García Lorca, 2010: 211-212). El otro amigo simboliza el pasado, el recuerdo, se expresa muy poéticamente: “Quiero morirme siendo amanecer, / quiero morirme siendo/ ayer” (García Lorca, 2010: 237). Estos versos aparecieron ya años antes, entre los poemas tempranos del poeta, con el título *Suite del Regreso* y citados, probablemente por primera vez, en una carta escrita el 13 de octubre de 1923 a Melchor Fernández Almagro (García Lorca, 1997: 212). El personaje del drama no solamente quiere vivir en el recuerdo “sino que aspira a una vida regresiva, a un retorno hacia la fuente originaria” (Francisco García Lorca 328). En el diálogo entre el Joven y la Mecnógrafa vuelve la reminiscencia de *Aire de nocturno*, otro poema juvenil de Lorca: “Mecnógrafa. ¿Qué es eso que suena muy lejos? Joven. Amor, / el día que vuelve. / ¡Amor mío!” (García Lorca, 2010: 316).

El personaje del Viejo ya mencionado simboliza el futuro; es un tipo de guardián que proyecta lo que va a suceder con el protagonista y por eso –para no gastarse y para que no llegue la muerte– quiere hacer durar el tiempo y es partidario de la espera como algo hermoso y útil.

La meditación sobre el tiempo está presente también en la frase del Viejo, una frase de clara inspiración heraclítica sobre el perpetuo devenir y del fluir: “El agua que viene por el río es completamente distinta de la que se va” (García Lorca, 2010: 202). Algunos diálogos rozan ya lo absurdo justamente por el tratamiento temporal: “Se me

olvidará el sombrero... [...] es decir, se me ha olvidado el sombrero” (García Lorca, 2010: 214-215) – juega el Viejo con los tiempos. Semejante impresión nos da la discusión entre el Viejo y los amigos (“Viejo. Sí, sí pero lo pasado, pasado. Amigo 1º. Pero si está pasando.” (García Lorca, 2010: 231-232) y “Amigo 2º. (Seren.) ¡Claro! ¡Todo eso pasa más adelante! Viejo. Al contrario. Eso ha pasado ya” (García Lorca, 2010: 240)).

Como hemos visto, inmovilidad, circularidad y simultaneidad todas caben en la dimensión cronológica de esta obra-sueño. Unas dimensiones subjetivas y arbitrarias o, podríamos decir, refiriéndonos a Einstein, muy relativas. Los planos del tiempo se intercambian y dan origen a la completa deconstrucción de la sintaxis temporal de la pieza analizada que pertenece –según la definición lorquiana– a su *teatro bajo la arena*.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos mencionado que la meditación sobre el tiempo de la poesía juvenil de García Lorca vuelve en la obra analizada y, como hemos visto, incluso aparecen en ésta citas de algunos versos tempranos. Por último, es importante también aludir a la relación entre *Así que pasen...* y el *Romance del emplazado*, perteneciente al tomo *Romancero gitano* (1928), aunque esta vez no se trata de una analogía textual. En el poema citado se le predice a el Amargo su muerte inminente contra la que nada puede hacer. Al hombre, señalado funestamente por la muerte, sólo le queda resignarse y esperar estoicamente el cumplimiento del destino. De modo semejante al Amargo del romance, tampoco el Joven de *Así que pasen...* puede cambiar el rumbo de su vida. Pero no solamente en la evocación de este sentimiento, sino también en la estructura cronológica podríamos comparar el poema y la pieza teatral, visto que ambos mezclan magistralmente los planos temporales, y el desorden lógico refuerza aún más el aspecto onírico de las dos obras. La mención de los *naipes helados* (*naipes* como objeto que predice el futuro, pero *helados* porque anuncian la muerte) puede evocarnos el juego mortal al final de la *Leyenda del tiempo* donde el Joven, al recibir los naipes, observa: “¡Qué cartas más frías!” (García Lorca, 2010: 345). Además, ambos hombres aparecen como sonámbulos: el Amargo espera la muerte con ojos que no pueden cerrarse por la noche, mientras que el Joven aparece vestido de pijama azul al comienzo del drama. Tal vez, podemos notar un paralelismo también entre la cruz pintada en la puerta del Amargo y *el as de coeur* del Joven, ya que ambos simbolizan un blanco inconfundible para la muerte.¹⁷

De la obra lorquiana podríamos elegir un sinnúmero de ejemplos que atestiguan la fuerte relación entre poesía y teatro, pero pensamos que el ejemplo citado apoya perfectamente la opinión del granadino: “El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. [...] El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre” (García Lorca, 2008: 730).

¹⁷ Es, tal vez, una observación interesante que García Lorca dedicó el poema del *Emplazado* a su íntimo amigo, el escultor Emilio Aladrén cuyo rechazo provocó en el poeta fuerte sentimiento de depresión. Conociendo este detalle, aludiríamos a nuestra nota 1ª donde hemos referido al tema de la homosexualidad en *Así que pasen cinco años*.

La problemática del tiempo –el paso del tiempo, el tiempo vivido y experimentado y el del estado de ensoñación– es un tema recurrente de los escritores del siglo XX. Aquí no hay suficiente espacio para profundizarnos en cómo aparece la misma cuestión desde Proust hasta autores españoles tanto de la generación de 98 como del grupo poético de 27, al que perteneció García Lorca también, o las vanguardias de los años 20 y 30. Visto que la crítica literaria analizó abundantemente este tema en la obra de más autores –Unamuno, Azorín, Cernuda, Gómez de la Serna, para citar algunos ejemplos españoles–, aquí solamente añadiríamos un ejemplo más, un cuento interesante y menos conocido de Luis Buñuel, con el título *Por qué no uso reloj*¹⁸, escrito justamente en 1923, solamente dos meses después de la visita de Einstein en la Residencia, y que igualmente atestigua –con humor e ironía– la huella de la teoría sobre la Relatividad. Junto a este ejemplo literario podríamos enumerar más pinturas de Dalí, donde aparecen unos relojes, a veces muy extraños, como en el caso del cuadro *La persistencia de la memoria*. Los famosos *relojes blandos* del pintor catalán nacieron en 1931, el mismo año en que Lorca redactó *Así que pasen cinco años*. Aunque, por supuesto, no podemos eliminar tampoco las otras influencias tanto estéticas como ideológicas de la época en la obra de los artistas mencionados, pensamos que “los tres mosqueteros” de la *Resi* podían aprovechar también las ideas del ilustre físico alemán¹⁹, mezclándolas con otros influjos y transformándolas en literatura o en pintura.

Si repasamos la obra teatral de García Lorca posterior a *Así que pasen cinco años*, podemos constatar que el tema del tiempo (y de la espera) es objeto de desarrollo dramático también en el drama *Doña Rosita o el lenguaje de las flores* (1935) aunque en éste la misma problemática está tratada de muy diferente manera. En “el poema granadino” –como afirma Francisco García Lorca– “la acción es, esencialmente, el paso del tiempo; del tiempo cronológico. Doña Rosita [es] el tiempo en acción.” Mientras que en la *Leyenda del tiempo* “se dramatiza la emoción del tiempo, y es el sentimiento del tiempo como dilación, como inminencia” (322).

Muchos escritos nacieron sobre la cuestión de la *imposibilidad* de las obras lorquianas categorizadas por el inmortal granadino bajo el ya citado lema *teatro bajo la arena*. En el presente ensayo no hemos detallado las diferentes teorías sobre este concepto, sin embargo, pensamos que justamente la dimensión cronológica y la enigmática sintaxis temporal –que realmente implican dificultades para una representación escénica– pueden constituir uno de los motivos de la *irrepresentabilidad* lorquiana.

¹⁸ La narración breve fue publicada por primera vez en la revista cultural *Alfar* (número 29, 1923) y más tarde en el tomo de *Obra literaria* de Luis Buñuel.

¹⁹ Luis Buñuel llegó a la Residencia en 1917, Salvador Dalí en 1922. El pintor de Cadaqués interrumpió su estancia en Madrid cuando fue expulsado de la Academia de Bellas Artes en noviembre de 1923. Por consecuencia, en marzo de 1923, ambos estaban entre los *residentes*.

BIBLIOGRAFÍA

- Buñuel, Luis (1982): *Obra literaria*. Introducción y notas de Agustín Sánchez Vidal, Zaragoza, Heraldo de Aragón.
- “Centenario de la Residencia de Estudiantes. Galería de Imágenes”, sin autor. http://www.elcultural.es/galerias/galeria_de_imagenes/224/ARTE/Centenario_de_la_Residencia_de_Estudiantes_de_Madrid. (Consultado el 11 de octubre de 2014). Véase la foto 10: Lorca sentado delante del microscopio.
- “Cronología del viaje de Einstein a España, 1923”, sin autor. (2005): *Quark*, 36 (mayo-agosto), 54-56. <http://quark.prbb.org/36/036054.pdf>. (Consultado el 29 de septiembre de 2014).
- “Einstein, genio y filósofo”, sin autor. (2005): *ABC*, 11 de mayo. <http://www.abc.es/sociedad/20130511/rc-einstein-genio-filosofo-201305110816.html>. (Consultado el 21 de febrero de 2015).
- “Exposición Gallo. Interior de una revista. 1928”, sin autor. La foto sobre Dalí: http://www.residencia.csic.es/gallo/exposicion/gallo_2.htm (Consultado el 30 de septiembre de 2014).
- Fernández Cifuentes, Luis (1986): *García Lorca en el teatro: la norma y la diferencia*, Zaragoza, Prensas Universitarias.
- García Lorca, Federico (1923): *Los títeres de cachiporra*, Disponible en: http://federicogarcialorca.net/obras_lorca/los_titeres_de_cachiporra.htm (Consultado el 11 de octubre de 2014).
- García Lorca, Federico (1938): *Obras completas*, Buenos Aires, Losada.
- García Lorca, Federico (1958): *Poeta en Nueva York*, Introducción de Ángel del Río, Madrid, Taurus.
- García Lorca, Federico (1974): *Obras completas*, Tomo II, Madrid, Aguilar.
- García Lorca, Federico (1976): *El público*. Autógrafos II. Prólogo, versión depurada y transcripción de Martínez Nadal, Oxford, The Dolphin Book.
- García Lorca, Federico (1979): *Así que pasen cinco años*. Autógrafos III. Estudio, transcripción y notas de Martínez Nadal, Oxford, The Dolphin Book.
- García Lorca, Federico (1983): *Suites*, Edición crítica de André Belamich, Barcelona, Ariel.
- García Lorca, Federico (1987): *Teatro inconcluso: fragmentos y proyectos inacabados*, Granada, Fundación Federico García Lorca.
- García Lorca, Federico (1997): *Epistolario completo*, Madrid, Cátedra.
- García Lorca, Federico (2008): *Obra completa VI. Prosa 1*. Edición de Miguel García Posada, Madrid, Akal.
- García Lorca, Federico (2010): *Así que pasen cinco años*. Edición e introducción de Margarita Ucelay, Madrid, Cátedra.

- García Lorca, Federico (2014): *Suites*. Digitalizado por librodot.com. Disponible en: <http://severitorres.org/ampa/joomla/images/Biblioteca/G/garcialorca/suites.pdf> (Consultado el 4 de octubre de 2014).
- García Lorca, Francisco (1980): *Federico y su mundo*, Madrid, Alianza.
- García Pavón, Francisco (1975): "Así que pasen cinco años: emoción y poesía de Lorca", *Blanco y Negro*, (29 de marzo), 62.
- García Requena, Federico (1959): "A los veintisiete años de haber sido escrita se estrena en París la obra de Federico García Lorca *Así que pasen cinco años*", *Blanco y Negro*, (17 de enero), 88-90.
- Gibson, Ian (2009): *Lorca y el mundo gay*, Barcelona, Planeta.
- Gibson, Ian (2010): *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca*, Barcelona, De Bolsillo.
- Higginbotham, Virginia (1986): "Así que pasen cinco años: Una versión literaria de Un Chien andalou", *Cuadernos hispanoamericanos*, números 433-434 (julio-agosto), 343-350.
- López Sancho, Lorenzo (1978): "Así que pasen cinco años, una profunda dimensión teatral de García Lorca", *ABC*, (22 de septiembre), 47-48.
- Magariño, Arturo (1983): *García Lorca. Biblioteca histórica. Grandes personajes*, Madrid, Ediciones Urbión.
- Martín, Eutimio (1986): *Federico García Lorca, heterodoxo y mártir. Análisis y proyección de la obra juvenil inédita*, Madrid: Siglo XXI.
- Monleón, José (1977): "El público de García Lorca", *Triunfo*, 729, (15 de enero), 51.
- Monleón, José (1978): "Así que pasen cinco años y el público español", *Triunfo*, (21 de octubre), 50-51.
- Sigüenza, Carmen (2012): "García Lorca: *Haré el teatro como me dé la gana*", *Diario de Sevilla* (24 de febrero), <http://www.diariodesevilla.es/article/ocio/1192477/garcia/lorca/hare/teatro/como/me/la/gana.html> (Consultado el 10 de octubre de 2014).
- Vivas, Ángel (2013): "La vanguardia científica en la Residencia de Estudiantes", *El Mundo* (11 de octubre), <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/10/11/ciencia/1381488851.html> (Consultado el 29 de enero de 2014).

DE LA ENFERMEDAD A LA SALUD: PRÁCTICAS Y METÁFORAS MÉDICAS EN EL CONTEXTO DEL MS. ESC. K-III-4 (*LIBRO DE APOLONIO, VIDA DE SANTA MARÍA EGIPCIACA, LIBRO DE LOS TRES REYES DE ORIENTE*)

CARINA ZUBILLAGA¹

Secrit (Conicet) - Universidad de Buenos Aires

Resumen

Los tres poemas castellanos del temprano siglo XIII que integran el Ms. Esc. K-III-4 (*Libro de Apolonio, Vida de Santa María Egipciaca, Libro de los tres reyes de Oriente*) presentan una valoración similar de la salud y la enfermedad medieval, que se percibe en las metáforas médicas y las curas milagrosas que se reiteran de un poema a otro, dando cuenta de una clerecía castellana en la que se conjugan la educación universitaria y el sentido cristiano de su tarea poética.

Palabras clave: Salud, enfermedad, poemas siglo XIII, contexto manuscrito

Abstract

The three Castilian poems from the early 13th century belonging to the MS K-III-4 (*Libro de Apolonio, Vida de Santa María Egipciaca, Libro de los tres reyes de Oriente*) present a similar valuation of the health and the medieval disease, which is perceived in the medical metaphors and the miraculous cures that are repeated from a poem to other one, giving account of a Spanish clergy in which combine education and Christian sense of the poetical task.

Key Words: Health, disease, 13th century poems, manuscript context

La inclusión de tres poemas del temprano siglo XIII, pertenecientes a distintos géneros y tradiciones textuales, como el *Libro de Apolonio*, la *Vida de Santa María Egipciaca* y el *Libro de los tres reyes de Oriente*, en el manuscrito K-III-4 de la Biblioteca de San Lorenzo de El Escorial, fechado a fines del siglo XIV, plantea un contexto codicológico que no debiera desatenderse en el abordaje y análisis de los poemas, ya que ese contexto remite a las formas de su transmisión y recepción, inicialmente conjuntas². Este trabajo se orienta, en este sentido, a indagar en la valoración de la salud y la correspondiente visión de la enfermedad en los poemas que integran el código K-III-4, como parte de una aproximación histórica del fenómeno que considere, en su complejidad, tanto los conocimientos y saberes propios de una clerecía medieval formada en el ámbito de las

¹ SECRIT (CONICET) - Universidad de Buenos Aires. Correo: carinazubillaga@hotmail.com Recibido: 17-02-2015. Aceptado: 06-05-2015

² El presente trabajo está inscripto en mis estudios previos sobre la miscelánea medieval y, particularmente, la edición conjunta del Ms. Esc. K-III-4 (Zubillaga, 2014).

nacientes universidades europeas como los ideales cristianos que sustentan y alientan su conformación, lo que se plasma en textos fruto del mismo impulso clerical, a pesar de sus divergencias³.

Es sabido que en la Edad Media la salud y la enfermedad se definieron en función del equilibrio de cuatro cualidades básicas (lo cálido, lo húmedo, lo seco y lo frío), según los presupuestos naturales aristotélicos integrados en los textos médicos árabes traducidos al latín⁴. La difusión de la filosofía natural de raíces helenísticas en los nacientes ámbitos universitarios en Europa Occidental durante el siglo XIII sienta las bases teóricas de un corpus médico según el cual “las cualidades humorales son las que explican los procesos de salud-enfermedad. Su equilibrio o armonía, a semejanza de la naturaleza, determina el estado de la persona. Corrigiendo este desequilibrio se acaba con la enfermedad” (González Sánchez, 1991: 635). Para el cristianismo medieval, sin embargo, el origen de la enfermedad no estaba en los trastornos disfuncionales del cuerpo, sino que se encontraba en el pecado, por lo que era preciso purificar el alma para sanar. Si bien la medicina, el milagro e incluso la magia eran respuestas terapéuticas bien diferentes de acuerdo con el enfoque del origen de la enfermedad, en la práctica los límites no eran tan claros, lo que intentaremos demostrar en las aproximaciones a la enfermedad y la salud presentes en los poemas que integran el Ms. K-III-4. Lo natural tenía necesariamente su origen en lo sobrenatural, de acuerdo con la consideración religiosa cristiana, o era de algún modo su representación, por lo cual las curas milagrosas eran parte de una terapia que daba cuenta de la coexistencia de lo religioso y lo secular en el amplio espectro de la enfermedad medieval.

Deyermond plantea las dos posibilidades de abordaje del *Libro de Apolonio*, según se priorice su contexto diacrónico –el genético siempre preferido por los estudios medievales– o sincrónico –el codicológico, más desatendido, y que “subraya el elemento religioso” (Deyermond, 1989: 153)⁵. Estos valores religiosos, esenciales para la comprensión de la heroicidad particular de los protagonistas y de la historia en su conjunto, definen una idea de la salud, y por lo tanto una valoración opuesta de la enfermedad, basada en la purificación espiritual, aunque las consideraciones y prácticas más estrictamente médicas desarrolladas durante el siglo XIII no dejan de estar presentes sin embargo en el poema.

El rey Apolonio, además de la sabiduría que lo caracteriza y lo distingue de casi cualquier otro héroe de su tiempo, es llamativamente melancólico; motivos no

³ Rico (1985: 1-23 y 127-150) estudia la conformación y características de la clerecía castellana como un estamento intelectual de carácter universitario y de raíces europeas.

⁴ Para profundizar en el desarrollo de la medicina medieval, remitimos a los aportes orientadores de Siraisi (1990), Lindberg (1992), Conrad *et alii* (1995), García Ballester (2001), y González de Fauve y de Forteza (2011).

⁵ El elemento religioso en el *Libro de Apolonio* ha sido subrayado también por Surtz, que se detiene particularmente en la heroicidad de Apolonio como “a virtuous and pious intellectual whose knowledge has been used wisely and whose patience in the face of adversity has been rewarded by the Lord” (Surtz, 1980: 341); por Brownlee, para quien el héroe “is the Christian pilgrim journeying about the earth as a result of Adam’s expulsion from Eden (Brownlee, 1983: 169); y, de manera más general, por Desing (2012: 93-120).

le faltan, claro, ya que sus incontables padecimientos y sufrimientos dan lugar a una tristeza que se expresa físicamente y que todos los que lo conocen intentan de algún modo remediar⁶. En principio, cuando arriba como náufrago a las costas de Pentápolis, habiendo perdido sus hombres y sus bienes, en la corte del rey Architrastes Apolonio le cuenta a Luciana sus pérdidas y solo logra consuelo con el canto de la princesa y, más tarde, su propio canto y su posterior desempeño como maestro de música. Si bien son los pasatiempos o diversiones los que alivian la desgracia del héroe en este caso particular y en otros a lo largo del poema, como señala Cuesta Torre (1996: 61-84), es concretamente el reconocimiento de su situación vital y de sus conocimientos y valores como medio de superación lo que cura a Apolonio de su melancolía en Pentápolis, como vuelve a hacerlo en Mitilene cuando se reencuentra con su hija y en sus palabras descubre quién es.

El dolor del héroe intenta aliviarse a través de la palabra cantada o del juego verbal de las adivinanzas como entretenimientos, pero su función se revela ineficaz hasta tanto esa palabra no asume un carácter de verdad relacionado de alguna manera con la verdad existencial: del propio pasado, de la manera de encarar el presente o de la esperanza futura que augura el reencuentro de aquello que se ha perdido. De ese modo, las formas de entretenimiento como el canto y las adivinanzas, con un componente claramente verbal, provocan una salida transitoria del dolor, una mediatización del saber tanto de Apolonio como de Tarsiana en una forma de vida (la enseñanza de la música o la práctica de la juglaría), que puede adquirir verdadero sentido y conducir definitivamente a la sanidad o, su equivalente en el texto, la ansiada felicidad concebida como equilibrio tanto personal como social⁷.

El poder curativo de la palabra está sin dudas asociado en el *Libro de Apolonio* con los personajes de Luciana y Tarsiana; madre e hija que, en especial a través de entretenimientos verbales como el canto y las adivinanzas, intentan remediar al melancólico héroe y con su intento no sólo lo alivian, sino que se acercan tanto a él y su verdad como a su propio destino familiar. Ya en el caso de Luciana, en la escena del primer encuentro entre Apolonio y la que será su esposa, la asociación entre la voz y la música (“Faziá fermosos sonos e fermosos debailados, / quedava a sabiendas la boz a las vegadas”, 179ab⁸) se revela como una maestría que excede la idea de divertimento y se equipara con algo inigualable, que sobrepasa los límites de lo natural, cifrado en el propio término ‘fazaña’ (“Los altos e los baxos, todos della dizían; / la dueña e la viuela tan bien se abinién / que lo tenién a fazaña quantos que lo veién”, 180a-c). Será sin embargo Tarsiana la que le otorgue un significado mayor a esta asociación al desempeñarse como juglaresa en Mitilene, cantando y contando su propia historia:

⁶ Apolonio representa al héroe perseguido por la fortuna, según el modelo bíblico de Job, como ya señalara Deyermond (1968-69: 121-149).

⁷ Maier establece que “The world is again in order as Apolonio’s civilizing hand has brought law to these various kingdoms which had been without direction and prey to the indiscretion of rulers lacking *sen esforcado*” (Maier, 1987: 176).

⁸ Todas las citas del poema corresponden a mi edición (Zubillaga, 2014), indicándose a continuación de cada una el número de estrofas y/o versos correspondientes.

Luego el otro día, de buena madruguada,
levantóse la dueña ricamente adobada;
priso una viola buena e bien tenprada
e salió al mercado violar por soldada.

Començó unos viesos e unos sonos tales
que trayén grant dulçor e eran naturales;
finchiense de omes apriesa los portales;
non les cabié en las plaças, subiense a los poyales.

Quando con su viola hovo bien solazado,
a sabor de los pueblos hovo asaz cantado,
tornóles a rezar un romance bien rimado
de la su razón misma por ó haviá pasado. (426-428)

El referir la propia historia tiene un efecto catártico para la heroína que, sin dejar de sufrir por sus bienes perdidos, canaliza ese sufrimiento artísticamente; y en esa maestría encuentra tanto una forma de vida como el reconocimiento del carácter transitorio de un pesar que parece eterno, pero no lo es. No en vano Tarsiana declara “qua non só juglaresa de las de buen mercado / nin lo é por natura, mas fágolo sin grado” (490cd), distinguiendo su verdadero ser del oficio que practica, del mismo modo que los discursos consolatorios del pescador y de Estrángilo frente a los lamentos de Apolonio le recuerdan que “El estado deste mundo siempre así andido, / cada día se camia, nunca quedo estido” (134ab) y que “El curso deste mundo en ti lo as provado, / non sabe luengamiente estar en un estado” (339ab). Tal condición mudable del mundo y de la existencia humana posee sin embargo una moralización explícita que cierra el discurso del pescador, basada en el descubrimiento de la verdad religiosa que esa experiencia vital conlleva (“quando an passado por muelles e por duras, / después se tornan maestros e cren las Esçripturas”, 136cd) y en la confianza última en Dios que asimismo supone (“El que poder ovo de pobre te tornar / puédete si quisiere de pobreza sacar”, 137ab).

Cuando Apolonio arriba a Mitilene en el peor estadio de una tristeza que sus propios hombres no dudan en calificar como enfermedad (“Yaze, dixieron todos, enfermo muy mal, / e por derecho duelo es perdido, non por ál”, 465cd), la maestría de Tarsiana es referida por Antinágoras como claramente curativa (“si ella non le saca del corazón la quexa, / a nul omne del mundo nol’ fagades promesa”, 483cd), asignándosele una naturaleza taumatúrgica que ella misma reconoce como tal (“yo trayo letuarios e espeçia tan sabrida / que, si mortal non fuere o que seya de vida, / yo le tornaré alegre tal que a comer pida”, 488b-d). Los medicamentos no son otra cosa que palabras, primero cantadas (“movió en su viola un canto natural, / coplas bien assentadas, rimadas a señal”, 495bc) y luego expresadas como adivinanzas (“Unas pocas de demandas te quiero demandar; / si tú me las supieses a razón terminar”, 503ab). Pero ni el divertimento del canto ni las adivinanzas de Tarsiana, en tanto juego verbal, logran que Apolonio abandone su tristeza; solo el descubrimiento de la verdad, en las palabras dolidas de Tarsiana lamentando su suerte, harán que finalmente Apolonio exprese “sano es Apolonio” (546b). La continuidad entre las adivinanzas, que dan cuenta del carácter siempre ambiguo del lenguaje humano, y las palabras

sinceras y amargas de Tarsiana, destaca aún más el valor de la asunción de la propia historia como la clave que posibilita que se produzca la anagnórisis entre el padre y su hija.

El carácter verdadero y simbólicamente sanador de las palabras de Luciana, y fundamentalmente de Tarsiana en el poema, distingue a estas heroínas y da real sentido a su virtud constante en el desarrollo de la historia, que se despliega como un ejercicio de taumaturgia equiparable al milagro. A través del empleo de la metáfora médica, las palabras de la madre y la hija adquieren una condición lindante a lo sagrado, que sin dudas acerca su figura a la de las vírgenes y mártires cristianas que defienden su castidad y su virginidad como valor supremo en tantas historias hagiográficas medievales.

A pesar de su manifestación física, la melancolía es considerada una enfermedad del alma; es la palabra verdadera, por lo tanto, lo que induce la sanación, que adquiere un cariz sin dudas espiritual que explica en última instancia los síntomas físicos. Lo mismo sucede en el poema con el amor. Particularmente en el personaje de Luciana, en principio, “la enfermedad aparece como un motivo recurrente bajo la cobertura del *amor hereos*” (Arizaleta, 2000: 223), de acuerdo con lo planteado previamente por Lacarra (1988: 369-379). El saber médico se presenta inicialmente en el texto como ineficaz frente al mal de la princesa Luciana, quien se enamora de Apolonio en la sucesión de las lecciones de música que este le imparte:

Fue en este comedio el estudio siguiendo,
en el rey Apolonio fue luego entendiendo;
tanto fue en ella el amor encendiendo
fasta que cayó en el lecho muy desflaquida.

Buscáronle maestros que le fiziesen metgía,
que sabién de la física toda la maestría,
mas non hí fallaron ninguna maestría
nin arte por que pudiesen purgar la maletía. (197-198)

Nuevamente, son las palabras las que curan el mal de Luciana; las palabras que ella misma escribe para revelarle a su padre sus sentimientos por Apolonio (“La carta diziá esto, sópola bien dictar: / que con el pelegrino quería ella casar / que con el cuerpo solo estorció de la mar”, 223b-d), y las palabras posteriores del rey consintiendo el casamiento, que ejercen un efecto sanador casi inmediato sobre la enferma (“afirmaron la cosa en recabdo cabdal. / Luego fue abaxando a la dueña el mal”, 239cd).

Totalmente diferente es el caso de la enfermedad provocada en Luciana por la ausencia de cuidados durante el parto de su hija; obedece a causas netamente físicas y, por eso, puede ser curada por los médicos, según el saber del periodo. Paradójicamente, sin embargo, la curación –a pesar de describirse paso a paso en todo su tecnicismo médico– asume rasgos simbólicos del todo asociados también a un saber casi sobrenatural y, más concretamente, a la resurrección cristiana. En la ciudad de Éfeso, aquella en la cual San Pablo curó milagrosamente a los enfermos (Arizaleta, 2000: 230), Luciana es encontrada por el médico cuyo mejor discípulo le devolverá la vida después de tres días de trayectoria en su ataúd en medio de la mar.

El proceso curativo es narrado en todo detalle, desde el descubrimiento de las señales perdidas de vida (“fuel’ catando el polso sil’ quería batir, / e otras maestrías qu’él sopo comedir; / asmó que por ventura aún podrié bevir”, 301b-d), la preparación del fuego para aplicar el unguento y su colocación (“aguisó un unguente caliente e lexativo; / untóla con sus manos, non se fizo esquivo; / respiró un poquiello el espíritu cativo”, 308b-d), hasta la explicación del accionar terapéutico interno (“Entróle la melezina dentro en la corada, / desvióle sangre que estava cuagada; / respiró el almiella que estava afogada”, 310a-c)⁹. De todas formas, la asociación simbólica de la sanación con la muerte y la resurrección finalmente se impone, a pesar de lo paradójico que esto pueda resultar, pues el saber médico desarrollado en el ámbito de las nacientes universidades se reconoce como eficiente, tal como sucede también con las artes liberales que Apolonio, Luciana y su hija Tarsiana conocen y practican para sobrellevar tanto las situaciones cotidianas como los extremos peligros a los que deben enfrentarse continuamente, pero adquiere un sentido completo recién al reconocerse la voluntad divina como la verdadera guía de toda la curación.

La contraposición entre la impotencia inicial de los médicos frente al *amor hereos* de Luciana y la eficacia posterior de su curación en Éfeso resulta así también solo aparente, como su muerte, ya que es Dios en definitiva quien restaura el equilibrio personal y social de salud perdido, propiciando a partir de las palabras de verdad de la doncella la unión matrimonial clave para la sucesión de los reinos de Tiro y Pentápolis; de manera más espiritual por tratarse de una enfermedad del alma, y a través de la intermediación médica en el caso de la enfermedad de origen corporal, aunque imbuyendo esa curación de un carácter asimismo trascendente.

Además de la lectura claramente simbólica de la curación de Luciana, la labor de los médicos asume rasgos que van más allá de su saber y conocimientos. Dos sucesos particulares en el poema son reconocidos especialmente como merecedores de trascendencia, dignos de preservarse a través de la escritura: en principio, la generosidad de Apolonio remediando el hambre de los habitantes de Tarso, que hace que le construyan un monumento con una inscripción que resguarde la memoria de los hechos: “fiçieron en su nombre un ídolo labrar, / fizieron en un márbor el escrito notar / del bueno de Apolonio qué fizo en ese logar” (96b-d); en segundo lugar, el obrar también generoso y desinteresado de los médicos en la sanación de Luciana: “la bondat de los metges era atán granada, / devié seyer escripta, en un libro notada” (322cd). Ambos hechos notables dan cuenta de una heroicidad, avalada por la dignidad del registro escrito, concretado o solicitado, que es en sí misma una tarea técnica –un préstamo económico y un procedimiento médico, en cada caso– pero que se asume como un comportamiento virtuoso realmente memorable y sin dudas sobrehumano.

El lugar que se le asignaba desde la esfera cristiana al dolor permite apreciar el sentido del sufrimiento de Apolonio, su esposa y su hija, como purificación interior; el sufrimiento, instrumento de redención, demarca una trayectoria textual, de la

⁹ Cuesta Torre estudia todo el episodio en relación con la fuente latina del texto, resaltando que “En el poema de clerecía resulta extraordinariamente amplificado el relato del parto y de la muerte aparente” (1999: 15).

enfermedad a la salud, con curaciones espirituales y físicas simbólicas que suponen un ejercicio de la virtud que iguala la sanidad al equilibrio integral –del cuerpo y el alma– tanto personal como social, según la orientación del saber médico medieval, pero bajo la consideración religiosa cristiana de toda vida humana como don divino.

La relevancia de la impronta cristiana en el concepto de salud, y por lo tanto también de enfermedad, se vuelve más explícita en la *Vida de Santa María Egipciaca*, el segundo de los poemas del Ms. K-III-4, que desarrolla la vida de la pecadora arrepentida a través del contraste entre su juventud lujuriosa y su penitencia posterior en el desierto, luego del episodio central de su conversión en Jerusalén. La vida de pecado de María Egipciaca se resume en su desarrollo como prostituta en Alejandría y se condensa físicamente en una descripción que la retrata como la más joven y hermosa, entre todas las demás. A pesar de que externamente la bella pecadora parece la viva imagen de la salud (“de sus tetiellas bien es sana, tales son como maçana”, 223-224¹⁰), el pecado la corroe internamente, al punto de que nada la perturban los sufrimientos que su belleza provoca (“más ama con los sanos jugar / que los enfermos visitar”, 193-194).

El pecado es sinónimo en el texto no solo de enfermedad, sino incluso de ausencia de impulso vital; una muerte en vida que no la deja sentir nada incluso frente al fenómeno extremo de las peleas de sus pretendientes, que se matan unos a otros con el único objetivo de acceder primero a sus favores sexuales. En el momento de su conversión, cuando en Jerusalén María Egipciaca eleva una oración a la Virgen María pidiéndole que interceda para obtener el perdón de su Hijo, ella misma iguala el pecado con la enfermedad, al reconocer que necesita ser sanada: “Si tú con tu Fijo me apagas / bien sanaré daquestas plagas” (527-528). Esa oración es el punto de inflexión que separa el antes y el después de la vida de la pecadora, que se arrepiente de su lujuria pasada y recibe un mensaje profético que orienta la continuidad de su existencia como penitente. En esa profecía, que es respuesta a las súplicas de María Egipciaca, se establece claramente que Cristo es la única sanación posible, a través de la Eucaristía como el verdadero pasaje del pecado a la penitencia santificante, a pesar de ser concretamente el río Jordán el límite geográfico que la pecadora arrepentida deberá atravesar:

Una boz oyó veramente
que le dixo paladinamente:
“Ve a la ribera de sant Jordán,
al monesterio de Sant Johán.
Una melezina prenderás,
de todos tus pecados sanarás;
Corpus Christi te darán
e fuente Jordán te passarán.
Depués entrarás en un yermo
e morarás hí un grant tiempo.
En el yermo estarás,
fasta que bivas hí te despendrás”. (632-643)

¹⁰ Todas las citas del poema corresponden a mi edición (Zubillaga, 2014), indicándose a continuación de cada una el número de versos correspondientes.

El poder sanador de la Eucaristía se reitera casi al final del poema, cuando el monje Gozimás comulga a María según su pedido y ella se dispone entonces a su próxima muerte, después de más de cuarenta años de penitencia en el desierto. La Eucaristía adquiere en este punto culminante un carácter legitimador de la santidad de la mujer, debido a que “La penitencia de María se vuelve un auténtico sacramento sólo en la medida en que Zósimas la absuelve de sus pecados a través de la confesión y le ofrece la comunión” (Delgado, 2003: 53-54). La metáfora médica, aplicada en este caso al cuerpo de Cristo, aunque a través de la necesaria mediación clerical eucarística¹¹, sigue dando cuenta de la innegable confluencia del universo médico medieval y su reinterpretación cristiana.

La palabra profética que recibe la pecadora arrepentida en Jerusalén, en tanto palabra de verdad, es el primer milagro presente en la *Vida de Santa María Egipciaca*; y, así como es señal del perdón divino en esa primera oportunidad, se constituye luego como la prueba de la santidad alcanzada por la penitente tras los años de su permanencia en el desierto. Durante el primer encuentro con Gozimás, y después de levitar, María le anuncia al monje la razón y medida de sus sucesivos encuentros, con tal grado de detalle que hasta incluye una enfermedad que retrasará el verse la siguiente cuaresma, pero de la que Gozimás pronto sanará: “Quando pasará la quarentena / e verná el día de la çena, / tú serás sano como yo cuido” (1198-2000).

Los milagros de María Egipciaca, que testimonian su santidad tras su penitencia en el desierto, no son milagros demasiado grandilocuentes; son prodigios, sí, que suponen la figura de un testigo y que, por ello mismo, involucran de una forma u otra a Gozimás¹². María conoce el nombre del monje sin que nadie se lo haya dicho antes, levita frente a él, camina sobre las aguas para llegar al lugar donde la espera, deja asentadas en tierra las demandas de su propio entierro antes de morir, y además le revela a Gozimás las condiciones de cada uno de sus encuentros. Aunque concretamente no lo sana, sí conoce los tiempos de la salud y la enfermedad, y su palabra cura en ese sentido cualquier incertidumbre del monje sobre si finalmente sanará y podrán volver

¹¹ Esta mediación clerical es resaltada por el mismo personaje de María Egipciaca, quien pide recibir primero la bendición del monje Gozimás, cuando él también se la solicita, debido justamente a esa causa:

Tú eres clérigo misacantano
e pones tus manos en l’altar
e por el tu santiguar
grandes miraglos faze Dios mostrar.
El pan deviene la su carne,
el vino torna en la su sangre;
bien conosçe Dios tu sacrificio,
toda tu vida ya la priso. (1041-1048)

¹² La versión occidental de la leyenda de la santa, iniciada en Francia probablemente a fines del siglo XII y de la cual la *Vida de Santa María Egipciaca* es el primer testimonio hispánico conservado, destaca la santidad de María, a partir de su protagonismo indiscutible en la historia, relegando el papel del antes protagonista Gozimás –en la versión oriental previa– a ser el necesario testigo de los frutos penitentes de la anacoreta. Para ahondar en la transformación de la leyenda, remitimos especialmente a Robertson (1980: 305-327).

a encontrarse. La palabra profética es en sí misma milagrosa, y, a pesar de que en este caso no es específicamente curativa, sí involucra a la enfermedad y la posterior sanidad como procesos efectivamente relacionados con el accionar sobrenatural, cuyo conocimiento es una indudable señal prodigiosa¹³.

El retrato de María Egipciaca como penitente en el desierto invierte todos los términos de su primer retrato como joven y bella pecadora. Y así como en esa primera descripción el aspecto externo tan saludable de la pecadora resultaba en verdad el reflejo contrastante de su estado de muerte interior, en este segundo retrato su apariencia externa parece la condensación de la decadencia física y la enfermedad, aunque realmente da cuenta del proceso cumplido de su purificación interior. Como afirma Seidenspinner-Núñez:

Within the hagiographic subgroup of prostitute-saint, the paradigm of Saint Mary the Egyptian associates beauty with youth and corruption and ugliness with saintliness and old age, and functions both diachronically by articulating the contrast between past (preconversion sinfulness) and present (postconversion sanctity) and synchronically by opposing Mary's physical appearance with her spiritual reality (beauty vs. ugliness, ugliness vs. beauty). (Seidenspinner-Núñez, 1992: 104-105)

El cuerpo penitente de María no solo es feo, sino también decrepito, hasta el punto de carecer casi de consistencia física y del color propio de la vitalidad y la salud ("Perdió las carnes e la color, / que eran blancas como la flor", 722-723). La contraposición entre la decadencia exterior y el crecimiento interior que esta supone resulta evidente en el reconocimiento de la propia María del dolor físico como camino a la sanidad del alma:

Quando una espina la firía,
uno de sus pecados perdía;
e mucho era ella gozosa
porque sufrí tan dura cosa. (752-755)

La correspondencia directa entre la espina clavada y el pecado perdido delimita la figura del santo como aquel para quien el sufrimiento autoinfligido se asimila a un ejercicio de virtud. A pesar de ser una práctica ascética más vinculada en general con las mujeres, el castigo corporal como camino a la santidad también se presenta como ideal en la descripción de los monjes de la abadía de San Juan, a la que pertenece Gozimás, que ni yacen en buenos lechos ni poseen zapatos, y además comen y beben parcamente.

La mortificación corporal, la búsqueda premeditada del sufrimiento físico como parte del ascetismo penitencial, habría distinguido la devoción de la mujer en la Edad Media, alejada la posibilidad de imitar a Cristo a través de toda tarea clerical, en tanto práctica netamente masculina, como efectivamente sucede en la *Vida de Santa María*

¹³ Solomon analiza el poder curativo de la palabra a nivel extranarrativo en la *Vida de Santa María Egipciaca*, considerando que "el poema produce en el lector una especie de catarsis sexual en cuanto que el organismo masculino corrompido por las imágenes de María pecadora recobra su equilibrio a través de las imágenes curativas de la María arrepentida" (Solomon, 1995: 437). De manera similar, Scarborough plantea que "Nuestros autores intentan deshacer su propio discurso; participan en un tipo de penitencia intertextual a través de la cual apagan cualquier despertar de placeres que pudieran resultar de las descripciones provocativas" (Scarborough, 1998: 309).

Egipciaca. El sufrimiento corporal se reinterpreta entonces como experiencia religiosa, con base en la devoción a la humanidad de Cristo y a su dolorosa entrega en la cruz, por lo que “Control, disciplina e incluso tortura de la carne son, en la devoción medieval, no tanto la negación de lo físico como su elevación (una horrible pero deliciosa elevación) dentro de las vías de acceso a lo divino” (Bynum, 1992: 164). La imagen del sufrimiento físico como elevación espiritual adquiere claridad cuando se la compara con los milagros corporales de María en el poema; tanto levitar como caminar sobre las aguas remiten obviamente, en este sentido, a la elevación del cuerpo sobre la tierra y sobre el mismo orden natural.

Todo el desarrollo vital de María Egipciaca, y no otra cosa relata el poema, es un proceso curativo, de la enfermedad inicial a la salud última de su alma; un alma que había estado enferma a causa del pecado que se expresaba particularmente en la lujuria de su cuerpo y que, por ello mismo, encuentra el camino a la salud en la trascendencia de ese cuerpo, que se vuelve sufriente, asocial, asexuado, casi inconsistente y, de ese modo, paradójicamente, también sano. En un poema construido a partir de la técnica básica del contraste, la noción de la salud como estado de equilibrio personal y social se reformula en una santidad extrema, en función de la valoración del santo como ejemplo de vida cristiana y de la ausencia total de pecado como ideal saludable, lo que se comprueba en la recepción de los monjes de la abadía de San Juan de la historia de la penitente, en tanto modelos intratextuales de los futuros lectores u oyentes del poema: “Mucho emendaron de su vida / por enxemplo desta María” (1438-1439).

Cuando María Egipciaca, arrepentida de su vida pasada de pecado, le suplica a la Virgen María que interceda por su salvación, la reconoce por un lado como Madre de Dios y, por otro, remite directamente a su figura como salvífica a través del empleo de otra metáfora médica (“por esso eres del çielo reína, / tú seyas oy de mí melezina”, 495-496), anticipando de ese modo el papel fundamental de la Virgen en el *Libro de los tres reyes de Oriente* como intercesora y canal entre la enfermedad y la verdadera salud, la del alma.

El tercer poema del Ms. K-III-4, muchísimo más breve que los dos anteriores, sintetiza la visión cristiana acerca del pecado como origen de la enfermedad, en este caso la lepra que padece el hijo de uno de los ladrones que asalta a la Sagrada Familia en su huida a Egipto. La relación indisoluble entre la enfermedad y el pecado está planteada textualmente mediante las palabras de la madre del niño, que le cuenta a la Virgen María el motivo de sus padecimientos:

Ella dixo: “Non lo çelaré, amiga,
mas queredes que vos diga;
yo tengo tamaña cueita
que querría seyer muerta;
un fijuelo que havía,
que parí el otro día,
afélo allí don yaz, gafo,
por mi pecado despugado”. (165-172)¹⁴

¹⁴ Todas las citas del poema corresponden a mi edición (Zubillaga, 2014), indicándose a continuación de cada una el número de versos correspondientes.

El episodio de la curación del niño leproso adquiere en el poema una nueva configuración, frente a los relatos de sanaciones presentes en el *Evangelio árabe de la infancia*, que explica –al enfocar el desarrollo de la vida de este niño que se convierte en ladrón y es uno de los que muere en la cruz junto a Jesús– ese milagro de sanación como salvífico, en la clave del bautismo cristiano.

En el *Evangelio árabe de la infancia* –apócrifo tardío donde figura el episodio del asalto de los ladrones y que ya Fradejas Lebrero (1957: 144-149) estableció como base del poema– existen numerosas curaciones obradas a partir del agua del baño de Jesús, aunque ninguna ligada explícitamente con la figura de los ladrones; entre ellas, se destaca la de un niño cuya madre baña a su hijo enfermo en el agua con que ha bañado antes al Niño Jesús, con la esperanza cierta de la sanación que otra mujer curada de su lepra le ha transmitido. Además de que este episodio no está ligado al previo de los ladrones, como sí sucede en el *Libro de los tres reyes de Oriente*, en el poema hispánico el papel de la Virgen María en el milagro se vuelve fundamental para la curación del hijo de los ladrones, lo que resalta nuevamente el poder curativo femenino asociado a la palabra santa, como en los casos previos de Luciana, Tarsiana y María Egipciaca en el códice, figuras todas que terminan refiriendo a esta de la Virgen.

María es concretamente en el poema la que promueve toda la acción; le pregunta a la mujer por qué llora y, al conocer el motivo, retribuye su generosidad desinteresada tomando la iniciativa de bañar ella misma al niño enfermo en el agua del baño de Jesús: “La Gloriosa diz: ‘Dátmelo, varona, / yo lo bañaré, que no só ascorosa’ ” (173-174). Aunque la acción del baño es física, así como la concreción de la curación, está absolutamente mediada por las palabras de María, que en principio pregunta y luego responde anticipando la salud como resultado, también proféticamente como en el caso de María Egipciaca con Gozimás: “e podedes dezir que en este año / non puede aver mejor vaño” (175-176). En su edición del *Libro de los tres reyes de Oriente*, que retitula *Libro de la infancia y muerte de Jesús*, Alvar plantea que todo el poema está orientado a la tragedia del Calvario, aunque priorizándose el papel de María como actuante debido a que Jesús niño no puede aún obrar por sí mismo, al punto que resulta “un texto de apología mariana, aunque –ahora lo vemos– no haya cuajado en la última parte del poema” (Alvar, 1965: 101).

La unidad doctrinal del poema es resaltada por los escasos estudios posteriores, que aseguran que las reminiscencias bíblicas y hagiográficas de la cura de la lepra por inmersión en agua santa siempre se enlazan con la purificación bautismal del pecado original (Chaplin, 1967: 88-95), que el buen ladrón que muere junto a Cristo puede ser ese mismo niño sanado porque representa al hombre que acepta la salvación a pesar de su naturaleza pecadora (Foster, 1970: 70-77), y que todos los eventos del poema están unidos no sólo por la causalidad de la trama, sino por las implicancias del bautismo y la creencia en Jesús que se repiten como núcleos estructurales en cada uno de los episodios narrados (Richardson, 1984: 183-188).

La analogía redentora del agua del baño de Cristo con el agua bautismal es obvia, y la enfermedad que es curada a nivel literal vuelve a remitir simbólicamente al pecado original que es redimido:

La vertut fue fecha man a mano,
metiól' gafo e sacól' sano.
En el agua fincó todo el mal,
tal lo sacó com'un cristal. (182-185)

Esta idea de la redención cristiana y su carácter trascendente está reforzada por la demanda del padre del niño sanado, que al despedirse de la Sagrada Familia reconoce la gracia salvífica del milagro y ruega "que el fijo que Él ha sanado / suyo seya acomendado" (210-211), remarcando la idea de la continuidad del don redentor durante toda la vida de un hombre y, asimismo, de todos los hombres: "atanto gelo acomendó de fuerte / que suyo fues' a la muerte" (212-213). Es la Virgen María, nuevamente a través de su palabra, quien sella la promesa de salvación, como mediadora indiscutida: "la Gloriosa gelo ha otrogado, el ladrón es ya tornado" (214-215).

En las palabras de socorro de la Virgen, que remedian el pecado con el augurio de la redención cristiana, así como en las palabras finales del poema, que parecen referir a todo el Ms. K-III-4 en su conjunto y no solo al último de sus poemas ("Finito libro sit laus gloria Christo"), radica el paradójico ideal cristiano de la salud en la Edad Media, y particularmente de una clerecía que conoce los fundamentos básicos de la ciencia médica, tal como se enseña en los círculos universitarios en los que se forma, y los refiere textualmente en los tecnicismos de la curación de Luciana en el *Libro de Apolonio* o en las metáforas médicas de las verdades religiosas en los poemas hagiográficos, pero que siempre los subordina al poder curativo último de la gracia salvífica.

A pesar de que el Ms. Esc. K-III-4 recoge un poema escrito específicamente según el molde métrico estrófico del conocido como 'mester de clerecía'¹⁵ (*Libro de Apolonio*) y otros dos en pareados (*Vida de Santa María Egipcíaca* y *Libro de los tres reyes de Oriente*), su transmisión conjunta da cuenta de una literatura clerical más amplia que una mera forma estrófica¹⁶, que bajo los mismos presupuestos fundamentales cuenta historias muy diferentes pero con un ideal religioso común, que impulsa tanto la creación poética como una visión de la vida uniformes, y en el que hemos incluido y tratado de explicitar el concepto de salud. La trayectoria de la enfermedad a la salud, que se repite en cada uno de los poemas y que se reitera de un texto a otro en el contexto manuscrito, define lo saludable como un equilibrio vital en el cual la palabra es capaz de sanar al transmitir verdades santas y el sufrimiento es una vía de purificación del cuerpo tendiente a alcanzar la salvación del alma, según el modelo último de la Pasión de Cristo.

¹⁵ Para ahondar sobre el 'mester de clerecía' como escuela poética, remitimos a Uría Maqua (2000).

¹⁶ Esta visión es compartida por algunos de los estudios más recientes acerca de la narrativa clerical castellana, a partir del trabajo fundante de Weiss (2006).

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar, M. (ed.) (1965): *Libro de la infancia y muerte de Jesús (Libre dels tres reys d'Orient)*, Madrid, CSIC.
- Arizaleta, A. (2000): "La transmisión del saber médico: *Libro de Alexandre y Libro de Apolonio*", en M. Freixas et alii (eds.) (2000) *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Santander, 22 al 26 de septiembre de 1999) I*, Santander, Gobierno de Cantabria: 221-231.
- Brownlee, M. S. (1983): "Writing and Scripture in the *Libro de Apolonio*: The Conflation of Hagiography and Romance", *Hispanic Review*, 51, 2, 159-174.
- Bynum, C. W. (1992): "El cuerpo femenino y la práctica religiosa en la Baja Edad Media", en J. Le Goff (comp.) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Madrid, Taurus: 163-225.
- Chaplin, M. (1967): "The Episode of the Robbers in the *Libre dels tres reys d'Orient*", *Bulletin of Hispanic Studies*, 44, 88-95.
- Conrad, L. et alii (1995): *The Western Medical Tradition: 800 BC to 1800 AD*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cuesta Torre, M. L. (1996): "Diversión y salud en el *Libro de Apolonio*", *Anuario Medieval*, 8, 61-84.
- Cuesta Torre, M. L. (1999): "La muerte aparente: Un episodio del *Libro de Apolonio*", *Livius*, 13, 9-21.
- Delgado, E. E. (2003): "Penitencia y Eucaristía en la conformación de la vertiente occidental de la leyenda de Santa María Egipcíaca: un paradigma de negociación cultural en la Baja Edad Media", *Revista de Poética Medieval*, 10, 25-55.
- Desing, M. V. (2012): "'De pan y de tesoro': Sacrament in the *Libro de Apolonio*", *La Corónica*, 40, 2, 93-120.
- Deyermond, A. (1968-69): "Motivos folklóricos y técnica estructural en el *Libro de Apolonio*", *Filología*, 13, 121-149.
- Deyermond, A. (1989): "Emoción y ética en el *Libro de Apolonio*", *Vox Romanica*, 48, 153-164.
- Foster, D. W. (1970): *Christian Allegory in Early Hispanic Poetry*, Lexington, The University Press of Kentucky.
- Fradejas Lebrero, J. (1957): "El *Evangelio árabe de la infancia* y *Lo Libre dels tres Reys d'Orient*", *Tamuda*, 5, 144-149.
- García Ballester, L. (2001): *La búsqueda de la salud. Sanadores y enfermos en la España medieval*, Barcelona, Península.
- González de Fauve, M. E. y de Forteza, P. (2011): "Salud y enfermedad en la España bajomedieval", en G. Rodríguez (dir.) (2011) *Cuestiones de Historia Medieval*, 2, Buenos Aires, Selectus: 505-540.

- González Sánchez, J. M. (1991): "Astrología y Medicina: pautas de investigación en las fuentes medievales españolas", *Anuario de Estudios Medievales*, XXI, 629-643.
- Lacarra, M. J. (1988): "Amor, música y melancolía en el *Libro de Apolonio*", en V. Beltrán (ed.) (1988) *Actas del I Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Santiago de Compostela, 2 al 6 de diciembre de 1985)*, Barcelona, PPU: 369-379.
- Lindberg, D. C. (1992): "Medieval Medicine and Natural History", en AA. DD. (1992) *The Beginnings of Western Science: The European Scientific Tradition in Philosophical, Religious, and Institutional Context, 600 B.C. to A.D. 1450*, Chicago, University of Chicago Press: 321-356.
- Maier, J. R. (1987): "The *Libro de Apolonio* and the Imposition of Culture", en G. Paolini (ed.) (1987) *La Chispa '87: Selected Proceedings*, New Orleans, Tulane University: 169-176.
- Richardson, V. (1984): "Structure and Theme in the *Libre dels tres reys d'Orient*", *Bulletin of Hispanic Studies*, 61, 183-188.
- Rico, F. (1985): "La clerecía del mester", *Hispanic Review*, 53, 1-23 y 127-150.
- Robertson, D. (1980): "Poem and Spirit. The Twelfth-Century French *Life* of saint Mary the Egyptian", *Medioevo Romanzo*, VII, 3, 305-327.
- Scarborough, C. L. (1998): "Santa María de Egipto: la vitalidad de la leyenda en castellano", en A. M. Ward (ed.) (1998) *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (Birmingham, 1995). Medieval y Lingüística I*, Birmingham, Department of Hispanic Studies, University of Birmingham: 302-310.
- Seidenspinner-Núñez, D. (1992): "The Poetics of (Non)Conversion: The *Vida de Santa María Egipciaca* and *La Celestina*", *Medievalia et Humanistica*, 18, 95-128.
- Siraisi, N. G. (1990): *Medieval and Early Renaissance Medicine: An Introduction to Knowledge and Practice*, Chicago-London, University of Chicago Press.
- Solomon, M. (1995): "Catarsis sexual: la *Vida de Santa María Egipciaca* y el texto higiénico", en F. Márquez Villanueva et alii (eds.) (1995) *Erotismo en las letras hispánicas*, México, El Colegio de México: 425-437.
- Surtz, R. E. (1980): "The Spanish *Libro de Apolonio* and Medieval Hagiography", *Medioevo Romanzo*, 7, 328-341.
- Uría Maqua, I. (2000): *Panorama crítico del mester de clerecía*, Madrid, Castalia.
- Weiss, J. (2006): *The "Mester de Clerecía": Intellectuals and Ideologies in Thirteenth-Century Castile*, Woodbridge, Tamesis.
- Zubillaga, C. (2014): *Poesía narrativa clerical en su contexto manuscrito. Estudio y edición del Ms. Esc. K-III-4 ("Libro de Apolonio", "Vida de Santa María Egipciaca", "Libro de los tres reyes de Oriente")*, Buenos Aires, SECRIIT.

LA LITERATURA SALAZARISTA ANTE LA GUERRA DE ESPAÑA. POESÍA Y PROPAGANDA EN CORREIA LEITE, FREITAS SOARES Y VIEIRA DA CRUZ

ANTONIO RIVERO MACHINA¹

Universidad de Extremadura

Resumen

El presente artículo ofrece una panorámica en torno a la literatura propagandística escrita en el Portugal de Salazar en apoyo a los militares sublevados durante la Guerra Civil española (1936-1939). De manera particular, las siguientes líneas se centran en el género poético como medio de propaganda, especialmente en los poemarios escritos por los poetas portugueses Ruy Correia Leite, António de Freitas Soares y Tomaz Vieira da Cruz para tal fin.

Palabras clave. Literatura y propaganda, Guerra Civil española, Poesía portuguesa.

Abstract

This article gives an overview of the propaganda literature written in the Salazar's Portugal to support the military rebels during the Spanish Civil War (1936-1939). In particular, the following lines focus on the poetic genre as a kind of propaganda, especially in the poems written by the Portuguese poets Ruy Correia Leite, António de Freitas Soares and Tomaz Vieira da Cruz for that purpose.

Key words. Literature and propaganda, Spanish Civil War, Portuguese poetry

El corresponsal Leopoldo Caballero López firmaba en 1960 para *ABC* un reportaje al que había titulado "Camoens, en Ceuta". Tales líneas giraban en torno a la huella del autor de *Os Lusíadas* y su militar estada en aquella ciudad africana. Desde su enclave, de inconfundible connotación legionaria, Caballero acudía al recuerdo – tomándoles la imagen al Pedro de Lorenzo de *Y al oeste Portugal* (Madrid, Editora Nacional, 1946)² y al Ernesto Giménez Caballero de *Amor a Portugal* (Madrid, Cultura Hispánica, 1949)– de los "mutilados" más ilustres de la historia ibérica compartida:

Coincidencia de dos glorias del "bloque ibérico" literario: Camoens, gemelo de Cervantes. Dualidad asombrosa, trayectoria idéntica desde su nacimiento (incluso disputarse dos lugares,

¹ Universidad de Extremadura. Correo: antoniorm@unex.es. Recibido: 25-05-2015. Aceptado: 09-04-2015.

² "Ni a don Juan de Austria, que es uno de los niños, ni al rey don Sebastián, que es el otro, le faltarían las asistencias poéticas: la acción de los dos grandes del Iberismo. Tiritando de tercianas, Miguel, que es uno de los grandes, pierde una mano, a la mayor honra de don Juan. Y Luis –Luis Vaz de Camões–, el otro grande, pierde un ojo, pero mide en octavas reales *Os Lusíadas* para ejercicio de la rota heroica donde moriría su rey doncel. Un mismo cantor, Fernando de Herrera, inmortaliza la hazaña de aquellos dos niños" (De Lorenzo, 1973: 106).

respectivamente, la honra de ser cuna de cada uno). Parecidas sus penalidades, mutilados frente a común enemigo. “Manco de Lepanto” y “Divino Tuerto” son sus títulos gloriosos (*ABC* Madrid, 5 de mayo de 1960, p. 27).

Esta advocación al tuerto y al manco como gloria y blasón de las naciones ibéricas venía a simbolizar en cierta medida la retórica más nostálgica y exaltada del estamento intelectual afecto al *Estado Novo* del salazarismo y al *Movimiento Nacional* franquista durante sus varias décadas de vida. Una nostalgia por el Imperio perdido que dio aliento y rumbo a buena parte de la retórica propagandística de ambos regímenes durante su década fundacional, la de los años treinta. Elevados Camões y Cervantes a la categoría de escritores nacionales por antonomasia desde el liberalismo constitucional decimonónico, se les añadía en textos como este el paralelismo de haber empeñado parte de su fisonomía en la guerra contra el infiel. Orlabá así la vieja disputa cervantina de las armas y las letras el mensaje militarista de dos dictaduras hermanadas bajo el común objetivo de sobrevivirse a sí mismas. Dos dictaduras que encontraron en los años de la guerra civil española su particular espacio para la épica.

Con ínfulas imperiales y motivaciones mucho más pragmáticas en la menuda historia de una guerra fratricida se nos revela la abundante poesía escrita por no pocos autores lusos a lo largo de los años que median entre 1936 y 1939 en el país vecino. Como inevitable producto propagandístico de su tiempo, la literatura salazarista en torno a la “guerra de Espanha” legará textos poéticos fácilmente reconocibles en lo que a su retórica, estructura formal y tópica literaria se refiere. Más allá de su discutible valor literario, el conocimiento y estudio de tal corpus poético se nos revela, en cualquier caso, fundamental para el correcto conocimiento del hecho histórico frente a la idea generalizada de que las letras tomaron inequívocamente la causa de un único bando.

1. LITERATURA Y PROPAGANDA EN FAVOR DE LOS SUBLEVADOS

No en vano, la sublevación militar del 18 de julio gozó en Portugal de no pocas simpatías y adhesiones, más allá de la cobertura logística y diplomática brindada por el *Estado Novo* a los sediciosos. La maquinaria propagandística de António Ferro, pero también la labor voluntaria de otros tantos creadores y escritores lusos difundieron su propia literatura de apoyo a los nacionalistas y escarnio contra un bando republicano al que equiparaban con las peores prácticas del estalinismo. Estas publicaciones no sufrieron, lógicamente, las restricciones y censuras padecidas por los textos de signo contrario (Pena Rodríguez, 2012). Asimismo, la difusión de la literatura de guerra del bando nacionalista español fue conocida y accesible en todo Portugal durante la contienda, favorecida expresamente por el régimen. Paradójicamente, su difusión hoy es inversamente proporcional respecto a la de entonces y la bibliografía crítica muy escasa³, siendo muchas de estas piezas de propaganda filofascista desconocidas para la crítica.

³ Dicha escasez ha sido relativamente compensada por la minuciosa tesis doctoral de Alberto Pena Rodríguez, *El Estado Novo de Oliveira Salazar y la Guerra Civil española: información, prensa y propaganda (1936-1939)*, Madrid, Universidad Complutense, 1997.

Frente a la bien documentada y ampliamente estudiada poesía de simpatía al bando republicano, incluyendo posteriores antologías de enorme impacto como *A guerra civil de Espanha na poesia portuguesa* de Joaquim Namorado (Coímbra, Centelha, 1987), el corpus literario afecto a los militares sediciosos es escasamente conocido. Para la poesía de guerra del bando rebelde en Portugal apenas encontramos una tardía recepción en el tomo antológico de António Manuel Couto Viana *Por outras palavras* (Lisboa, Vega, 1997). Veinticinco años antes, el escritor de Viana do Castelo ya había traducido *10 poesias sobre a Guerra Civil espanhola de Agustín de Foxá* (Coimbra, Cidadela, 1972). Por su parte, *Por outras palavras*, florilegio de sus traducciones poéticas, se culminaba con una particular colección de “Poemas nacionalistas da Guerra Civil de Espanha” (Couto Viana, 1997: 81-147). Con su publicación, las intenciones de Couto Viana se hacen explícitas:

Ainda que, no sector nacionalista, a Guerra Civil de Espanha não tenha motivado obras excepcionais de Poesia, é, no entanto, injusto votar ao esquecimento os nomes, por exemplo, de José María Pemán, Dionísio Ridruejo, Álvaro Cunqueiro e Agustín de Foxá (Conde de Foxá), cuja inspiração não ficou alheia à luta ideológica que lhes agitou violentamente a Pátria (...). Esse, perante Rafael Alberti ou Miguel Hernández (estes, sim, largamente divulgados), aqueles poetas perderam a guerra, não deixam, todavia, de ocupar lugar honroso numa antologia que reúne produções poéticas das duas trincheiras militantes.

Como contributo (pobre) para o conhecimento, entre nós, de alguns textos importantes que permitam um juízo imparcial sobre a literatura espanhola durante os anos de 1936 a 1939, traduziram-se e dão-se à estampa estas poesias, chagadas até mim, durante o conflito espanhol, entusiasmando a minha juventude que aprendia a amar, conscientemente, a Pátria, a Beleza, o Heroísmo (Couto Viana, 1997: 83).

Sus simpatías franquistas, además de obvias, revelan una influencia juvenil –y no tan juvenil– en determinados autores lusos, como el propio Couto Viana, análoga a la experimentada por los jóvenes poetas neorrealistas y allegados a propósito del bando leal a la República. Recuerdo maduro de estas pasiones juveniles será el que aparezca en un poema de Couto Viana publicado en su poemario *O Senhor de Si* (Lisboa, Átrio, 1991):

Menino, ouvi que a patria da minha Mãe, a Espanha,
Fuzilava, vermelha, na fronteira
Que o rio Minho banha,
O Fidalgo, o burguês, o padre, a freira.

Logo a minha cidade
Se encheu de fugas precipitadas.
E havia mais convívio e liberdade
No cinema, nos jardins, nas esplanadas.

Falava-se galego em toda a parte.
E eu via, com alegre sobressalto,
Um comboio de víveres que parte;
Um joven que se alista, braço ao alto.

Morrera minha Avó ao cercarem Oviedo.
González Peña, seu sobrinho,
Combatia em Madrid. Mas isto era um segredo
Que feria a familia como a espada do espinho.

O hino Cara al Sol, com a letra tão bela,
Cantava-o minha Mãe. Clarim nos meus ouvidos!
E, enquanto eu me sonhava de guarda a cada estrela,
Sem distinção de credos, era Ela
Que me punha a rezar por todos os caídos!⁴

Las traducciones de Couto Viana suponen, en cualquier caso, un testimonio inequívoco de la fluida circulación en Portugal de estas composiciones durante la contienda, entre las que destacan las piezas de Agustín de Foxá⁵.

En este contexto, testimonios de denuncia contra los desmanes de los sublevados como el de Miguel Torga en *A Criação do Mundo* (Coímbra, Ed. del autor, 1937-1939)⁶ tuvieron su contrarrelato en volúmenes como *D. Quixote bolchevick* (Lisboa, Livraria Clássica, 1936), firmado por el abogado lisboeta Alfredo Ary dos Santos. Entre sus páginas leemos un alegato anticomunista exacerbado, donde la impresión causada por la ciudad de Salamanca, cuyas visitas durante los primeros meses de contienda suponen la materia prima del libro, queda diametralmente alejada de la que experimentará Torga meses después. Las páginas de *D. Quixote bolchevick* agavillan toda una serie de espantosos horrores perpetrados supuestamente –el autor se limita a hacerse eco de cuanto a sus oídos llega, sin mayor afán de contraste– por las facciones rojas. El objetivo último de estas, para el autor, era la aniquilación misma del espíritu español, pintando en consecuencia un panorama que no podría ser más dantesco:

Inccensiarum-se casas e templos, fuzilaram-se velhos, violaram-se mulheres, esquitejam-se crianças para inspirar terror, para afirmar superioridade de fôrça, para marcar bem que, por onde passam as hordas de Moscovo, é inútil tentar fazer passar outras bandeira que não seja a bandeira negra da norte ou a rubra do sangue (Ary dos Santos, 1936: 102).

El principal órgano de difusión para estas adhesiones nacionalistas fue el *Secretariado de Propaganda Nacional* del otrora orfista António Ferro⁷, cuyo presupuesto se disparó durante los primeros compases de la guerra en España. Lo hizo no solo

⁴ Tomado de (Magalhães, 1999: 283-284).

⁵ Los poemas traducidos por Couto Viana son mayoritariamente obra de Foxá: “Trincheiras na frente de Madrid”, “A brigada do amanhecer”, “Poema da antiguidade de Espanha”, “Romance de Onésimo Redondo”, “Hino da juventude”, “O Cid rumo ás hortas”, “A espiga”, “Balada de Abril”, “A guerra castelhana”, “Aquele barco com um nome de ilha”, “As brigadas que chegaram do mar”, “A meia Espanha cativa”, “A Calvo Sotelo” y “Romance de Abdelacid”. Completan la antología Álvaro Cunheiro con “César, escuta como cantas”, Dionísio Ridruejo con “A José Antonio”, Eugenio Suárez con “Passa a Brigada do Amanhecer”, José María Pemán con “Poema da besta e do anjo”, Miguel Martínez del Cerro con “Canto para a Espanha desejada” y Federico Urrutia con los poemas “Romance de Castela em armas” y “Suspiro na noite em guerra”.

⁶ Fue el tercer volumen, *A Criação do Mundo III. O Quarto Dia* (Coímbra, 1939) el testimonio más revelador y explícito publicado entonces por un escritor portugués de primera línea en favor de la maltrecha democracia española. El volumen fue prohibido y retirado de la circulación hasta su reedición en 1971. Miguel Torga fue puesto en prisión, entre diciembre de 1939 y febrero de 1940, en Leiria primero y en la tristemente célebre cárcel de Aljube más tarde.

⁷ Ferro firmó numerosos artículos anticomunistas y de adhesión a la causa “nacional” española. Sirvan de ilustración sus colaboraciones en el *Diário de Notícias* con artículos como “A miragem comunista” (12/09/1936, p. 1), “Na Espanha espanhola” (02/12/1936, p. 1) y “O Milagre de Burgos” (17/12/1936, p. 1).

contando con una amplia nómina de periodistas portugueses a sueldo encargados de propalar las “satánicas” tropelías del bando republicano en los grandes medios del país, sino que además el SPN protegió y sufragó trabajos de autores españoles como Manuel Falcón, Carmen de Lara, el marqués de Quintanar, Julio Camba, Lasso de la Vega, Eugenio Montes, Álvaro de las Casas o Eugenio d’Ors (Pena Rodríguez, 1997: 139-140 y 536). La prensa del régimen, sobre todo en periódicos como el *Diário da Manhã*, *O Comércio do Porto* y el *Diário de Notícias*, o en revistas como *Ocidente*, *Alma Nacional* y *Aviz*, se ocupará de la puntual publicación de muchos de sus textos, ya fuera en portugués o en castellano. Por citar un ejemplo, pocos días después del alzamiento encontramos a Manuel Falcón firmando en el periódico *A Voz* su particular “Arriba España!”:

Ejército glorioso de noble pueblo hispano
que, indómito y altivo, llevaste por doquier
la savia fecundante del árbol fuerte y sano
del alma de la Iberia, su genio y su poder;
titán de anchas espaldas que soportaste el peso
de dos mundos cual atlas de fuerza excepcional,
que llevas en tu pecho con oro y sangre impreso
el nombre de tu Patria de brillo universal;
acude, corre, vuela, despliega tus pendones;
sacude tus melenas indómito león;
traspón montes y llanos, destruye los jalones
que estorben tus avances; sé rayo y sé aquilón
y libra de las garras del oso amenazante
a España que es tu Madre, tu dueña, que es tu amor;
Reduce la impotencia, con un gesto arrogante
a su enemigo innoble, sé fuerte vencedor,
renueva tus laureles, cantados por los vates
en sus canoras liras, entona tu canción
preludio de batallas, de lucha, de combates
y la victoria sea condigno colofón,
añade a tus blasones más una nueva hazaña
que adorne tus cuarteles, tu límpido historial
y, al grito de fé lleno, viril de “Arriba España”
un nuevo fasto escribe de su historia inmortal

(*A Voz*, 29 de julio de 1936, p. 1).

Entre estos intelectuales protegidos por el salazarismo durante los prolegómenos y primeros compases de la contienda española destacan sobremanera determinadas personalidades. Figura clave como enlace entre la aristocracia y alta burguesía española exiliada en Portugal –con base en Estoril– y los militares insurgentes, fue un viejo conocido de las relaciones literarias hispano-portuguesas. Nos referimos al poeta e historiador Fernando Gallego de Chaves y Calleja, distinguido como el marqués de Quintanar, quien entre otros servicios envió al gobierno de Burgos todas las alianzas, monedas, collares y demás objetos de oro reunidos por las damas de la alta sociedad española de Estoril –la condesa de Puerto Hermoso y Rojas, la duquesa de Medina Sidonia o las marquesas de Argüelles, de Vega de Anzo, de Claramunt, de La Granja y de Liesta, entre otras– con el elevado fin de sufragar la rebelión contra la legitimidad

republicana (“Ouro para Espanha”, *A Voz*, 22 de agosto de 1936, p. 1). Otro escritor español de primera línea patrocinado por la maquinaria propagandística del *Estado Novo* fue aquel “amigo” de Ary dos Santos al que se daba por fusilado en *D. Quixote bolchevick* y que, tras un rocambolesco periplo por embajadas y aduanas, logró salir vivo de las líneas republicanas. Nos referimos al novelista gallego Wenceslao Fernández Flórez, quien habría llegado el 24 de mayo de 1938 a la lisboeta estación de Rossio para ser recibido con todos los honores por el presidente del *Sindicato Nacional dos Jornalistas* y por representantes del SPN en calidad de insigne superviviente del “genocidio rojo”. Poco después, el 8 de junio, ofrecía una conferencia sobre las virtudes del nacionalismo español y “*O Terror Vermelho*” en el palacete lisboeta de São Pedro de Alcântara –a la sazón flamante nueva sede del SPN–, siendo presentado por el propio António Ferro (Pena Rodríguez, 1997: 143 y 539).

Veterano poeta del ultraísmo español, asiduo de publicaciones galleguistas como *Nós*, discípulo de Ortega y Gasset en la Universidad Central de Madrid y miembro de pleno derecho del “otro” Veintisiete, Eugenio Montes terminó por configurarse como falangista de primera hora y uno de los más estrechos colaboradores de José Antonio Primo de Rivera en la fundación de su partido. Este notable escritor gallego fue, no por casualidad, uno de los activos culturales españoles de mayor peso y consideración en la capital portuguesa durante los años centrales del *Estado Novo*. Así fue desde su nombramiento como director del Instituto Español de Lisboa por el gobierno de Burgos y su Comisión de Cultura y Enseñanza –a cuyo frente estaba José María Pemán–, en marzo de 1937, y hasta su traslado en noviembre de 1954 (Chica Blas, 2012: 117 y 137). Montes no tardó en poner su oratoria y su prosa al servicio de la guerra pronunciando conferencias como la celebrada el 14 de mayo de 1937 en el Teatro Trindade o firmando artículos de opinión en favor del *Alzamiento Nacional* (“De Dostoievski a Estaline”, *Diário da Manhã*, 14 de mayo de 1937, pp. 3 y 7).

Precisamente José María Pemán fue otra de las figuras de relumbrón por aquellos meses en la sociedad salazarista. El poeta gaditano visitó el país vecino en varias ocasiones durante la guerra, siempre en misiones de propaganda. El primero de estos viajes se produjo a finales de agosto de 1936, con el fin de formar parte del multitudinario “comicio anti-comunista” de la plaza de toros de Campo Pequeno, en calidad de “uma das mais brilhantes figuras da Espanha intelectual contemporânea” (*O Século*, 29 de agosto de 1936, p. 6). Un mes más tarde Pemán regresaba a Portugal, en esta ocasión para arengar por la causa “nacional” desde la emisora del *Radio Clube Português* que dirigía Botelho Moniz (Pena Rodríguez, 1997: 549). En mayo de 1937 un Pemán encumbrado ya como ministro de Cultura del gobierno de Burgos vuelve a visitar Lisboa para participar en unos *Jogos Florais Luso-Espanholes* con un discurso inaugural en el que pone en práctica toda la retórica franquista del momento (*A Voz*, 25 de mayo de 1937, pp. 1 y 6). La trascendencia de su figura como “uno de los principales faroles de la cultura franquista para la prensa portuguesa” (Pena Rodríguez, 1997: 550) se hizo patente con su presencia en tribuna, junto a Nicolás Franco, en los actos de homenaje realizados a *Os Viriatos* –milicias “voluntarias” que combatieron en España junto a los sublevados– en el Teatro São Luiz de Lisboa el 13 de junio de 1939.

El aparato oficial de propaganda portugués de António Ferro se coordinó oportunamente con el faccioso Servicio Nacional de Propaganda de Burgos. Su jefe, el joven poeta falangista Dionisio Ridruejo, supervisará personalmente el envío a Portugal de abundante material propagandístico (Pena Rodríguez, 1997: 144). A buen seguro, Ridruejo no escatimó composiciones poéticas inspiradas por la causa “nacional” entre todos los materiales doctrinales y propagandísticos enviados al país vecino. En una carta suya adjunta a uno de estos envíos dirigidos al embajador faccioso en Lisboa y hermano del líder de los sublevados, Nicolás Franco, leemos:

Tengo el honor de poner a su disposición postales de SE. el Generalísimo y José Antonio junto con varios carteles editados por este Servicio Nacional. Esta propaganda ha sido seleccionada con el propósito de completar un envío anterior de libros, folletos y publicaciones análogas de carácter doctrinal que fue remitido directamente a la Comisión Organizadora de la Gran Fiesta de Confraternización Anticomunista, (...) así como una serie de fotografías de barbaridades cometidas por los marxistas y de documentos que muestran la intervención soviética en la destrucción de nuestra Patria (Archivo General de la Administración, Exteriores, caja nº 6638. Oficio de referencia 5. 236 A.K. del Jefe del Servicio Nacional de Propaganda a Nicolás Franco, 16/11/1938).

En cualquier caso, la tentativa de un ejercicio poético conjunto más destacada por los medios de la época fue la arcaizante y sintomática convocatoria del periódico *A Voz* de los ya mencionados *Jogos Florais Luso-espanholes no estilo do século XIV*, celebrados el 24 de mayo de 1937 en el Teatro São Luiz de Lisboa con el fin de recaudar fondos para los hospitales del ejército sedicioso (Pena Rodríguez, 1997: 617-620). Se trató, fundamentalmente, de un nuevo acto de adhesión y afirmación social de aquel sector de la aristocracia peninsular reunido en torno al salazarismo y los sublevados de España. En la comisión organizadora tomaron parte damas de la alta sociedad portuguesa, correspondiendo la presidencia honorífica a los directores de las principales cabeceras periodísticas del país, así como a señaladas personalidades académicas y literarias como Antero de Figueiredo, Eugénio de Castro o Júlio Dantas, entre otros. El jurado estuvo formado por el director de *A Voz* junto a poetas tales como Afonso Lopes Vieira o el marqués de Quintanar. Los juegos se constituyeron en dos “cortes”, la española y la portuguesa, con la misión de competir por realizar la mejor apología del país vecino. Ambas cortes, constituidas efectivamente por damas de las respectivas noblezas nacionales, contaron con su “mantenedor”, siendo José María Pemán el protector de la corte española al tiempo que el escritor Alberto Pinheiro Torres hacía lo propio con la portuguesa. Más allá del discurso de Pemán, la presencia poética española en tal encuentro fue más bien escasa. Frente a la larga lista de laureados y mencionados portugueses, encontramos por España los poemas premiados de “A mi patria” del sacerdote Optaciano de la Vega del Río, “La Falange femenina española” de Víctor M. Sola y “Tríptico teologal” de Adela de Medina (Pena Rodríguez, 1997: 620). De aquel encuentro, más aristocrático que poético, salió un volumen con todos los trabajos presentados y una recaudación de 32000 escudos (*A Voz*, 27 de mayo de 1937, p. 1).

Un caballo de batalla como pocos para la *intelligentsia* salazarista fue desmentir los grandes mitos del republicanismo español. Podemos comprobarlo con las figuras de Dolores Ibárruri y José Miaja, pero sucederá lo mismo con célebres episodios de

represión “nacional”, tales como la matanza de Badajoz o el emblemático bombardeo sobre Guernica. De patraña propagandística los tildó la prensa afecta al régimen del *Estado Novo*:

Quen se der o duvidado de seguir diáriamente o noticiário fornecido aos jornais pelas agências de informação internacional há-de em pouco tempo aperceber-se de que é alvo de discreta propaganda das várias ideologias políticas que se defrontam no Mundo. As agências afectas ao “esquerdismo europeu”, bombardear-lhe-ao o espírito com a palavra democracia e seus derivados a-propósito e a despropósito de tudo. Democracia é a palavra mágica que serve para toda a espécie de propaganda, e, em especial, nestes ultimos tempos, do comunismo hispano-soviético... Esta pertinaz preocupação de conquistar a opinião pública mundial –não importa por que meios– para algumas almas de reputação duvidosa, é um triste “sinal dos tempos”. Lembramo-nos, por exemplo, do clamor ainda há pouco tempo levantado contra os nacionalistas espanhóis, por causa do incêndio de Guernica. Esse falso clamor condôeu o Mundo. Até espiritos de rara condição intelectual de entre os católicos franceses se deixaram influenciar pela mentira gritada com criminosa hipocrasia pelas turbas da imprensa do “esquerdismo europeu”. O incêndio fôra, como o de Irun e o de Eibar, provocado e ateadado pelos comunistas, mas propositadamente atribuído aos nacionalistas com o fim de levantar contra eles a opinião internacional (*Diário da Manhã*, nº 2182, 15 de mayo de 1937, p. 1).

Tampoco se desentenderá Portugal de la infame y macabra competición por denunciar más fusilamientos de tantos intelectuales, artistas y escritores –ejecuciones reales o inventadas, seguras o probables–, en uno u otro bando. A tal se recurre en las páginas del citado *D. Quixote bolchevick* cuando se menciona “a sorte inglória dos Quinteros, de Jacinto Benavente e do meu amigo Wenceslao Fernandez Florez, que parece terem sido fusilados pelos bandos às ordens de Moscovo e de Paris” (Ary dos Santos, 1936: 25). Por su parte, en septiembre de 1936 António Ferro firmaba un artículo en prensa titulado “Quem protesta?” en el que se preguntaba

Onde estavam quando as balas marxistas, bêbedas de sangue e ódio, fizeram cair para sempre esse intelectual puro que se chamou Ramiro de Maeztu, que nunca teve outras armas que não fossem as suas ideias? Porque se calam Malraux, Cassou, Huxley, Sinclair Lewis, Thomaz Mann e os seus generosos confrades diante do assassinio de D. Jacinto Benavente, premio Nobel e gloria universal do teatro? (*Diário de Notícias*, 22 de septiembre de 1936, p. 1).

Ferro mantuvo su convicción en el presunto asesinato de Benavente incluso tras los primeros desmentidos. En una entrevista al periódico *Acção* no daba crédito a que el dramaturgo siguiera con vida:

Que Jacinto Benavente apareceu entrevistado num jornal depois de nos noticiarem a sua morte? Quem não conhecer a Jacinto Benavente e a sua obra, acredita; os que a conhecem, não. Essa entrevista é apócrifa, não é Jacinto Benavente a falar, a escrever, a discorrer; nada que se pareça como êle (*Acção*, nº 19, 3 de octubre de 1936, p. 2).

El paroxismo de la manipulación colectiva, desde los primeros meses de contienda, había llegado con el fusilamiento de Federico García Lorca. Los medios del régimen salazarista no negaron, sino que denunciaron el execrable crimen, imputándolo, eso sí, a los “marxistas de Barcelona”, según palabras del propio António Ferro (*Diário de Notícias*, 22 de septiembre de 1936, p. 1). Se trataba de convertir al irrepitible autor de *Romancero gitano* en víctima de la barbarie comunista –algo que también se intentó en la propia España sublevada–, al parecer porque “o seu talento era uma afirmação de fascismo”, en palabras de quien acabaría siendo jefe de los servicios de información

del *Estado Novo*, el periodista Dutra Faria (*Acção*, nº 17, 19 de septiembre de 1936, p. 1). Tal campaña retrasó, sin duda, los ecos del asesinato en los medios de izquierdas, que finalmente acabaron por rescatar para sí la figura del granadino a finales de aquel año (*O Diabo*, nº 131, 27 de diciembre de 1936, p. 8). En cualquier caso, la inclusión de García Lorca durante el verano de 1936 entre las víctimas de la “barbarie comunista” por la prensa salazarista se inscribía en el mensaje tremebundo de una “Espanha vermelha” obsesionada por la destrucción de cualquier vestigio de cultura o inteligencia. El punto álgido de tales tesis llegó con el manifiesto del 10 de octubre gestado desde el SPN de António Ferro y dirigido al Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones que se publicó en numerosos medios portugueses afectos y en algunas cabeceras brasileñas y alemanas. En sus dos primeros párrafos se contiene la imagen arquetípica construida a propósito del bando republicano español en la propaganda salazarista:

Alguns dos mais ilustres escritores, artistas e jornalistas espanhois do nosso tempo, tudo leva a crêr que se encontram detidos nas prisões de Madrid, de Barcelona, de Valencia ou de Alicante, pelo crime ou meras suspeitas de não pensar conforme das doutrinas representadas pelo govêrno que domina algumas regiões de Espanha. Outros foram executados, sem culpa ou apariencias de julgamento; todos os que sobrevivem e não puderam acolher-se á hospitalidade de países estrangeiros ou refugiar-se nas regiões em que o Exército conseguiu impôr uma ordem civilizada correm o risco de serem julgados por tribunais odiosos, constituídos por individuos fanatizados pelas mais ásperas paixões políticas e sem cultura para avaliarem o que representa como atentado ao Espirito a execução de alguns dos maiores valores da Espanha actual.

Tem-se destruído, por obediencia a uma determinação sistemática, metodicamente, diabolicamente executada, o patrimonio artistico da Espanha, cujo valor histórico e humano têm ás vezes aspectos que parecem sobrenaturais. E, nessa obra destruidora, em odio tenacissimo a tudo o que é nobre e superior, seja a pedra redilhada duma catedral ou dum castelo de outrora, a virtude duma mulher ou a grandeza dum heroi, julga ver-se a intenção satanica de destruir tudo, com o objetivo infantil de construir do “nada” as vagas aspirações architectadas em momentos de alucinação (*Diário da Manhã*, 10 de octubre de 1936, pp. 1 y 7).

El manifiesto fue firmado por varios centenares de artistas, escritores e intelectuales del país, entre los que destaca, como ninguna, la rúbrica del padre del simbolismo luso, Eugénio de Castro. Otros firmantes de primer orden fueron los poetas António Correia de Oliveira, Carlos Queiroz, Afonso Lopes Vieira o José Blanc de Portugal, además de los escritores Agostinho de Campos y Teresa Leitão de Barros, el periodista Joaquim Manso, el cineasta António Lopes Ribeiro o el futuro sucesor de Oliveira Salazar en la dirección del *Estado Novo*, el profesor Marcelo Caetano, entre otros (Pena Rodríguez, 1997: 251-252).

El “genocidio rojo” fue casus belli de la propaganda salazarista durante toda la contienda. En la aclamada conferencia que Wenceslao Fernández Flórez ofreció en la sede del SPN en calidad de “superviviente” de “O Terror Vermelho” el 8 de junio de 1938 en Lisboa, el tema resultó ineludible. La alocución de Fernández Flórez y la presentación de Ferro recordaron la falsa noticia, dos años atrás, sobre la muerte del escritor gallego, lo que traía a colación nuevamente la lista de intelectuales ciertamente asesinados por fuego republicano. Así lo dejaron patente los medios periodísticos del régimen:

Flores acabou por conseguir da Espanha vermelha, salvar-se, mas não fácilmente, não como quem parte, com a sua bagagem feita, a horas certas. Salvou-se, para bem de nós todos, para nossa alegria, mas como aqueles raros condenados á morte que conseguem libertar-se, quando a noite desce, dum monte de cadáveres que se forma após os fuzilamentos em massa. Conseguiu salvar-se mas deixando nesse monte de cadáveres intelectuais como Ramiro de Maeztu, Manuel Bueno, Salazar Alonso, Muñoz Seca e tantos outros, testemunha implacável, justiceira, salvou-se para nos vir contar o que os seus olhos viram, o que a sua alma sofreu! (*Diário da Manhã*, 9 de junio de 1938, p. 4).

Debido al éxito del testimonio de este ilustre “superviviente”, el *Diário de Noticias* publicó en las siguientes semanas una serie de quince crónicas escritas por el propio Fernández Flórez sobre las peripecias sufridas para burlar la muerte en el Madrid republicano. Fruto de estas crónicas se editará el libro exento *O Terror Vermelho* (Lisboa, Empresa Nacional de Publicidade, 1938), en cuyo prólogo el autor de *Volvoreta* denunciaba lo que entendía como la soviétización de España bajo la bandera de la República:

As ideias eram russas, os processos eram russos, russos eram os homens chegados para dirigir até as matanças; russas as armas, russas as conservas que, ao princípio, deram ao povo, russos os nomes que se invocavam, as denominações das brigadas, os originais dos grandes retratos que presidiam aos comícios e às deliberações (p. 12).

Conforme la evolución de la guerra fue decantando el pulso bélico en favor del bando sublevado, se hizo necesaria una mayor institucionalización de las relaciones entre los gobiernos de Lisboa y Burgos, lo que también atañía a sus instituciones culturales. En busca de cierta legitimidad internacional, se aderezó la gran sintonía de ambos gabinetes con el hermanamiento de sus instituciones culturales de mayor prestigio. En este contexto se realizaron diversos viajes y encuentros con estudiantes universitarios en territorio sublevado, así como actos emblemáticos de hermanamiento en foros de relumbrón como la Universidad de Coímbra. La vinculación de esta última con el gobierno del *Estado Novo* fue estrecha desde un principio. No pocos miembros de los gabinetes de Oliveira Salazar estudiaron o enseñaron en la universidad conimbriguense, empezando por el propio dictador. El régimen salazarista protegió y cultivó tan prestigioso órgano educativo como epicentro mismo del “espíritu científico” que alimentaba teóricamente al *Estado Novo*, en un ejercicio preciso de lo que Unamuno había denominado como “fascismo de cátedra” (*Ahora*, 3 de julio de 1935, p. 5). Entre los muchos actos laudatorios y de regocijo nacional en tan decisivo momento histórico para ambos regímenes, nos interesan sobremanera dos de ellos. El primero se celebró un 11 de mayo de 1938 en la sede de la Academia de España situada en el propio campus de Coímbra. En ella el director de la Facultad de Letras, a la sazón el poeta Eugénio de Castro, recibía un solemne homenaje de sus vecinos españoles. Autoridades culturales del franquismo como el duque de Maura –presidente de la Academia de la Historia–, Lasso de la Vega, el marqués de Villaurrutia o, sobre todos ellos, Eugenio d’Ors, dieron las ínfulas deseables para tan elevado acto. En la célebre Sala dos Capelos la crema de la intelectualidad franquista hizo entrega al padre del simbolismo portugués de la palma honorífica (*Diário de Lisboa*, 12 de mayo de 1938, p. 5). El autor de *Oaristos* no dudó en relacionar los honores recibidos como amigo predilecto de España con las circunstancias bélicas del momento:

A vinda a Coimbra de tão luzida embaizada intelectual, que em qualquer ocasião seria honrosíssima para mim, para esta Universidade e para Portugal, mais honrosa se torna ainda pela circunstancia de se realizar no momento em que, ao cabo de dois anos de tremenda carnificina, a Espanha heroica, a Espanha nacionalista vê finalmente aparecer e pairar sobre o fragor dos ultimos combates, o vulto fulgurante da vitoria, que há-de reintegrá-la na dupla grandeza que lhe compete, pela altiva consciencia do seu passado e pela inabalável fé com que olha para o futuro. A vinda a Coimbra para festejar um simples poeta, constitue uma afirmação de idealismo heroico, pois mostra como os vãos do espirito, mais perto dos astros do que das paixões humanas, passam incólumes sobre o troar dos canhões e o sibilar das metralhadoras (...) sinceramente me congratulo por ter sido eu o pretexto desta nova afirmação da fraterna amizade dos dois gloriosos povos da península. Agradeço comovidamente todas as demonstrações de estima que acabo de receber e termino, clamando do fundo do coração: Arriba Espanha! Viva Portugal! (*Diário da Manhã*, 14 de mayo de 1938, p. 8).

En cierto sentido celebrado como segundo acto de una misma representación teatral, el 11 de diciembre del mismo año Eugenio d'Ors regresaba a la Sala dos Capelos de la Universidad de Coímbra. En esta ocasión lo hizo como protagonista. Su investidura como doctor honoris causa contó con la presencia de Nicolás Franco y buena parte de su "embajada negra" en Lisboa. Hubo en tal acto gran profusión de uniformes falangistas y de la *Mocidade* portuguesa y tuvo por colofón la inauguración de una Sala Española en la Facultad de Letras (*Diário da Manhã*, 12 de diciembre de 1938, p. 1). Con este doble acto, y mediante las figuras emblemáticas de Eugénio de Castro y Eugenio d'Ors, se trasladaba un mensaje claro y preciso, según el cual la más alta cultura –encarnada en estos dos pesos pesados del modernismo ibérico, largamente implicados en los contactos culturales entre ambos países desde principios de siglo– estaba del lado de los nuevos regímenes dictatoriales. Se trataba, a la postre, de un calculado proceso de institucionalización cultural común que ayudara a engrasar las complejas relaciones de amistad, necesidad y recelo mutuos entre el *Estado Novo* y la dictadura franquista, tan puntualmente expresados en el *Tratado de Amistad y No Agresión* firmado en Lisboa el 17 de marzo de 1939 entre Oliveira Salazar y Nicolás Franco, embajador de un bando ya vencedor de facto en la guerra de España.

2. POESÍA SALAZARISTA PARA LA "GUERRA DE ESPANHA"

Como sucediera con los jóvenes del neorrealismo portugués de izquierdas, una serie de mitos en torno a la "guerra de Espanha" vendrán a configurar todo un ideario moral al servicio de la creación poética –rendida esta, a su vez, a la consigna política–. Si en los autores que sintonizaron con el bando republicano el asesinato de Federico García Lorca, la figura de Dolores Ibárruri "Pasionaria" o el bombardeo sobre Guernica fueron leitmotiv de numerosos textos en verso y prosa –véase la citada antología de Namorado, sin ir más lejos–, entre los intelectuales del salazarismo encontraremos fuertes resonancias a propósito de la resistencia del Alcázar de Toledo, los voluntarios del nacionalismo portugués conocidos como *Os Viriatos*, o la figura del propio general Francisco Franco. Al autoproclamado Caudillo dirigirá por valija diplomática sus *Poesias dedicadas ao Grande FRANCO* Joaquim Monteiro. Bajo tan declarativo título encontramos un previsible ramillete de odas consagradas a cantar las virtudes del "Generalísimo" como líder total de España:

Podeis erguer um monumento
A Franco restaurador
Foi quem salvou a Espanha
Com auxilio do Senhor;
Defendeu seu nobre povo
Este santo salvador.

(...) Entregai ao vosso Franco
O destino da Nação
Porque Franco sempre teve
Brioso juizio são;
Podeis deste confiar
O que está em vossa mão.⁸

No fueron pocos los poemas de celebración a propósito de las hazañas “nacionales” publicados en la prensa periódica portuguesa, hasta el punto de funcionar como uno de los grandes recursos propagandísticos del momento. Pena Rodríguez señala numerosas colaboraciones firmadas por poetas portugueses en la prensa del salazarismo. Entre dichas firmas encontramos las de Cassilda de Castro, Acácio de Paiva, António Correia de Oliveira, António de Cértima, Felix Correia, Silva Tavares, Sidónio Miguel o Graciette Branco, entre otros (Pena Rodríguez, 1997: 300).

A lo largo de estos convulsos meses –convulsos también en Portugal, aunque fuera en sordina y bajo el vigilante régimen de Oliveira Salazar–, prensa y poesía se pusieron explícitamente al servicio de la guerra propagandística. El ámbito cultural era un terreno especialmente delicado ante sucesos como el clamado asesinato de Federico García Lorca o los devaneos del imprevisible Miguel de Unamuno. Era por ello de especial interés para la maquinaria periodística de los sublevados y sus aliados portugueses –en este ámbito mucho menos disimulados que en lo militar– desacreditar y mermar en lo posible el halo “intelectual” con el que otras opiniones públicas como la británica o la norteamericana investían a los republicanos. También era de especial interés arremeter contra sus líderes sociales o sus mandos militares. De esta manera, junto a los poemas de exaltación nacionalista menudearon por Portugal no pocas composiciones de sátira y escarnio contra los principales símbolos del bando leal a la República. Tal fue el caso del general Miaja, quien en un discurso radiofónico se había aventurado a pronosticar una futura “liberación” de Portugal. En respuesta directa, fue dirigido contra él este soneto publicado en el principal periódico del país:

O general Migalha, coitadito,
(Tradução de Miaja castelhano)
Diz que vem cá mais ano menos ano,
conforme vejo num jornal descrito.

Vou prevenir-me, pois; compro um apito
Abotoo-me bem (que susto, ó mano!)
E era uma vez o traiçoeiro plano
Do impenitente bicho supradito!

⁸ Estas *Poesias dedicadas ao Grande FRANCO* se conservan en el Archivo General de la Administración, Exteriores, caja nº 6641. Tomado de (Pena Rodríguez, 1997: 206).

Em todo caso, venha seu Migalha!
Aceitam de bom grado o desafio
Pelo menos os pombos alfacinhas

Aos quais fazemos festas quando calha
E estão sempre ansiosos no Rossio
Por que a gente lhe deite migalhinhas.

(*Diário de Notícias*, 14 de abril de 1937, p. 1).

Firmaba tan sintomático soneto Acácio de Paiva⁹, muestra paradigmática de toda esta poesía en cuanto la amenaza de un “contagio” soviético en el propio Portugal si los republicanos vencían era, precisamente, la gran motivación ideológica de los voceros del franquismo al otro lado de la Raya.

Entre el escarnio del enemigo y la exaltación de los nacionalistas españoles, elevados a la categoría de redentores de su patria, pivotará esta poesía salazarista al servicio de los militares sublevados en la “guerra de Espanha”. Un abundante y reconocible corpus poético que encontró en toda esta poesía de prensa, pero también en poemarios elaborados y especialmente alumbrados para la “causa” su medio de expresión.

2.1 *Empieza la guerra. El Arriba, Espanha! de Ruy Correia Leite (1936)*

Probablemente uno de los poemarios más representativos de toda esta lírica filofranquista de ocasión sea el *Arriba, Espanha!* (Lisboa, Sociedad Nacional de Tipografía, 1936) de Ruy Correia Leite¹⁰. Dedicado “Aos Gloriosos Chefes do Exército Espanhol. A todos Aqueles que oferecem a sua vida pela Espanha e pela Civilização Ocidental”, en el poemario de Correia Leite se reúnen diez sonetos consagrados a lugares emblemáticos de la naciente contienda y dedicados a algunos de los principales militares del bando nacionalista¹¹. En el primero de ellos el sonetista expone abiertamente el objetivo propagandístico de su poemario:

Não pretende êste livro, a que eu empresto
Tôda a ternura com que foi escrito,
Sêr um livro de versos. É um grito,
Um grito de revolta e de protesto!

⁹ Acácio de Paiva nació en Leiria un 14 de abril de 1863. Licenciado en farmacología por Oporto, se preciò de poeta y traductor literario, colaborando en medios como *O Século*, *Diário de Notícias*, *Ilustração Portuguesa* y *O Mensageiro*. Falleció en Olival, en Ourém, un noviembre de 1944.

¹⁰ Correia Leite (1908-1973) firmó muy diversos textos dramáticos, versos y canciones, predominantemente de espíritu reaccionario. Entre sus libros destacan *Portugal dos pequeninos* (Lisboa, Parceria António Maria Pereira, 1932), *Raça* (Lisboa, Editorial Aviz, 1944) y *O auto da mocidade* (Lisboa, 1944).

¹¹ Los sonetos son “Razão” (p. 3); “Espanhóis”, dedicado al general Franco (p. 4); “Burgos”, dedicado al general Mola (p. 5); “Sevilha”, dedicado al general Queipo de Llano (p. 6); “Badajoz”, dedicado al coronel Yagüe (p. 7); “Cierro de los angeles” (p. 8); “Toledo” (p. 9); “Irun” (p. 10); “Saragoza” (p. 11); y “Arriba, Espanha!”, dedicado al general Cabanellas (p. 12).

É atacar vibrante pelo gesto,
Pela palavra, em ânsias de infinito,
Um govêrno satânico e maldito
Que nem govêrno chega a ser, de resto.

É defender o Génio e o Pensamento,
Um altar, uma ideia, um monumento,
A família, a Verdade, a Tradição!

Tudo o que canta é tudo o que redime;
É atacar a estupidez e o crime!
É defender a Civilização!

(Ruy Correia Leite, *Arriba, Espanha!*, p. 3).

Bajo esta idea de redención y defensa de la “civilización” –civilización solo posible bajo el estrecho marco nacional y católico propugnado por los regímenes de António de Oliveira Salazar o Francisco Franco– se articula el recorrido sonetístico propuesto por Correia Leite y específicamente expuesto en el soneto “Espanhóis”, consagrado a estos y dedicado “Ao General Franco” en persona:

E a onda humana vai, como uma cheia,
Colgando os montes, dominando as aristas,
Nessa avançada audaz que não receia
As sanguinárias hordas comunistas.

São tercios, requetés e falangistas
Que palmo a palmo, aldeia após aldeia,
Em acções de bravura nunca vistas
Na História escrevem mais uma epopeia!

É o glorioso exército que avança!
Não pára, não recua, não se cansa,
porque é composto apenas por heróis!

Sabem bem o que querem, são concretos.
Não podemos chamar-lhes: Insurrectos.
Devemos só chamar-lhes: Espanhóis!

(Ruy Correia Leite, *Arriba, Espanha!*, p. 4).

Bajo la noción de “reconquista” cristiana, que tan del gusto de ciertos sectores del franquismo sería y que tantas protestas y ampollas levantaría entre los “laínes y ridruejos”, cada batalla era pasto para la epopeya y cada victoria una proeza consagrada al altar de la cristiandad y la épica. Y ello aunque fuera a despecho de polémicas como la suscitada en la comunidad internacional –denunciada entre otros por el corresponsal del *Diário de Lisboa* Mário Neves– tras la cruenta entrada en Badajoz de las tropas sediciosas comandadas por el coronel Yagüe. Dedicado al propio Yagüe, el soneto “Badajoz” erige en “mártir” a la maltrecha ciudad extremeña:

Provincia mártir, o teu nome fica
Para sempre na História desta guerra!
Grito de dôr da ensanguentada terra
Que outrora foi tão fértil e tão rica.

Exemplo edificante em que se encerra
O mal que a gente estúpida pratica;
Gente que mata e queima e crucifica,
Num clamor a rolar de serra em serra!

Odios acesos, bárbaras vinganças,
A vitimar os velhos e as crianças,
Risos em flôr que um tiro emudeceu!

E eu julgo vêr uns olhos pequeninos,
Ingénuos, a fitar os assassinos
E a perguntar-lhes; Mas que mal fiz eu?

(Ruy Correia Leite, *Arriba, Espanha!*, p. 7).

No obstante, si hubo un episodio y un lugar que se prestó como ninguno a la épica y la propaganda franquistas esa fue la ciudad de Toledo. La resistencia al asedio republicano de las tropas sublevadas en el Alcázar y su posterior “liberación” vino a conformar en el imaginario colectivo del bando vencedor una suerte de símbolo, por metonimia, de todo el país. No en vano, en la poesía portuguesa afecta a los nacionalistas la capital del Tajo castellano fue uno de los temas predilectos. No podía faltar, desde luego, entre los sonetos de Correia Leite.

Vivido dia a dia, há mais dum mês
Que nêsse velho Alcácer se condensa
A mocidade heroica, cuja crença
Há-de salvar a Pátria uma outra vez!

Eu penso e, creio, toda a gente pensa:
O que êles fazem nunca ninguém fez,
Vendo a morte de rostros a seus pés
E ao alto o Céu numa aleluia imensa!

Vós podeis, hordas ávidas de sangue
Vivar à volta!... O Alcácer mesmo exangue,
Sem fôrças, desafia a vossa sanha!

Deus não consente e não consente o medo;
Pois destruir o Alcácer de Toledo
Era matar o coração de Espanha!

(Ruy Correia Leite, *Arriba, Espanha!*, p. 9).

En ese metro especialmente explotado por las plumas afectas al *Alzamiento* – pensemos en la *Corona de Sonetos en honor de José Antonio Primo de Rivera* (Barcelona, Jerarquía, 1939), entre otros conjuntos– Ruy Correia Leite nos lega en la concisión de sus diez sonetos reunidos al grito de *Arriba, Espanha!* un ejemplar inconfundible de lo que la poesía nacionalista portuguesa encontró en la contienda del país vecino.

2.2 Algo más que la *Epopéia de Toledo* de Freitas Soares (1936)

La resistencia nacionalista al asedio republicano sobre el alcázar toledano inspirará desde su mismo desenlace numerosos versos de adhesión en Portugal, como los publicados por el propio Ruy Correia Leite, "Toledo", ya en el *Diário da Manhã* (29 de septiembre de 1936, p. 8); por Ricardo Cruz, "Cadetes de Toledo", en *A Voz* (11 de octubre de 1936, p. 1); o Branca de Gonta Colaço, "O Alcázar", en el *Diário de Lisboa* (16 de noviembre de 1936, p. 10). No en vano, tal suceso dará título al poemario más completo y arquetípico de toda esta lírica de exaltación filofascista. Nos referimos a la *Epopéia de Toledo*, alumbrada en su primera edición (Oporto, Tip. Gonçalves & Nogueira, 1936) con nueve poemas firmados por un casi desconocido António de Freitas Soares¹² y presentada como "Homenagem dum português ao maior dos portugueses ilustre Presidente do Conselho Exmo. Senhor Doutor Oliveira Salazar".

El libro de Freitas Soares tuvo un éxito considerable, a juzgar por la salida a finales de ese mismo año de su segunda edición (Oporto, Tip. Domingo de Oliveira, 1936). En ella se recogen ya un total de diecinueve composiciones poéticas además de diversas láminas con cartelería salazarista o los retratos de Francisco Franco y de Oliveira Salazar¹³. De la acogida de sus versos da cuenta la segunda edición de *Epopéia de Toledo*, terminada de imprimir según su colofón el 14 de diciembre de 1936 y precedida por una serie de recortes de prensa con elogiosas "Referências da Critica" (pp. 9-24)¹⁴ y "Cartas" de felicitación (pp. 25-40) entre las que se cuenta una dirigida por el propio general Mola¹⁵. Es la *Epopéia de Toledo* de Freitas Soares en su edición definitiva, "ampliada com os principais episódios espano-luso-soviéticos desde Toledo a Madrid", un artefacto paradigmático de la propaganda literaria en favor de

¹² Nacido en la freguesía de Creixomil, Guimarães, el año de 1891, publicó diversos poemarios de irregular valía y tono siempre patrioter. Trabajó como agente comercial y publicó la mayor parte de su obra en la ciudad de Oporto. Entre sus libros encontramos *A Gago Coutinho* (1931), *Templo da Pátria* (1938), *Luar da minha Pátria* (1941), *Exaltação Lusíada* (1947) y *Poemas* (1952).

¹³ En la primera edición aparecieron los poemas "A Roda desta Vida" (pp. 7-10), "Garras Dantescas" (pp. 11-12), "Defendendo a Pátria" (pp. 13-14), "Voz da Chamada" (pp. 15-16), "Hospitalidade Portuguesa" (pp. 17-20), "A Tormenta Espanhola" (pp. 21-22), "A Tomada de Toledo" (pp. 23-24), "Féras Paixões" (pp. 25-26) y "Fé e Patriotismo" (pp. 27-28). En la segunda edición se añadieron diez poemas y se reestructuraron en tres secciones –"Preâmbulo" (pp. 43-67), "A Tomada de Toledo" (pp. 71-73) y "Fé e Patriotismo" (pp. 79-91)–, siendo los diecinueve poemas los siguientes: "A Roda desta vida" (pp. 43-44), "O Meu Exlibris" (pp. 45-46), "Portugal Maior" (pp. 49-53), "Garras dantescas" (pp. 57-59), "Defendendo a Pátria" (pp. 60-61), "Voz da Chamada" (p. 62), "Hospitalidade Portuguesa" (pp. 63-64), "A Tormenta espanhola" (pp. 65-67), "General Moscardó e os seus Cadetes" (p. 71), "Violação da Fronteira" (p. 72), "Devolução dos Bolchevistas" (p. 73), "Fé e Patriotismo" (pp. 79-80), "Féras Paixões" (pp. 81-82), "O Lar Cristão" dedicado "As mãis portuguesas" (pp. 83-84), "A Passionária" (pp. 85-86), "A Neutralidade" dedicado "A todos os bons portugueses" (p. 87), "Corte de Relações com Madrid" (p. 88), "Cristo nas Escolas" (p. 89) y "Pátria de Camões" (pp. 90-91).

¹⁴ Se compilan reseñas de diversos medios de la prensa salazarista como *Jornal de Notícias*, *O Primeiro de Janeiro*, *A Voz*, *Diário da Manhã*, *O Comércio do Porto*, *Jornal de Louzada*, *Notícias de Guimarães* y *O Comércio de Guimarães*, entre otros.

¹⁵ Entre los emisarios de aquellas cartas de felicitación encontramos entre otros al capitán Manuel José de Silva, el pintor Abel Cardoso, el comandante militar de Vigo o el mencionado general Emilio Mola, con una carta fechada el 3 de noviembre de 1936.

los sublevados en el Portugal salazarista de aquel tiempo. En sus páginas encontramos desde los consabidos poemas de glorificación al “Caudillo”:

Quando um bom comandante como Franco
Como êsse heroi general,
Chefe do Estado espanhol
-Admirado em Portugal-
Que os nacionalistas num arranco,
Guiados por doirado sol,
Proclamaram com fé e patriotismo,
Toma o supremo comando
É mais que certo que o brutal abismo
Por onde a Espanha ia resbalando
Há-de ser bem entulhado

(Freita Soares, *Epopeia de Toledo*, 2ª ed., p. 79),

a asuntos tan escasamente poéticos como las “devoluciones” de los exiliados republicanos en las fronteras portuguesas –como le sucederá tres años más tarde a Miguel Hernández– en “Violação da Fronteira” y “Devolução dos Bolchevistas” (2º ed., pp. 72-73).

La preocupación por la amenaza soviética –nexo de unión fundamental entre el salazarismo y la causa de los militares españoles rebeldes– conforma el espíritu de todo el libro en una visión antagónica y maniquea entre el bien, representado por el cristianismo ibérico, y el mal, encarnado en las “Garras Dantescas” del comunismo:

Cândida e estranha pomba moscovita,
Símbolo da igualdade fraternal,
E como é belo o teu lindo pombal!...
Se a fogueira arde, alastra e crepita;
fôgo que ameaça a Paz de Portugal!

O lóbo despe a pele de cordeiro,
Os seus instintos correm pelo mundo
A transformar a Terra num braseiro
E os bons cristiãos sofrendo amor profundo!...

-Sem lei, e as leis de Deus a profanar,
Stende as garras a fera de Moscovo
E o espectro de Lenine a gargalhar,
Rege a dança macabra do seu povo,
Prometendo um mundo novo!!... (...)

(Freitas Soares, *Epopeia de Toledo*, 2ª ed., p. 57).

Como pavoroso fantasma y abominable bestia, el comunismo soviético es presentado por los versos de Freitas Soares en directa acechanza sobre la Península:

(...) Linda e nobre Peninsula Iberica
Onde a barbarie quer sentar arraiais!...
E na verdade a audacia é grande e bélica
Em cortejo infernal de canibais!...

-A cólera rompeu os diques da orden
E correndo em tropel devastador
Só deixa escombros -põe tudo em desorden-
Torrentes de ódio avassalando o Amor!...
Bruta guerra civil que enluta a Espanha
E cobre de vergonha a espécie humana!...
Glória satânica do heroi Patranha
Que fomentou a guerra mais tirana!!...

(Freitas Soares, *Epopéia de Toledo*, 2ª ed., p. 59).

En perfecto diálogo, en este contraste absoluto, se presentan los poemas “O Lar Cristão”, dedicado a las piadosas madres portuguesas, y “A Passionária”, encendida invectiva contra la diabólica dirigente comunista española que en los versos de Freitas Soares se ve rodeada y vencida por las tropas nacionalistas. Es por el contrario la mujer portuguesa en el soneto “O Lar Cristão” remanso de paz y abnegación femenina:

Benditas as mulheres, que vivem para o lar,
Na sagrada missão de Esposas e de Mães!...
Que fazem do seu peito um adornado altar
E onde a chama do amor arde em mil espirais.

São trancos desta vida, árvores a verdejar,
Do seu ventre brotando esperanças virginais,
Regaço carinhoso, o mundo a harmonizar,
Edificando um Templo em bases imortais!...

Ditosos corações de abnegadas mulheres
Que nos iluminais á luz da Cristiandade,
Erguidos para Deus, formando dignos seres.

A onde não há lar, reina a obscuridade
-Mãe do egoísmo feroz e dos falsos prazeres;
É um mundo a gemer triste e fría orfandade!...

(Freitas Soares, *Epopéia de Toledo*, 2ª ed., pp. 83-84).

En maniqueo contraste, la larga tirada contra “Pasionaria” rezuma espanto y reproche contra aquella supuesta abominación de todas las virtudes que como buenas madres y esposas habían encarnado las mujeres portuguesas en el anterior poema:

Vergonha das mulheres toleradas,
Nesta vida jamais os olhos meus
Vissem as tuas formas disformadas,
Nunca se abrissem êsses labios teus!...
Se do mundo és a grande sedutora,
Infernal “Passionária” de “os sem Deus”
Que deste à luz a obra Malfeitora
Não brilhem mais as estrélas lá dos céus.
-Avança, retumbante, e, vais sem treguas
A heroica legião conquistadora!...
Prosegue, conquistando agrestes léguas,
Esmagando a serpente destruidora!...

E dia a dia fulgem vanas ´strêlas
Que hão-de alunmiar numa nova era! (...)

(Freita Soares, *Epopéia de Toledo*, 2ª ed., p.85).

El poeta de Guimarães ofrece, desde luego, una visión antagónica a la adoptada en esas mismas fechas por Miguel Torga o Mário Dionísio ante la heroína comunista. Bajo la inspiración del célebre grito de "Pasionaria", Miguel Torga escribía por aquellos mismos días su poema "Não passarão", de cariz sombrío y pesimista en abierto constante con el vitalismo de la mujer nueva de Dionísio¹⁶. Despunta en esta pieza, desde luego, el desencanto por la derrota inminente, solo dignificada por la altura moral de sus cercados héroes:

Não desesperes, Mãe!
O último triunfo é interdito
Aos heróis que o não são.
Lembra-te do teu grito:
Não passarão!

Não passarão!
Só mesmo se parasse o coração
Que te bate no peito.
Só mesmo se pudesse haver sentido
Entre o sangue vertido
E o sonho desfeito.

Só mesmo se a raiz bebesse em lodo
De traição e de crime.
Só mesmo se não fosse o mundo todo
Que na tua tragédia se redime.

Não passarão!
Arde a seara, mas dum simples grão
Nasce o trigal de novo.
Morrem filhos e filhas da nação,
Não morre um povo!

Não passarão!
Seja qual for a fúria da agressão,
As forças que te querem jugular
Não poderão passar
Sobre a dor infinita desse não
Que a terra inteira ouviu
E repetiu:
Não passarão!

(Miguel Torga, *Poemas ibéricos*, 1965, pp. 74-75).

¹⁶ Teresa Araújo analiza el tratamiento de la figura de Dolores Ibárruri en los poemas "Poema da Mulher Nova" de Dionísio y "Não passarão" de Torga en su artículo "Evocações de Passionária. 'Poema da Mulher Nova' e 'Não passarão'", en *Revista Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, nº 16, 2006, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

La "Pasionaria" de Torga, que no vería la luz hasta 1952, año de edición de *Alguns poemas ibéricos*, ofrece la réplica moral a la satánica Dolores Ibárruri de Freitas Soares. Un pulso poético que fue en ocasiones tan encarnizado como los propios combates y en el que los poetas del salazarismo no escatimaron ni versos ni ataques. La disputa por los símbolos en la propaganda no desmereció, en este sentido figurado al menos, de los combates cuerpo a cuerpo por las ciudades españolas entre ambos bandos.

2.3 Termina la guerra. La *Vitória de Espanha* de Vieira da Cruz (1939)

En la misma senda, consumada ya la guerra, se encaminará el poemario de Tomaz Vieira da Cruz bajo el elocuente título de *Vitória de Espanha* (Luanda, Imprensa Nacional, 1939), dedicado "Aos mortos que reconquistaram a Pátria" (p. 7). El autor de este peculiar libro, destinado en Angola desde 1924 y director del periódico literario *Mocidade*, había participado en la "Guerra de Espanha" junto al bando nacionalista, vinculado a las filas de "Os Viriatos" y a la Legión española¹⁷. Así lo afirma el propio autor en las páginas de *Vitória de Espanha*:

A minha missão lusíada, em África,
foi alterada por um motivo imprevisto.
Ausentei-me durante algum tempo, mas
regresei mais forte, em mais português.
Combai por minha dama, cantando...
(...)
Da minha espátula de boticário fiz alfanje
e também andei na quema. O meu espírito
colonial desembarcou em Algeciras; e o
meu espírito já regressou, condecorado
com muitas penas. Escrevi com elas um
pouco de poesia que aí fica, em louvor
dos mártires e dos héroes.

(Tomaz Vieira da Cruz, *Vitória de Espanha*, pp. 25-27).

El libro de Vieira da Cruz se compone de dos partes, siendo la primera un conjunto de breves notas en versículos con nociones "explicativas" para el no iniciado en torno a la guerra civil española y el contenido de sus poemas, siempre desde la óptica del bando nacionalista y en provecho de la dialéctica salazarista¹⁸. A estos versículos introductorios le siguen siete poemas en los que se vuelve a evocar lugares míticos de la contienda española¹⁹. El metro escogido es el mismo que eligiera Correia

¹⁷ Vieira da Cruz habría nacido en la localidad portuguesa de Constância, situada en Ribatejo, en 1900, y fallecido en Lisboa en 1960. La mayor parte de su vida transcurrió, sin embargo, en Angola. Además de *Vitória de Espanha* publicó varios libros de temática africana como *Quissange. Saudade Negra* (Lisboa, Bertrand, 1932), *Tatuagem. Poesia de África* (Lisboa, Bertrand, 1941), *Cinco Poesias da África* (Lisboa, Bertrand, 1950) o *Cazumbi. Poesia de Angola* (Lisboa, Bertrand, 1951).

¹⁸ Así en afirmaciones como que "Espanha e Portugal são dois velhos namorados" (p. 25) o que "a verdadeira liberdade é a liberdade da história, dentro da tradição espiritual dos povos que não perderam a sua alma" (p. 23), por citar dos ejemplos.

¹⁹ Los sonetos en cuestión se titulan "Madrid na Paz" (p. 29), "Madrid na Guerra" (p. 33), "Ascensão" (p. 37), "Toledo" (p. 41) "Alcazar" (p. 45), "Tércio Marroquino" (p. 49) y "Espanha" (p. 53).

Leite para su *Arriba, Espanha!*, el soneto. Al mismo tiempo, no podía faltar, como en el caso de los anteriores poemarios analizados, al menos un par de sonetos dedicados a la resistencia y conquista de Toledo. En el titulado sencillamente “Toledo” encontramos toda la retórica habitual para tan cantado episodio:

Toledo glorioso, em meu cantar
eu te saúdo, imortal Toledo!
Soube de ti, ouvindo a voz do mar
que era tão triste que metia mêdo.

Quasi não quis ouvir o seu falar,
falar de pronto, muito em segredo;
mas foi o Tejo que lhe foi cantar,
e então ouvi o mar, neste degrêdo!

Tenho sangue de heróis em minhas águas
e lágrimas de santos que são máguas
das maiores que no mundo tenho visto...

Mas eis que sinto um outro sonho exangue;
nas minhas ondas, de Toledo, o sangue,
flutua e brilha em nova cruz de Cristo.

(Tomaz Vieira da Cruz, *Vitória de Espanha*, p. 43).

Toledo era, en suma, símbolo de la España “victoriosa”, igual que esta, y la Península toda, eran reducto y baluarte de la cristiandad. Una lucha con ínfulas no solo de “reconquista” contra el infiel –trasmutado este en rojo en vez de moro–, sino de auténtico sacrificio solo equiparable al padecido por el propio Cristo en su cruz. Así se nos presenta la “Espanha” de Vieira da Cruz en el soneto homónimo:

Do calvário da raça da vitória
tal-qual o sol rasgando a tempestade,
um grito se levanta, em plena glória,
cheio de luz, de sonho e de verdade!

Vai a passar, cantando, a mocidade,
Requetés, Viriatos... E a história
novas iluminarias de saudade
aceita em suas páginas de glória.

Vão a passar os mortos desmentidos,
e ninguém acredita que os vencidos
fôssem capazes duma acção tamanha!

Silêncio... Agora e sempre, ajoelhai!
Mártir e santa, lá vai Ela, vai,
vai a passar a gloriosa Espanha!

(Tomaz Vieira da Cruz, *Vitória de Espanha*, p. 55).

En este poema de Vieira da Cruz hallamos pues una mezcla de crucifijos y fusiles, de sotanas y uniformes militares, sintomática de la sociedad en la que y para

la que fueron escritos los versos estudiados en el presente trabajo. Tal es el aliento de estos tres libros. Un espacio para la épica más grandilocuente del nacionalcatolicismo en un tiempo en el que el genocidio al que ambos bandos se entregaron abocaba a tan elevados versos al corto vuelo de la mera propaganda de guerra.

3. EPÍLOGO. CAMÕES EN CEUTA Y EL CID EN COÍMBRA

Confusión de héroes legendarios y mandos militares abigarran este particular corpus poético. Acudíamos en nuestra introducción a la imagen de un Camões en Ceuta compadreando con Cervantes, transmutados insospechadamente en un mefistofélico Millán Astray. Cerraremos estas líneas con otra imagen no menos peregrina. Cual perfecto epílogo tardío de aquellos juegos florales al estilo del siglo XIV celebrados en Lisboa, como inconfundible broche de aquellos sonetos de glorificación nacionalista y escarnio republicano firmados por los Vieira da Cruz, Freitas Soares y Correia Leite, en 1949 el propio Francisco Franco era nombrado doctor honoris causa por la Universidad de Coímbra. Le acompañaba en el viaje el otrora director de *La gaceta literaria* que allá por los años veinte tendiera puentes entre las vanguardias ibéricas, Ernesto Giménez Caballero. Nos brinda a la vuelta *Gecé*, en su *Amor a Portugal*, la imagen de un nuevo Cid, nombrado nuevamente en la ciudad del Mondego. Tal “Cid de la Razón” no era otro que “su Caudillo”:

Cuando se me dijo que el Caudillo español Franco –como en otros tiempos el Cid– iba a ser nombrado Caballero de la Razón –de Justicia y de Derecho– en la terrible Universidad del “Distingo” y del esotérico rito pombaliano, confieso que me estremecí. Y, sin embargo, Franco fué armado Doctor en Coimbra el 25 de octubre de 1949, a media tarde. Investido de toga y muceta partió de la áurea Biblioteca, en académico cortejo por todo el patio, hasta la Sala de los Capelos: la Sala de la Razón.

(...)¿Qué había sucedido en Coimbra para que la Sinrazón de siglos pasados desapareciera como por milagro de amor ante Franco, volviéndose a los tiempo de Suárez, de Molina, de Granada, del Brocense, de la Reina Isabel, de Doña Mencía, de Doña Inés, del Cid y de Alfonso I el Leonés? ¿Qué había sucedido para poder todos recobrar la Razón perdida?

Pues había sucedido que, hacía veinticinco años, cerca de Coimbra, en la Quinta do Bispo, de Elvas, la Razón –de amor, de poesía, de Alianza–, descendiera como paloma nunciativa sobre el alma de un poeta: Sardinha (¡En el Principio de toda Revolución fué el Verbo!) Y llevada por ese alma genial, tal Razón verdadera comenzó a insinuarse sobre otras almas predestinadas en la doctoral Coimbra: las que formarían la llamada Escuela integralista: la Escuela de la Peninsular Alianza. Soñadores que encontraron, al fin, un realizador de ese sueño: otro profesor de Coimbra llamado Dr. Antonio de Oliveira Salazar.

Ahora, 1949, aquel augurio lejano del poeta se había, decisivamente, convertido en realidad. Haciendo posible que un nuevo Caudillo español fuese aclamado por Juventudes universitarias, por profesores, por todo el pueblo portugués (Giménez Caballero, 1949: 39-40).

De alianzas y poetas, cantores de las ínfulas legendarias que dos regímenes dictatoriales quisieron otorgarse, trataron estas líneas. Un universo propagandístico y literario que circuló sancionado por los estados de Oliveira Salazar y el general Franco por varias décadas y que tuvo en los años de la guerra civil española su particular espacio para el mito y la leyenda, para la más peregrina y sintomática propaganda poética de nuestro pasado siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

- Ary dos Santos, A. (1936): *D. Quixote bolchevick*, Lisboa, Livraria Classica Editora.
- Becerra Bolaños, A. (1997): "La Guerra Civil de España en la poesía portuguesa", en *Actas del V Encuentro de Jóvenes Hispanistas: Las Palmas de Gran Canaria, 25, 26 y 27 de octubre de 1995*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas, 119-126.
- Chica Blas, Á. (2012): *Cien documentos de archivo. Instituto Español 'Giner de los Ríos' de Lisboa*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Correia Leite, R. (1936): *Arriba, Espanha!*, Lisboa, Sociedad Nacional de Tipografía.
- Couto Viana, A. M. (1997): *Por outras palavras*, Lisboa, Vega.
- Delgado, I. (1980): *Portugal e a Guerra Civil de Espanha*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- De Lorenzo, P. (1973): *Y al oeste Portugal*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.
- Freitas Soares, A. (1936), *Epopéia de Todelo*, (1ª ed.) Oporto, Tip. Gonçalves & Nogueira.
- Freitas Soares, A. (1936), *Epopéia de Todelo*, (2ªed.) Oporto, Tip. Domingo de Oliveira.
- Giménez Caballero, E. (1949): *Amor a Portugal*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.
- Jiménez Redondo, J. C. (1992): *Pervivencia y superación del Iberismo: los nuevos condicionantes de la política peninsular (1939-55)*, Madrid, Universidad Complutense. Tesis doctoral.
- Magalhães, J. M. (1999): "Duas trocas com poetas: Portugal e Espanha", en *Rima Pobre*, Lisboa, Presença, 279-324.
- Namorado, J. (1987): *A guerra civil de Espanha na poesia portuguesa*, Coímbra, Centelha.
- Pena Rodríguez, A. (1997): *El Estado Novo de Oliveira Salazar y la Guerra Civil española: información, prensa y propaganda (1936-1939)*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- Pena Rodríguez, A. (2012): "Periodismo, guerra y propaganda: la censura de prensa en Portugal durante la Guerra Civil española", *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18-2, 563-576.
- Torga, M. (1965): *Poemas ibéricos*, Coímbra, Edición del autor.
- Vieira da Cruz, T. (1939): *Vitória de Espanha*, Luanda, Imprensa Nacional.

SEMIÓTICA DE CAPAS O EL SECRETO DESENCANTO DE LA BURGUESÍA

ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN, PROXÉMICA Y ELEMENTOS NO VERBALES COMO ELEMENTOS ESTRUCTURANTES DEL RELATO EN *MODERATO CANTABILE*, DE MARGARITA DURAS

BEATRIZ GIUDICI FERNÁNDEZ¹

IES La Ería

Resumen

A partir del análisis de la conversación, la proxémica y los elementos no verbales, este artículo pretende demostrar cómo Margarita Duras, autora de *Moderato Cantabile*, logra transformar la historia central en argumento, a partir de la superposición de capas narrativas, todas ellas caracterizadas por un mismo lugar y tiempo y dos actantes.

Palabras clave: Análisis de la conversación, proxémica, elementos no verbales, trama, argumento, capas.

Abstract

By means of the analysis of conversation, proxemics and non verbal elements, the aim of this article is to show how Margarita Duras, the author of *Moderato Cantabile*, manages to turn the central story into argument, by means of superimposing narrative layers, all of which share a place, a time and two actants.

Key words: Conversation analysis, proxemics, non verbal elements, plot, argument, layers.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas obras literarias suelen comenzar con la mención de acontecimientos nimios: el encuentro de dos amigos al cabo del tiempo (*El gordo y el flaco*, de Chéjov), una despedida (*Las moscas de otoño*, de Irene Nemirovsky) o un muchacho caminando por un parque (*Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato). Otras, en cambio, se inician con la mención de algo que nos prepara para un final trágico (*La gallina degollada*, de Horacio Quiroga) o que nos induce a error (*Bliss*, de Katherine Mansfield). Las hay también que comienzan con una invitación (*El Maestro y Margarita*, de Mijail Bulgákov, inicia la segunda parte de la novela con un: “¡Sígueme, lector a mí, y sólo a mí, yo te mostraré ese amor!”) o un ofrecimiento (*Eugenio Oneguín*, de Nikolai Gógol: “Recibe, amigo, la colección abigarrada de mis estrofas negligentes, que fruto son de [...] recuerdos que llenan el corazón de amargura”). Traspasamos esas primeras líneas

¹ IES La Ería (Asturias). Correo: giudici@telecable.es. Recibido: 07-01-2015. Aceptado: 06-05-2015.

porque queremos saber, movidos por la curiosidad o encandilados por la historia que se ofrece a nuestra imaginación. En *Moderato Cantabile*, de Margarita Duras, la historia empieza un viernes en que Anne Desbaresdes ha llevado a su hijo a clase de piano con Mlle. Giraud. De repente, se oye un disparo y bajan a ver qué ha ocurrido. En el bar de abajo, ha tenido lugar un crimen pasional -un hombre ha matado a una mujer de un balazo. Todo apunta a una típica historia policial: lugar, protagonistas, móvil. Pero nada más lejos de ello, como intentaremos demostrar.

Poco o nada sabemos de la mujer asesinada, a excepción de que es joven, está casada y es madre de tres hijos. También se nos dice que bebía mucho y que iba todas las tardes a un bar del otro lado del arsenal, donde se veía con un hombre en una sala recoleta del fondo. Menos aún sabemos de éste -sólo que es un obrero que trabaja en el arsenal. Desconocemos el nombre de ambos. Algo más conocemos de la otra pareja. Anne es una joven mujer rubia que está casada desde hace diez años con el director de una empresa de fundición, tiene un hijo y vive en una bonita casa con jardín situada al final del boulevard de la Mer, la zona acomodada de un pueblo marítimo, y bebe demasiado, mientras que Chauvin es un obrero que trabajaba en la fundición y que ahora pasa las horas muertas en un café de la zona fabril. Las similitudes, aunque escasas, llaman la atención: una mujer de clase acomodada inicia una relación con un hombre de nivel social inferior.

En lo que se refiere al desarrollo de la historia de Anne Desbaresdes y Chauvin en el tiempo lineal, ésta se podría reconstruir de la siguiente manera: Anne suele ver pasar por delante de su casa, a eso las 6 de la mañana, a los obreros que se dirigen a la zona fabril del pueblo. Se fija en uno de ellos, que la observa. En ocasión de la *soirée* que su marido organiza en su casa todos los años para el personal de la fábrica, se produce el encuentro con el obrero que la ronda y la observa: Chauvin. Ella, hastiada de una vida aparentemente vacía y de un matrimonio instalado en la rutina, busca una excusa para entrar en la zona “prohibida”, la zona fabril: clases de piano para su hijo. Un viernes, que es el día en que lleva al niño a clases de piano con Mlle. Giraud, tiene lugar un asesinato pasional en el bar de abajo y Anne entra en el local con el pretexto de indagar. Allí está Chauvin, con quien empieza a verse, siempre con el pretexto de hablar sobre la mujer muerta. En una ocasión, Chauvin menciona la *soirée* y va desgranando detalles de su vida; ella, por su parte, admite saber quién es él. Se ven al día siguiente, sábado, y también el lunes y el martes, así como el viernes y el domingo siguientes. Durante este período el diálogo se desenvuelve en torno a la mujer asesinada y el porqué del asesinato, pero subyace otro más profundo -el verdadero diálogo- que en unas ocasiones parece indicar la relación con su marido:

Puis le temps est venu où quand il la regardait, parfois, il ne la voyait plus comme il l'avait jusque-là vue. Elle cessait d'être belle, laide, jeune, vieille, comparable à quiconque, même à elle-même. Il avait peur. C'était aux dernières vacances. L'hiver est venu².

² Luego llegó el momento en que, cuando él la miraba, a veces, ya no la veía como la había visto hasta entonces. Ella dejaba de ser hermosa, fea, joven, vieja, comparable a cualquiera, incluso a ella misma. Él tenía miedo. Fue durante las últimas vacaciones. Llegó el invierno. (Duras, M. (1999): *Moderato Cantabile*, Madrid, El Mundo, p. 72)

y en otras un *affair* con Chauvin: “Si on ne buvait pas tant, ce ne serait pas possible?”³, le pregunta Chauvin. “Je crois que ce ne serait pas possible”⁴ -le responde Anne (nótese la ambigüedad de “il”, que podría referirse a uno y otro hombre, y la de “ce”, que remitiría tanto a la relación con su marido como a la que ha entablado con Chauvin). Creemos que ambas historias confluyen en un idéntico final. La transformación de la historia en argumento arrojará luz sobre la estructura profunda de la narración y justificará la hipótesis del trágico final de la historia de Mme. Desbaresdes y Chauvin, a semejanza del de la historia pasional que abre el relato.

La novela está estructurada en torno a ocho capítulos: el capítulo uno se desarrolla el viernes en el que se produce el asesinato; el dos, el sábado; el tres, el lunes; el cuatro, el martes; los capítulos cinco, seis y siete están concentrados en el segundo viernes; el ocho se dedica al domingo. Es decir que la acción se desarrolla a lo largo de diez días. Sin embargo, este tiempo de la realidad no es idéntico al tiempo de la narración, que suele estar acotado entre las cinco y seis de la tarde de determinados días -poco y nada se dice del tiempo comprendido entre el martes y el viernes-, aunque es posible que el martes hayan quedado en verse en el bar al día siguiente:

Anne: Je vais revenir⁵.

Chauvin: Demain⁶.

y en días sucesivos:

Chauvin: Il y a maintenant sept jours⁷.

Anne: Sept nuits⁸.

Asimismo son ilustrativas estas palabras del narrador: [El domingo] “Anne Desbaresdes rejoint Chauvin à la table où ils s’étaient assis les jours qui avaient précédé, au fond de la salle”⁹. Este tiempo restringido de la narración finaliza al tocar la sirena de la fábrica a las seis, a excepción del segundo viernes, en el que Anne abandona el bar más tarde que de costumbre y llega a casa con notable retraso.

En síntesis, la historia que se nos cuenta es simple. La curiosidad lleva a Anne no sólo entrar en el bar situado debajo del piso de Mlle. Giraud, sino a volver al día siguiente y entablar conversación con un hombre que también ha presenciado el asesinato, para indagar qué puede haber motivado ese desenlace fatal. A partir de ahí sus visitas se repiten y alrededor de la conversación en torno al porqué del asesinato fluye la historia en torno a la cual se desenvuelve la narración. En el prólogo a la edición en castellano que hemos manejado (Véase bibliografía), Cristina Peri Rossi opina que

³ Si no bebiéramos tanto, ¿no sería posible? (Duras, *ibid*, p. 71)

⁴ Creo que no sería posible. (Duras, *ibid*, p. 71)

⁵ Volveré. (Duras, *ibid*, p. 52)

⁶ Mañana. (Duras, *ibid*, p. 52)

⁷ Hace ahora siete días. (Duras, *ibid*, p. 66)

⁸ Siete noches. (Duras, *ibid*, p. 66)

⁹ Anne Desbaresdes se reunió con Chauvin en la mesa a la que se habían sentado, los días anteriores, en el fondo de la sala. (Duras, *ibid*, p. 86)

Moderato Cantabile es el relato de una fascinación y que, como toda fascinación, se resiste al análisis racional, a la lógica. Para ella, *Moderato Cantabile* es la historia de una seducción y de una fascinación fatal, escrita con una gran economía y con una estructura que corresponde a la poesía. Sin embargo, un análisis detallado nos llevará a un nivel de interpretación más profundo que el de las meras coincidencias arriba mencionadas. Intentaremos probar que las dos historias, similares, que se narran constituyen un único argumento que se desarrolla en un tiempo muy acotado y en dos lugares principales y con dos actantes, representados -de entrada- por cuatro personajes. A tal fin, nos valdremos del análisis de la conversación, la proxémica y los elementos no verbales.

2. ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Una de las posibilidades interesantes que plantea el análisis de la conversación es que nos permite acceder al significado de diálogos que pueden estar cohesionados o no estarlo y aun así ser coherentes, puesto que el lenguaje comunica más que información y pensamientos (Fasold 1984). De hecho, ofrece al hablante una gama de opciones que éste elige según las circunstancias. Es precisamente la combinación de estas dos propiedades del lenguaje -a saber, el comunicar más que información y pensamientos y el ofrecer un abanico de posibilidades de comunicación-, sumado al hecho de que ambas funciones se realicen de forma simultánea, lo que permite el estudio de la interrelación entre ambos y el de la competencia comunicativa que se trasluce en la conducta dialógica. Para ello hay que aproximarse al lenguaje desde una “matriz social”, es decir, desde los grupos de hablantes y las funciones por ellos empleadas en contextos particulares, que devienen más importantes que la lengua como sistema lingüístico *per se* -aunque éste se halla presente en la base- o incluso los propios códigos individuales (Hymes 1974).

Si se aborda el estudio de la lengua no desde el propio código, sino desde el uso que el hablante hace de ella, lo primero que tendremos que definir será el contexto en que dicho uso tiene lugar, lo que nos conduce, a su vez, a la noción de comunidad lingüística, para pasar luego a analizar el hecho de habla y, por último, el acto de habla. Y al descubrir las reglas de uso lingüístico se podrá identificar la competencia comunicativa desplegada por los interlocutores.

Se entiende por comunidad lingüística aquella que comparte el conocimiento de las reglas de uso e interpretación del lenguaje (Hymes 1974:52). Dicho de otro modo, la comunidad de habla es el *locus* donde tiene lugar la interacción comunicativa y social y puede ser identificada a partir del análisis de un lenguaje compartido o de unas determinadas fronteras políticas o incluso desde la pertenencia a una clase social. De ello se desprende que lo primero que hay que determinar para proceder al análisis sociolingüístico de la conversación es determinar en qué comunidad social tiene lugar.

Por su parte, el hecho de habla es definido por autores como Duranti como el “mediador entre las locuciones de los individuos y los grupos sociales en los que participan” (Duranti 1988:220), es decir, como un puente entre un macro nivel y un

micro nivel, ya que por una parte conserva información acerca del sistema social en su conjunto y por otra ofrece información acerca de actos individuales, mientras que para Saville-Troike se trata de un grupo unificado de componentes que comparten un mismo propósito comunicativo general y un mismo tema y en el que interactúan unos mismos participantes, los cuales mantienen la misma variedad lingüística, el mismo tono o clave y las mismas reglas de interacción, en un mismo escenario (Saville-Troike 1989:27). Sin embargo, conviene tener presente que sólo constituyen hechos de habla aquellas actividades gobernadas por reglas o normas para el uso lingüístico (Hymes *ibid*).

Se puede considerar al acto de habla como la unidad más pequeña -y problemática- de análisis, ya que, por una parte, es un fenómeno individual, es lo que la persona hace con el habla y a través del habla (Véase Austin) y tiene que ver con actividades gobernadas directamente por reglas o normas de uso lingüístico y, por otra, ejerce de mediador entre los distintos niveles gramaticales y el conjunto del hecho de habla o situación social, en tanto y en cuanto en él están presentes tanto la forma lingüística como las normas sociales (Hymes 1986:57). Puede tratarse de una sola locución o de varias y, al igual que un sustantivo puede constituir una frase nominal (por ejemplo, "¡Fuego!"), también él puede constituir al mismo tiempo un acto de habla y una situación de habla (por ejemplo, un rito que consiste en una única plegaria). Pero, por lo general, nos encontramos con una diferencia de magnitud: una fiesta (situación de habla), una conversación que tiene lugar en ella (hecho de habla) y una broma dentro de dicha conversación (acto de habla). Además, el mismo tipo de acto de habla puede estar presente en distintos tipos de hechos de habla, del mismo modo que un idéntico hecho de habla puede pertenecer a distintos contextos situacionales. Así, una broma (acto de habla) puede encontrarse en medio de una conversación privada, una disertación, una introducción formal, etc. (Hymes 1974:52).

Existen dos "modelos" de descripción sociolingüística que centran su descripción en la mencionada matriz social: el modelo del acto de habla (*speech act*) y el modelo de interacción. El primero no toma al código lingüístico (la lengua como sistema y como habla) de forma aislada, como marco limitado de referencia, sino que su contexto es la propia comunidad -entendida como un grupo interrelacionado de personas-, de manera tal que cualquier uso que se haga tanto del canal de comunicación como del código que éstas empleen forma parte de los recursos de los que disponen y se valen para comunicarse (Hymes 1984:4). Estas reglas operan a tres niveles, a saber, el social, el grupal y el individual, y la estructura del mensaje, aun conteniendo distintas funciones, depende de la función predominante (Jakobson). Así, para analizar un acto de habla hay que tener en cuenta las siguientes preguntas: 1) qué se dice, 2) de qué se está hablando (para ello es de suma importancia la elección del léxico -que no es baladí- y la estructura del discurso, entendido como el conjunto de elementos que conducen a la negociación del significado, vital para identificar el tema), 3) el espacio, es decir, dónde están los interlocutores, 4) cómo unos interlocutores se dirigen a los demás (i.e. el registro), y, por último, 5) quiénes son (por ejemplo, género, edad, clase social, etc.). Por el contrario, el segundo modelo, es decir, el interaccional, se centra no

en el qué, sino en el cómo, por lo que es muy útil a la hora de estudiar aquellos casos que se apartan de la “norma”.

Desde los postulados de la etnografía de la comunicación, se define a la cultura en términos de competencia comunicativa, es decir, como “lo que hay que saber para actuar de manera aceptable para los miembros de una comunidad y para hacerlo según un papel aceptable para todos” (Goodenough 1964:36). Saville-Troike ofrece una definición más prolija, ya que para ella:

la competencia comunicativa implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también de qué decir a quién y cómo hacerlo de forma adecuada según la situación, [y] tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se presupone que los interlocutores poseen, lo cual les permite utilizar e interpretar la forma lingüística. [...] La competencia comunicativa se hace extensiva tanto al conocimiento como a las expectativas de quién puede hablar en determinadas circunstancias y quién no, cuándo hablar y cuándo permanecer callado, a quién dirigirse y cómo hacerlo a personas de diferente nivel social, así como a la identificación de la conducta no verbal adecuada según el contexto, [etc.] -en suma, todo lo que tiene que ver con la lengua y otros sistemas comunicativos en determinadas situaciones sociales. (Saville-Troike 1989: 21)

El análisis de la conversación es, de entrada, una técnica para el análisis del discurso, entendiéndose por tal aquellos elementos de índole socio-lingüística que permiten la negociación del significado, con lo que se podría decir que se trata de una herramienta para el análisis de un hecho de habla. Pero también puede abordarse desde postulados no “contaminados” por la sociolingüística y llevarse a cabo desde una perspectiva más “aséptica”, es decir, descontextualizada. Sus unidades de análisis más simples son el turno de intervención y los pares adyacentes (por ejemplo, pregunta-respuesta, saludo-saludo, ofrecimiento-aceptación/rechazo, etc.). Si bien es cierto que la conversación puede ser diseccionada sin tener en cuenta aspectos externos, no cabe duda de que toda conversación tiene lugar en la intersección de dos ejes: el socio-lingüístico y el cultural, y que la negociación del significado procede del (re) conocimiento y puesta en práctica de la competencia comunicativa por parte de los interlocutores.

Volviendo a lo que decíamos arriba, la vida cotidiana está repleta de ejemplos de diálogos no cohesionados pero coherentes. Si alguien pregunta: “¿Cómo tomas el café?” y la respuesta es: “Como siempre”, el interlocutor sabrá que lo desea, por ejemplo, con leche y un terrón de azúcar, debido a un microcosmos de información compartida por ambos. La literatura utiliza este mismo recurso para negociar el significado. Veamos algunos ejemplos.

Al día siguiente del asesinato, Anne vuelve al bar, donde tiene lugar el siguiente diálogo:

Dueña: *Il fait beau*¹⁰.

Anne: *J’avais soif*¹¹.

¹⁰ Hace buen tiempo. (Duras, *ibid*, p. 22)

¹¹ Tenía sed. (Duras, *ibid*, p. 22)

Lo normal habría sido asentir o hacer algún comentario sobre el tiempo: “Sí, por fin ha llegado el buen tiempo”, “sí, pero hay mucha humedad”, “sí, pero anuncian lluvias para mañana”. El que la respuesta no tenga aparentemente nada que ver con el comentario de la dueña no implica que ésta no entienda el mensaje de Anne, que se está justificando por haber entrado -una mujer, y de su condición social- en ese bar y haber pedido un vaso de vino. Viendo el temblor de sus manos, la dueña comprende que la explicación vendrá en su momento, como ocurre unos segundos más tarde, cuando Anne dice que el día anterior a esa misma hora estaba en casa de Mlle. Giraud cuando oyó el disparo. Aparentemente, el motivo de la presencia de Anne en tal lugar es obtener información sobre el crimen.

Imaginémonos ahora el siguiente diálogo:

A: ¿Alguien quiere un café?

B: Sí, por favor. Sin azúcar.

y comparémoslo con este otro:

Chauvin: Vous permettez?¹²

Anne: C'est que je n'ai pas l'habitude, Monsieur¹³.

El mensaje no es que no está acostumbrada a beber, sino a aceptar invitaciones de extraños, con lo cual marca su territorio. Pocas líneas más adelante, cuando Chauvin le dice: «Vous vous promenez souvent dans la ville»¹⁴, contesta con idéntico fin: «Oui, tous les jours je promène mon enfant»¹⁵ (no: Je me promène¹⁶). Una mujer no pasea sola, sino que lleva a su hijo de paseo. Chauvin recoge el mensaje y agrega: «Je vous disais qu'il avait longtemps que vous promeniez cet enfant au bord de la mer ou dans les squares»¹⁷, con lo cual admite conocerla, al menos de vista.

Para alejar cualquier duda sobre su respetabilidad, Chauvin manifiesta lo siguiente:

Vous êtes Madame Desbaresdes. La femme du directeur d'Import Export et des Fonderies de la Côte. Vous habitez boulevard de la Mer¹⁸.

Pero Anne continúa con la misma táctica:

Anne: Il apprend le piano. Il a des dispositions, mais beaucoup de mauvaise volonté, il faut que j'en convienne. [...] Je voudrais pour cet enfant tant de choses¹⁹.

¹² ¿Me permite? (Duras, *ibid*, p. 23)

¹³ Es que no estoy acostumbrada, ¿sabe? (Duras, *ibid*, p. 23)

¹⁴ ¿Se pasea usted con frecuencia por la ciudad? (Duras, *ibid*, p. 25)

¹⁵ Sí, todos los días paseo a mi hijo. (Duras, *ibid*, p. 26)

¹⁶ Paseo.

¹⁷ Le preguntaba si hacía mucho tiempo que paseaba a su hijo por la orilla del mar o por las plazas. (Duras, *ibid*, p. 27)

¹⁸ Usted es la señora Desbaresdes. La esposa del director de Import Export y de las Fundiciones de la Costa. Usted vive en el Boulevard de la Mer. (Duras, *ibid*, p. 27)

¹⁹ Estudia el piano [...] Tiene buena disposición, pero muy poca voluntad, tengo que reconocerlo [...] Quisiera para este niño tantas cosas. (Duras, *ibid*, p. 27)

Chauvin: Je vous ai vue souvent. Je n'imaginai pas qu'un jour vous arriveriez jusqu'ici avec votre enfant²⁰.

Anne : Si vous saviez tout le bonheur qu'on leur veut²¹.

Chauvin: Vous avez une belle maison au bout du boulevard de la Mer. Un grand jardin fermé²².

Anne : Mais ces leçons de piano, j'en ai beaucoup de plaisir²³.

Una primera aproximación a este diálogo nos hablaría de la grosería de la protagonista, que una y otra vez incumple una norma básica de la socialización, cual es responder a los comentarios o preguntas del interlocutor. Es más, sus respuestas se centran en una tercera persona, aquello de lo que se habla, en este caso, su hijo. Es decir, quiere dejar claro que ha venido a hablar del crimen y no de su vida privada, en la que no desea ninguna ingerencia, y menos de un desconocido. La conversación vuelve al punto de partida: el crimen. Sorprende, sin embargo, que Anne le pregunte si trabaja en el pueblo. Él contesta que sí y agrega que si vuelve le comentará todo lo que haya averiguado al respecto. El diálogo se cierra con estas palabras:

Anne: Il m'aurait été impossible de ne pas revenir²⁴.

Chauvin: Je suis revenu moi aussi pour la même raison que vous²⁵.

Una mirada superficial a estas palabras nos diría que ambos han regresado al lugar del crimen por curiosidad. ¿Qué, si no, podrían significar las palabras "por la misma razón que usted"? Pero si nos adentramos más en las coordenadas que nos permiten descifrar los mensajes, veremos que son a veces muy sutiles y que sólo la pertenencia a una comunidad ofrece la clave para ello.

Hemos dicho que en un diálogo hay respuestas esperadas y respuestas socialmente aceptables. Sin embargo, hemos de agregar que los pares adyacentes no tienen por qué darse de forma pre-establecida. Claro está que hay innumerables situaciones en las que un comentario sí lleva aparejado el que se espera. Por ejemplo, a una pregunta suele seguirle una respuesta (Anne: «Je voudrais vous demandez, vous ne travaillez donc pas aujourd'hui?»²⁶. Chauvin: «Non, j'ai besoin de temps en ce moment»²⁷), sobre todo cuando uno de los interlocutores -por ejemplo, un médico- tiene potestad para esperar que se le conteste abiertamente ("¿Cómo se siente hoy?" - "Estoy un poco mareada."). Pero hay también incontables ocasiones en las que la

²⁰ La he visto muchas veces. No podía imaginarme que un día usted llegaría hasta aquí con su hijo. (Duras, *ibid*, p. 27).

²¹ Si supiera cuánta felicidad se les desea. (Duras, *ibid*, p. 28)

²² Usted tiene una hermosa casa al final del Boulevard de la Mer. Un gran jardín cerrado. (Duras, *ibid*, p. 28)

²³ Pero para mí son una gran placer esas clases de piano. (Duras, *ibid*, p. 28)

²⁴ Me habría sido imposible no volver. (Duras, *ibid*, p. 29)

²⁵ Yo también volví por la misma razón que usted. (Duras, *ibid*, p. 29)

²⁶ Quería preguntarle, ¿usted no trabaja hoy? (Duras, *ibid*, p. 33)

²⁷ No, necesito tiempo en este momento. (Duras, *ibid*, p. 33)

respuesta aparece no inmediatamente, sino al cabo de una secuencia de turnos de intervención y no por ello hay interrupción alguna en el hilo conductor del diálogo.

Anne: Je suis revenue, voyez²⁸.

Chauvin: Je voudrais que vous preniez un autre verre de vin²⁹.

Chauvin: Il y a maintenant trois jours³⁰.

Anne: C'est bon [le vin]³¹.

[...]

Anne: Je voudrais vous demandez, vous ne travaillez donc pas aujourd'hui?³²

Chauvin: Non, j'ai besoin de temps en ce moment³³.

Anne: Du temps pour ne rien faire!³⁴

Chauvin: Rien, oui³⁵.

Anne: La difficulté; c'est de trouver un prétexte, pour une femme, d'aller dans un café³⁶.

Es decir, que el verdadero diálogo está compuesto por aquellas locuciones que ambos son capaces de rastrear, descodificar y unir (en este caso, "Je suis revenue", "Il y a trois jours", "La difficulté; c'est de trouver un prétexte, pour unne femme, d'aller dans un café")³⁷, a pesar del «ruido» en el canal de la información (por ejemplo, "c'est bon le vin").

Para Goffman (1955:1967) las limitaciones de una locución y su respuesta no se hallan en las formalidades del lenguaje -ni siquiera en el sistema de turnos-, sino en las relaciones sociales, en cómo se presenta nuestra individualidad. Éste es el motivo por el cual, en vez de los "asépticos" turnos propios del análisis de la conversación, él prefiere hablar de turnos motivados ritualmente (y, por ende, socialmente). Así, ha acuñado con gran fortuna el concepto de "footing" para referirse a aquellos procedimientos encaminados a presentar temas delicados de una forma aceptable desde el punto de vista social. Otra de las brillantes aportaciones de Goffman es considerar que la forma que el hablante elige para su expresión está guiada por el deseo de mantener su reputación ("face", es decir, prestigio, honor, dignidad, reputación) frente al interlocutor. Se trata, pues, de una máscara que cambia dependiendo de la audiencia y la situación social en la que se encuentre el individuo. Por lo general, todos intentamos mantener esta máscara

²⁸ He vuelto, ya lo ve. (Duras, *ibid*, p. 33)

²⁹ Quisiera que tomara otro vaso de vino. (Duras, *ibid*, p. 33)

³⁰ Hace ya tres días. (Duras, *ibid*, p. 33)

³¹ Es bueno. (Duras, *ibid*, p. 33)

³² Quería preguntarle, ¿usted no trabaja hoy? (Duras, *ibid*, p. 33)

³³ No, necesito tiempo en este momento. (Duras, *ibid*, p. 33)

³⁴ ¿Tiempo para no hacer nada? (Duras, *ibid*, p. 33)

³⁵ Nada, sí. (Duras, *ibid*, p. 33)

³⁶ La dificultad, para una mujer, consiste en buscar un pretexto para ir a un café. (Duras, *ibid*, p. 34)

³⁷ He vuelto. Hace tres días. La dificultad, para una mujer, consiste en buscar un pretexto para ir a un café.

-esta "persona", etimológicamente hablando- en nuestros encuentros sociales, hasta el punto de que su pérdida puede ocasionarnos un trastorno, un dolor, motivo por el cual intentamos cooperar con nuestros interlocutores a través del uso de estrategias de socialización y urbanidad ("politeness"). La conversación casi nunca es monolítica, puesto que a lo largo de la misma se asiste a una continua negociación del significado y de la reputación ("face"), guiada ésta por el deseo de mantener la que sea menos amenazadora -al menos, en situaciones "normales", puesto que en situaciones límite o en aquellas en las que hay un orden jerárquico muy marcado, el superior jerárquico puede, si la situación lo requiere, ejercer su papel sin sutilezas.

Goffman denominó "sintaxis de la acción" al estudio de la interacción cara a cara en ambientes naturales, es decir, no forzados (por ejemplo, teatrales, cinematográficos, etc.), cuyo objeto son los acontecimientos que tienen lugar durante una co-presencia y debido a la misma. Como sociólogo, estaba interesado en descubrir el orden social que prevalece dentro de las llamadas "unidades naturales de interacción", así como las que se producen entre ellas (Goffman 1967:1-3). Desde el inicio de sus investigaciones, Goffman relacionó los modelos de habla y acción con el rito y la reputación ("face") y se resistió a la "secularización" de la sintaxis de la acción. Sin embargo, el estudio de estas dos cuestiones permite poner el énfasis en los individuos y su psicología, ya que se observa que la interacción está organizada, pero organizada para asegurar las necesidades rituales del individuo (Schegloff 1988:84-95).

Cuando Anne Desbaresdes vuelve al café el sábado, el local está casi desierto, a excepción de la dueña y Chauvin. Al verla la dueña le pregunta qué va a tomar y Anne pide un vino. Veamos el siguiente diálogo:

- Anne: Vous vous étonnez peut-être de me revoir?³⁸
- Dueña: Dans mon métier, ...³⁹
- Anne: Come je vous disais, mon petit garçon prend les leçons de piano chez Mlle. Giraud. Vous deviez la connaître⁴⁰.
- Dueña: Je la connais. Il y a plus d'un an que je vous vois passer, une fois par semaine, le vendredi, n'est-ce pas?⁴¹
- Anne: Le vendredi, oui. Je voudrais un autre verre de vin⁴² [...] C'est un enfant qui est toujours seul.⁴³
- [Chauvin se le acerca]
- Chauvin: Asseyez-vous⁴⁴.

³⁸ ¿Acaso le extraña volver a verme? (Duras, *ibid*, p. 32)

³⁹ En mi oficio ... (Duras, *ibid*, p. 32)

⁴⁰ Como le decía, mi hijo tiene clases de piano en casa de la señorita Giraud. La conocerá usted, supongo. (Duras, *ibid*, p. 32)

⁴¹ La conozco. Hace ya más de un año que la veo pasar, una vez por semana, el viernes, ¿no es así? (Duras, *ibid*, p. 32)

⁴² El viernes, sí. Quisiera otro vaso de vino. (Duras, *ibid*, p. 32)

⁴³ Es un niño que siempre está solo. (Duras, *ibid*, p. 32)

⁴⁴ Siéntese. (Duras, *ibid*, p. 32)

Este corto diálogo, que antecede al anterior que hemos analizado, es interesante porque, aunque aparentemente se establece entre Anne y la dueña, el verdadero destinatario del mensaje es Chauvin, pues es a él a quien le dice que quizá esté sorprendido de que haya vuelto y al que confiesa que lo ha hecho porque está sola. Es decir, admite su propia soledad, no la del niño. Se trata, en realidad, de un diálogo a tres bandas, en el que la dueña ejerce de excusa mediadora. Por ejemplo, cuando Anne le dice que debe de conocer a la profesora de piano, puesto que vive arriba, la dueña le responde: "la conozco" y agrega: "Hace más de un año que la veo pasar, una vez por semana, el viernes". Aunque parezca una obviedad, la referencia al "la" de "la conozco" no es la misma que la del "la" de "la veo pasar", puesto que en el primer caso se trata de Mlle. Giraud, mientras que en el segundo es la propia Anne. Y la prueba de que el mensaje no va dirigido a la dueña es la respuesta que provoca: Chauvin se le acerca y la invita a sentarse a una mesa mediante el empleo del imperativo -"Asseyez-vous"-, con el que también marca su territorio y la relación de dominio.

En lingüística, se suele definir al "yo" gramatical como la persona que habla, el "tú/usted" como aquella a quien se habla y el "él/ella" como aquello de lo que se habla, es decir la no-persona. Es tranquilizador estar al abrigo de las etiquetas, pero no siempre la realidad es así de simple. El diálogo que acabamos de ver se da entre dos interlocutores, pero creemos que el "vous" es Chauvin debido justamente a las consecuencias perlocutorias que las palabras de Anne traen aparejado. Podría objetarse que hay dos consecuencias perlocutorias: la retirada de la dueña de la escena y la llegada de Chauvin. Como mucho la actitud de la dueña podría estar determinada por el valor ilocutorio de las palabras de Anne, pero quien recibe el mensaje, a quien va dirigido el mensaje y *actúa* en consecuencia es Chauvin, el verdadero "tú" del diálogo.

A continuación se sientan a una mesa apartada, frente a frente, y ella confiesa: "Je suis revenue, voyez"⁴⁵, a lo que Chauvin contesta: "Il y a maintenant trois jours"⁴⁶. Ha tenido lugar un encuentro fortuito entre una mujer sola y un hombre que admite conocerla; ella ha vuelto y él la esperaba; se han cruzado dos destinos. Anne alaba el vino, le pregunta si ese día no trabaja, le habla de la dificultad de una mujer de encontrar un pretexto para ir a un café, retoman la conversación sobre la mujer asesinada, sobre sus gritos. Chauvin explica:

Ils s'étaient connus par hasard dans un café, peut-être même dans ce café-ci qu'ils fréquentaient tous les deux. Et ils ont commencé à se parler de choses et d'autres⁴⁷.

Salta a la vista la similitud del encuentro entre las dos parejas. Al día siguiente vuelven a verse y Chauvin confiesa haberla visto observar, de madrugada, desde el ventanal a los obreros que se dirigen al arsenal ("Souvent vous regardez ces hommes

⁴⁵ He vuelto, ya lo ve. (Duras, *ibid*, p. 33)

⁴⁶ Hace ya tres días. (Duras, *ibid*, p. 33)

⁴⁷ Se habían conocido por casualidad en un café, quizás incluso en este café que los dos frecuentaban. Y empezaron a hablarse de una cosa y otra. (Duras, *ibid*, p. 34)

qui vont à l'arsenal, surtout l'été, et la nuit, lorsque vous dormez mal"⁴⁸). Anne rebaja la distancia social y personal al matizar inequívocamente el comentario diciendo: "le souvenir de certains d'entre eux, la nuit m'est revenu"⁴⁹. Aquí el uso del plural ("certains d'entre eux"⁵⁰) evita reducir su nivel de "face" hasta unos límites peligrosos desde el punto de vista del decoro.

Al cabo de una semana -el siguiente viernes, para ser más exactos- la barrera protectora de la reputación se ha ido debilitando, hasta el punto de encontrarse bajo mínimos y sólo perdura el uso del "vous". Los personajes se hallan en un plano de igualdad social y, sobre todo, personal. Chauvin ha logrado invadir el territorio de Anne, bien sea mediante el uso del imperativo ("Asseyez vous", "Parle moi"⁵¹), bien a través del lenguaje soez ("Chauvin proféra un mot à voix basse. Le regard d'Anne Desbaresdes s'évanouit lentement sous l'insulte"⁵². "Oui, une chienne"⁵³) o de comentarios inapropiados hacia una mujer, sobre todo si está casada y es casi una extraña:

Vous étiez accoudée à ce grand piano. Entre vos seins nus sous votre robe, il y a cette fleur de magnolia [...] Quand vous vous penchez, cette fleur frôle le contour extérieur de vos seins. Vous l'avez négligemment épinglée, trop haut. C'est une fleur énorme, vous l'avez choisie au hasard, trop grande pour vous. Ses pétales sont encore durs, elle a justement atteint la nuit dernière sa pleine floraison⁵⁴.

Hasta el momento se ha visto que una coincidencia entre las dos parejas es su encuentro casual en un café y otra, que ambas empiezan a hablar -la primera, de esto y de lo otro y la segunda, de un crimen. La tercera coincidencia gira en torno a los personajes: la mujer asesinada es también una mujer joven, casada (aunque con tres hijos), que bebe más de la cuenta (de hecho, solía ser vista en los bares de la zona del arsenal completamente ebria), y el hombre, un obrero de una de las fábricas de la ciudad.

3. PROXÉMICA Y ELEMENTOS NO VERBALES

En el relato, el espacio puede estudiarse desde un plano horizontal, como el *locus* en el que se desarrolla la acción, pero también desde la importancia discursiva que adquiere en él la distancia interpersonal. Esta distancia está determinada social y

⁴⁸ Usted mira con frecuencia a esos hombres que van al arsenal, sobre todo en verano y, por la noche, cuando duerme mal. (Duras, *ibid*, p. 40)

⁴⁹ ... vuelve a usted su recuerdo. (Duras, *ibid*, p. 40)

⁵⁰ Alguno de ellos. (Duras, *ibid*, p.

⁵¹ Siéntese. Hábleme. (Duras, *ibid*, p. 32; p. 34)

⁵² Chauvin profirió una palabra en voz baja. La mirada de Anne Desbaresdes desfalleció lentamente ante el insulto. (Duras, *ibid*, p. 68)

⁵³ Sí, una zorra. (Duras, *ibid*, p. 73)

⁵⁴ Usted estaba apoyada en ese gran piano. Entre sus pechos desnudos debajo del vestido, hay una flor de magnolia [...] Cuando usted se inclina, esa flor roza el contorno exterior de sus pechos. Usted la ha sujetado con descuido, demasiado arriba. Es una flor enorme, la ha elegido al azar demasiado grande para usted. Sus pétalos están todavía tersos, alcanzó precisamente anoche su completa efloración. (Duras, *ibid*, p. 67)

culturalmente y su análisis permite acceder al significado profundo de las relaciones que se establecen entre los personajes. Intentaremos demostrar que la distancia entre Anne Desbaresdes y Chauvin se desplaza hacia lo que Edward Hall denominó “distancia íntima”, clave para comprender la relación entre ambos. El primer contacto se hace desde una distancia pública. De hecho, Chauvin alude a la recepción que todos los años se organiza en casa de M. Desbaresdes para el personal de las compañías siderúrgicas: “Vous aviez une robe noire très décolletée. Vous nous regardiez avec amabilité et indifférence”⁵⁵ -confiesa. Es posible que Chauvin no haya pasado inadvertido para Anne, quien sin duda también se acuerda de él, ya que cuando él se presenta (“Je m’appelle Chauvin”⁵⁶) ella le contesta que lo sabía (“Je le savais”⁵⁷). También admite haber rondado su casa y haberla observado en silencio desde el exterior (“On voyait bien votre jardin, comme il est entretenu, lisse comme un miroir. C’était tard. Le grand couloir du première étage était encore allumé”⁵⁸).

Cuando hablan por primera vez en el bar el viernes, ambos mantienen una distancia social, que es la propia entre extraños (quizá la misma que mantuvieron en la recepción). A medida que las citas se hacen más frecuentes y públicas, la distancia social tiene que haberse acortado, lo que ha dado pie a comentarios sobre su relación. Ya el sábado, “la patronne les lorgnait, intriguée de les voir tant s’attarder, sans doute”⁵⁹ y el lunes, “le premiers hommes entrèrent au café, s’étonnèrent, interrogèrent la patronne du regard. Celle-ci, d’un léger mouvement d’épaules, signifia qu’elle même n’y comprenait pas grand-chose”⁶⁰. Al día siguiente, Chauvin comenta: “On va le savoir, dans la ville, tous se sait de la même façon” y ella le responde: “Que je bois en votre compagnie”⁶¹. Tres días más tarde, “des hommes au bar regardèrent encore cette femme, s’étonnèrent encore, mais de loin”⁶². Y el domingo, “un groupe d’ouvrières entra, qui les avaient déjà vu [...] Ils évitèrent de les regarder, étant au courant, eux aussi, comme la patronne et toute la ville”⁶³. “Les hommes évitèrent encore de porter leurs yeux sur cette femme adultère”⁶⁴.

⁵⁵ Usted llevaba un traje negro muy escotado. Nos miraba con amabilidad e indiferencia. (Duras, *ibid*, p. 38)

⁵⁶ Me llamo Chauvin. (Duras, *ibid*, p. 48)

⁵⁷ Lo sabía. (Duras, *ibid*, p. 48)

⁵⁸ Se veía bien su jardín. Qué bien cuidado está, parece un espejo. Era tarde. Había luz en el pasillo de la primera planta. (Duras, *ibid*, p. 44)

⁵⁹ La dueña los miraba de reojo, intrigada sin duda de verles demorarse tanto. (Duras, *ibid*, p. 29)

⁶⁰ Los primeros hombres entraron en el café, se sorprendieron, interrogaron a la dueña con la mirada. Ésta, con un ligero movimiento de hombros, expresó que ella misma no entendía muy bien de qué iba. (Duras, *ibid*, p. 39)

⁶¹ La gente lo sabrá en la ciudad, todo acaba sabiéndose de la misma manera [...] El que beba vino en su compañía. (Duras, *ibid*, p. 44)

⁶² Algunos hombres de la barra miraron una vez más a aquella mujer, seguían sorprendidos, pero de lejos. (Duras, *ibid*, p. 66)

⁶³ Entró un grupo de obreros, quienes ya les habían visto. Evitaron mirarles, al corriente como estaban ellos también, al igual que la dueña y toda la ciudad. (Duras, *ibid*, p. 92)

⁶⁴ Los hombres evitaron una vez más posar la mirada sobre aquella mujer adúltera. (Duras, *ibid*, p. 92)

En sucesivos encuentros la distancia entre ambos se acorta aún más, puesto que podrían tocarse si extendieran el brazo. Al día siguiente del asesinato, cuando Anne vuelve al bar y empieza a hablar con Chauvin, aparentemente un desconocido, él la mira fijamente a los ojos. Es más, cuando el bar empieza a llenarse de obreros, Chauvin les hace sitio en la barra, para lo cual se acerca más a ella. Sin embargo, las convenciones sociales establecen un límite a esta distancia (no olvidemos que Anne pertenece a un clase social superior y es una mujer casada). Pero ambos rompen las reglas al empezar a encontrarse de forma más o menos asidua en el bar, a sentarse a la misma mesa, a hablar. Así, a medida que Anne vuelve con la excusa de indagar sobre el crimen la distancia entre ellos se estrecha y deviene personal: “Je n’imaginai pas qu’un jour vous arriveriez jusqu’ici avec votre enfant”⁶⁵, le confiesa Chauvin, separado de ella por unos pocos centímetros. En otras ocasiones es la propia Anne la que se inclina hacia él, que la mira mientras bebe, como ocurre el lunes cuando ella vuelve al bar y él la invita a sentarse a una mesa. En esta ocasión Chauvin hace uso del imperativo, posiblemente el registro al que está acostumbrado, aunque todavía mantiene el “vous”.

El lunes Anne vuelve al bar y habla con la dueña, al otro lado del mostrador. Se ha visto cómo el verdadero destinatario del mensaje es el propio Chauvin, quien, dándose por aludido, se aproxima y la invita a sentarse a una mesa. Entonces, Chauvin, dirigiendo su mirada a la puerta del establecimiento, la invita a otro vaso de vino, el tercero, para ser más exactos, y dice, desplazando su mirada hacia ella: “Il y a maintenant trois jours”⁶⁶. Este comentario es ambiguo, ya que un primer nivel de interpretación llevaría a pensar que se refiere a los tres días que han pasado desde el trágico incidente, pero es precisamente el hecho de que él vuelva la mirada hacia ella lo que induce a pensar que se trata de otro mensaje: hace tres días que no se han visto. “Je suis revenue, voyez”⁶⁷ -había admitido Anne, como por azar, justo antes de aceptar su invitación. Aparentemente el regreso de Anne puede tener que ver con sus dudas respecto al porqué del asesinato de la mujer y a la promesa de Chauvin de estar pendiente de noticias al respecto: “Si vous revenez, j’essaierais de savoir autre chose et je vous le dirais”⁶⁸. Pero el motivo es otro y la distancia física, más corta.

Si el viernes la distancia entre ambos es social, el lunes es de otra índole, puesto que no sólo están sentados juntos a una mesa, sino que sus manos están juntas. “El releva la main, la laisse retomber près de la sienne sur la table, il la laisse là. Elle remarqua ces deux mains posées côté à côté pour la première fois”⁶⁹. Al día siguiente la distancia se ha acortado, como se desprende de lo siguiente: “Il s’approcha de son

⁶⁵ No podía imaginarme que un día usted llegaría hasta aquí con su hijo. (Duras, *ibid*, p. 27)

⁶⁶ Hace ya tres días. (Duras, *ibid*, p. 33)

⁶⁷ He vuelto, ya lo ve. (Duras, *ibid*, p. 33)

⁶⁸ Si vuelve, procuraré saber algo más y se lo diré. (Duras, *ibid*, p. 28)

⁶⁹ Él levantó la mano, la dejó caer cerca de la de ella encima de la mesa y la dejó allí. Ella reparó en esas dos manos, una al lado de la otra por primera vez. (Duras, *ibid*, p. 38)

visage assez près, posa ses mains contre les siennes sur la table”⁷⁰, al tiempo que ella no deja de mirarle la boca. En esta distancia corta la comunicación es no sólo verbal, sino que se da a través de otros códigos, tales como la mirada y el tacto.

El viernes siguiente Anne vuelve a llevar a su hijo a clase de piano y mientras el niño juega fuera Chauvin la invita a entrar en el café. Primero toman algo en un extremo del mostrador y luego se dirigen al fondo de la sala y se sientan a una mesa. La conversación deviene íntima, plagada de doble sentido (hace ya siete días que se ven). De repente se lee: “Les mains de Chauvin s’approchèrent de celles d’Anne Desbaresdes. Elles furent toutes quatre sur la table, allongées”⁷¹. Esta superposición de códigos -el verbal y los no verbales- refuerzan la idea de que existe una relación entre ambos. En la última cita en el bar, Anne llora. Chauvin la mira a los ojos y comprende: ha venido sola y ha venido a despedirse. En esta ocasión se lee: “Il posa sa main à côté de la sienne, sur la table, dans l’écran d’ombre que faisait son corps”⁷². Las manos de ambos sobre la mesa, frías y temblorosas, en pose mortuoria (“Leurs mains restèrent ainsi, figées dans leur pose mortuaire”⁷³) al igual que sus labios (“Leur lèvres restèrent l’une sur l’autre, posées, afin que ce fût fait et suivant le même rite mortuaire que leurs mains, un instant avant, froides et tremblantes”⁷⁴ -indicios estos del trágico final de su *affair*.

4. ESPACIO NARRATIVO Y ELEMENTOS EXTRATEXTUALES

El grueso de la acción se desarrolla en dos sitios cerrados: el bar y la casa de Anne. Poco y nada se sabe del primero, salvo que se trata de un bar situado en una zona fabril (se oye la sirena que anuncia el final de la jornada laboral), cerca de los muelles (se oye el ruido de una lancha) y frecuentado por obreros. Es el propio narrador quien ofrece esta mínima descripción de un lugar que es mero escenario de una acción cuyo origen se halla en otro lugar y está determinada por otros condicionantes. Por su parte, es por boca de la propia Anne y el propio Chauvin que el lector conoce cómo es la casa de la familia Desbaresdes. Se trata de una propiedad situada frente al mar, en una de las zonas más bonitas de la ciudad. Sin embargo, está rodeada de ligustro y un haya impide ver el mar. Varios indicios llevan a pensar que Anne se siente prisionera -desde la alusión que hace Chauvin al jardín cerrado (“un grand jardin fermé”) a la pregunta que le formula: “c’est dans cette maison qu’on vous a épousée il ya maintenant dix ans?”⁷⁵, pasando por las menciones al haya: “en été, ce hêtre me cache la mer. J’ai

⁷⁰ Él se acercó a su rostro, bastante cerca, colocó sus manos pegadas a las de ella encima de la mesa. (Duras, *ibid*, p. 44)

⁷¹ Las manos de Chauvin se acercaron a las de la Anne Desbaresdes. Permanecieron las cuatro encima de la mesa, alargadas. (Duras, *ibid*, p. 68)

⁷² Él colocó su mano al lado de la de ella, encima de la mesa, en la pantalla de sombra que hacía su cuerpo. (Duras, *ibid*, p. 88)

⁷³ Sus manos permanecieron así, rígidas en su posición mortuoria. (Duras, *ibid*, p. 89)

⁷⁴ Sus labios permanecieron los unos sobre los otros, rozándose, a fin de que quedara hecho, y siguiendo el mismo rito mortuorio que sus manos, un instante antes, frías y temblorosas. (Duras, *ibid*, p. 91)

⁷⁵ ¿Allí es donde la casaron hace diez años? (Duras, *ibid*, p. 35)

demandé qu'un jour on l'enlève de là, qu'on l'abatte"⁷⁶, "son ombre est comme de l'encre noir"⁷⁷ o la caracterización del jardín como "parque correctamente cerrado" a cargo del narrador.

El contrapunto a esa haya que le impide ver el mar, símbolo de libertad, son las magnolias presentes en el jardín, cuya importancia narrativa es notoria, como veremos. La primera referencia a esta flor tiene lugar cuando Anne comenta que vive en la última casa del bulevar, justo antes de llegar a las dunas y Chauvin le contesta: "Le magnolia à l'angle gauche de la grille est en fleur"⁷⁸, prueba inequívoca de que sabe dónde vive su interlocutora. Anne agrega una expansión, la mención a su fuerte aroma: "L'odeur des magnolias est si forte, si vous saviez"⁷⁹. Pero ¿no puede ser ésta la respuesta a algo dicho por Anne poco antes? ¿No será la respuesta -no inmediata, pero respuesta al fin- a la mención de su habitación, en el primer piso, a la izquierda, con vistas al mar, por parte de Chauvin? Creemos que sí. Detengámonos ahora un segundo a analizar la combinación de tres elementos mencionados arriba: "grille", "en fleur" y "vous saviez"⁸⁰. Al calor de lo analizado hasta el momento no sería descabellado presumir un mensaje oculto en estas palabras. ¿No podría tratarse de un mensaje "cifrado" que da a entender que Anne es una mujer en la flor de la vida, encerrada tras una reja y que Chauvin lo sabe? Es más, pensamos que todo aboca a una relación parecida -o idéntica- a la de la pareja protagonista del crimen pasional en el bar y con idéntico final, pues las magnolias aportan un nuevo indicio cargado de significado, al elaborar su floración fúnebre ("floraison funèbre") en la noche negra ("nuit noire") de la naciente primavera, en una noche primaveral tardía y fría ("tardive et froide").

Como hemos visto, Chauvin admite saber quién es Anne, dónde vive y que pasea por el Bulevar y reconoce, además, haber rondado su casa. Rebobinando la historia, hemos de decir que Chauvin no sólo ha estado en casa de Anne en ocasión de una recepción organizada por su marido para el personal de la fábrica ("Vous aviez une robe noire très décolletée. Vous nous regardiez avec amabilité et indifférence"⁸¹), sino que deja entrever haberla rondado:

Souvent, vous regardez ces hommes qui vont à l'arsenal, surtout l'été, et la nuit, lorsque vous dormez mal, le souvenir vous en revient⁸².

Sin embargo, lo que realmente sorprende es que ella admite, aunque sea de forma velada, como es su costumbre, haberlo visto:

⁷⁶ En verano esa haya me oculta el mar. He pedido que un día me la quiten, que la talen. (Duras, *ibid*, p. 46)

⁷⁷ Su sombra es como tinta negra. (Duras, *ibid*, p. 46)

⁷⁸ La magnolia, en el ángulo izquierdo de la reja, está en flor. (Duras, *ibid*, p. 34)

⁷⁹ ¡Si supiera! El olor de las magnolias es muy fuerte. (Duras, *ibid*, p. 35)

⁸⁰ Reja. En flor. Usted lo sabía.

⁸¹ Usted llevaba un traje negro muy escotado. Nos miraba con amabilidad e indiferencia. (Duras, *ibid*, p. 38)

⁸² Usted mira con frecuencia a esos hombres que van al arsenal, sobre todo en verano, y, por la noche, cuando duerme mal, vuelve a usted su recuerdo. (Duras, *ibid*, p. 40)

Lorsque je me réveille assez tôt [...] je les regardent. Et parfois aussi, oui, le souvenir de certains d'entre eux, la nuit, m'est revenu. Je le savais [...] et ... ces dernières années, à quelque heure que ce soit, je le savais toujours, toujours⁸³.

Chauvin se arriesga un poco más y va desgranando datos que dan cuenta de esa atención silenciosa que le ha ido prestando. Así, prosigue con la descripción del jardín en una noche de luna y menciona el corredor de la primera planta iluminado, donde se halla la habitación de Anne –“Je vous l'ai dit, parfois je dors mal”⁸⁴, se disculpa ella, al tiempo que quita importancia al hecho de que el hombre sepa cuál es su dormitorio y, sobre todo, que la observe desde fuera: “Vous allez aux grilles, puis vous les quittez, puis vous faites le tour de votre maison, puis vous revenez encore aux grilles”⁸⁵. La conversación se torna entonces más íntima. Volviendo sobre aquella *soirée* para el personal de la fábrica, Chauvin verbaliza un recuerdo:

Au mois de juin de l'année dernière, il y aura un an dans quelques jours [...] Au-dessus de vos seins à moitié nus, il y avait une fleur blanche de magnolia. Je m'appelle Chauvin⁸⁶.

y Anne, contrariamente a su proceder, no sólo contesta abiertamente que lo sabe (“Je le savait”), sino que agrega:

Et aussi que vous êtes parti des Fonderies sans donner de raisons et que vous ne pourrez manquer d'y revenir bientôt, aucune autre maison de cette ville ne pourrait vous employer⁸⁷.

Al cabo de unos minutos, él vuelve a mencionar su habitación e inventa una suposición subida de tono (“Quand les troènes crient, en été, vous fermez votre fenêtre pour ne plus les entendre, vous êtes nue à cause de la chaleur”⁸⁸) y ella se limita a contestar que desea otro vaso de vino.

La noche del segundo viernes hay una recepción en casa de los Desbaresdes, a la que acuden invitados de su mismo círculo social. Anne llega tarde -de hecho, bastante más tarde que sus invitados- y con signos evidentes de estar ebria. Los presentes ya han empezado con el primer plato: un salmón glaseado, de las aguas libres del océano, que continúa su “marcha fatídica” hacia su “total desaparición”. Mientras tanto, las cocineras van preparando el segundo plato: pato a la naranja, que es descrito como “pato en su mortaja de naranjas” (“un canard mort dans son linceul d'oranges”). Lentamente comienza la digestión de lo que fuera un salmón, que las invitadas devoran, al tiempo que, en la cocina, la *otra* víctima espera su turno para

⁸³ Como me despierto tan temprano [...] los veo [a los hombres del arsenal]. Y quizá, sí, el recuerdo de alguno de ellos vuelva a mí por la noche. Lo sabía [...] y estos últimos años, a la hora que fuera, siempre lo sabía. (Duras, *ibid*, p. 47)

⁸⁴ Ya se lo dije, a veces duermo mal. (Duras, *ibid*, p. 44)

⁸⁵ Va hasta la verja, luego la abre, luego le da la vuelta a la casa, luego vuelve otra vez a la verja. (Duras, *ibid*, p. 52)

⁸⁶ En el mes de junio del año pasado, hará un año dentro de unos días [...] Por encima de su pecho semidesnudo, había una flor blanca de magnolia. Me llamo Chauvin. (Duras, *ibid*, p. 48)

⁸⁷ Y también que usted abandonó las Fundiciones sin dar razones y que no tendrá más remedio que volver muy pronto, ya que ninguna otra empresa en esta ciudad podrá darle trabajo. (Duras, *ibid*, p. 48)

⁸⁸ Cuando gritan los ligustros, en verano, usted cierra su ventana para dejar de oírlos, está desnuda debido al calor. (Duras, *ibid*, p. 50)

ser devorada. Todos interpretan su papel: las mujeres lucen las joyas que sus maridos les han regalado y al beber alzan sus brazos desnudos, “irreprochables”, de esposas; todos participan en la conversación partidista y neutra que las normas sociales exigen. Sin embargo, una invitada manifiesta lo siguiente: “Nous sommes toutes pareilles, allez”⁸⁹, comentario que induce a pensar en que hay un cierto paralelismo en la vida de todas ellas.

Esa noche sofocante de primavera en la que las magnolias elaboran su floración fúnebre Chauvin espera frente al jardín de la casa de los Desbaresdes, tal vez con la esperanza de ver a Anne desde la ventana, tal vez con la esperanza de reunirse con ella en el jardín: “Un homme rôde, boulevard de la Mer. Une femme le sait”⁹⁰, “voici la lune qui se lève sur la mer et sur l’homme allongé”⁹¹,

au-delà des stores blancs, la nuit et, dans la nuit, encore, car il a du temps devant lui, un homme seul regarde tantôt la mer, tantôt le parc. Puis la mer, le parc, ses mains⁹²,

cet homme a quitté le boulevard de la Mer, il a fait le tour du parc, l’a regardé des dunes, qui, au nord, le bordent, puis il est revenue, il a redescendu le talus, il est redescendu jusqu’à la grève. Et de nouveau il s’y est allongé, à sa place. Il s’étire, reste un moment immobile face à la mer, se retourne sur lui même et regarde une fois de plus les stores blancs devant les baies illuminées. Puis il se relève, prend un galet, vise une de ces baies, se retourne de nouveau, jette le galet dans la mer, s’allonge, s’étire encore et, tout haut, prononce un nom⁹³,

[L’homme] prend les grilles dans ses mains, et serre. Comment n’est-ce pas encore arrivé?, l’homme à lâché les grilles du parc. Il regarde ses mains vides et déformées par l’effort, l’homme s’est décidé à repartir vers la fin de la ville, loin de ce parc, l’homme reviendra malgré lui sur ses pas⁹⁴.

Sin embargo, la referencia al “canard mort dans son linceul d’oranges” y al “saumon des eaux libres de l’océan [qui] continue sa marche inéluctable vers sa totale disparition”⁹⁵ inducen al lector a suponer que esperará en vano. Esa noche de viento sur en la que florecerán las magnolias (“le fleurissement des magnolias sera [...] achevé”),

⁸⁹ Somos todas iguales, ¿sabe?

⁹⁰ Un hombre merodea por el Boulevard de la Mer. Una mujer lo sabe.

⁹¹ La luna se levanta sobre el mar y el hombre tumbado.

⁹² Más allá de los visillos blancos, la noche, y, en la noche, todavía, porque dispone de todo su tiempo, un hombre solo mira tan pronto el mar, tan pronto el parque. Luego el mar, el parque, sus manos. (Duras, *ibid*, p. 79)

⁹³ Este hombre ha abandonado el boulevard de la Mer, dio la vuelta al parque, lo miró desde las dunas que, al norte, lo rodean, luego regresó, volvió a bajar hasta la playa. Y de nuevo se tumbó, en su lugar. Se estira, permanece un momento inmóvil frente al mar, gira sobre sí mismo y mira una vez más los visillos blancos de los ventanales iluminados. Luego se levanta, toma un guijarro, apunta a uno de esos ventanales, se gira otra vez, arroja el guijarro al mar, se tumba, se estira otra vez y, en voz alta, pronuncia un nombre. (Duras, *ibid*, p. 79)

⁹⁴ El hombre se ha incorporado en la playa, se ha acercado a la verja, los ventanales siguen iluminados, agarra con las dos manos la verja, y aprieta. ¿Cómo es que todavía no ha ocurrido? El hombre ha soltado la verja del parque, mira sus manos vacías y deformadas por el esfuerzo. El hombre ha decidido marcharse hacia el final de la ciudad, lejos del parque. El hombre volverá pese a él mismo sobre sus pasos. (Duras, *ibid*, p. 82)

⁹⁵ El salmón de las aguas libres del océano sigue irremediamente su camino hacia su total desaparición. (Duras, *ibid*, p. 75-76)

el tiempo pasa en vano porque han de florecer para nada (“le temps fuit, égal à lui-même, sur ce fleurissement oublié”), mientras la luna se eleva sobre el mar e ilumina a Chauvin, que espera inútilmente, fuera de ese perímetro correctamente cerrado (“correctement clos”) que le fuera autorizado a Anne diez años antes (“ce périmètre qui lui fut il y a dix ans autorisé”). Chauvin se aleja del bulevar de la Mer, rodea el parque, observa las dunas que lo bordean al norte, vuelve y pronuncia un nombre, pero las cortinas detrás de las cuales “la otra víctima” espera están cerradas. Por su parte, la magnolia con la que Anne ha adornado su vestido para la recepción se ha marchitado (“Le magnolia entre ses sens se fane tout à fait”) y su aroma se desvanece a medida que Chauvin se aleja (“l’odeur des magnolias diminue”). Los invitados se retiran y Anne escapa hacia su habitación (“Anne Desbaresdes “s’éclipsera” “-véase la fortuna del empleo del verbo “s’éclipser”), desde cuya ventana podrá ver que Chauvin se ha ido. De camino, ha pasado por la habitación de su hijo y una sombra ha aparecido en la puerta, oscurecida por la penumbra de la habitación (“Une ombre apparaîtra dans l’encadrement de la porte restée ouverte sur le couloir, obscurcira plus avant la pénombre de la chambre”⁹⁶). Su marido es ya sólo una sombra.

Posiblemente mujeres iguales a las que se han sentado a la mesa de los Desbaresdes la noche del viernes, incluida la propia Anne, mujeres que han recibido la misma educación, que comparten vidas parecidas e idénticos condicionantes hayan vivido en casas como la de la protagonista y sus invitadas; mujeres que quizá han deseado salir de este espacio correctamente acotado en el que su condición social las ha eclaustado:

Beaucoup de femmes ont déjà vécu dans cette maison qui entendait les troènes, la nuit, à la place de leur cour. Toujours les troènes y étaient déjà. Elles sont toutes mortes dans leur chambre, derrière ce hêtre qui, contrairement à ce que vous croyez, ne grandit plus⁹⁷;

mujeres que quizá hayan intentado salir de dicho espacio a través de una relación sin futuro, huyendo hacia delante, hacia la nada y que están bien muertas en vida, bien sin vida, como la mujer asesinada en el bar debajo del piso de Mlle. Giraud: “Toutes ces femmes qui ont vécu derrière ce hêtre et qui sont maintenant mortes”.

En síntesis, se puede decir que el espacio se semantiza y los elementos extratextuales devienen significativos, al tiempo que refuerzan la estructura narrativa.

5. HISTORIAS Y NUDOS NARRATIVOS

Según Gumperz, la comparación de las estrategias discursivas permite observar cómo los interlocutores son capaces de inferir el mensaje. Y son precisamente dichas inferencias lo que constituye la base de un discurso coherente. Aunque este autor se ha centrado en la alternancia de códigos y ha estudiado la forma en la que la no

⁹⁶ Una sombra aparecerá en el marco de la puerta abierta al pasillo y oscurecerá aún más la penumbra del cuarto. (Duras, *ibid*, p. 84)

⁹⁷ Muchas mujeres han vivido ya en esa misma casa y han oído los ligustros, por las noches, en lugar de su corazón. Los ligustros siempre han estado antes allí. Todas han muerto en su habitación detrás de esa haya que, contrariamente a lo que usted cree, ya no crece. (Duras, *ibid*, p. 49)

comprensión de ciertas claves de contextualización da lugar a una falta de comprensión o a una comprensión errónea, sobre todo en discursos interétnicos, no hay que perder de vista tanto el hecho de que el estudio de las estrategias discursivas permite ver cómo los interlocutores son capaces de negociar el significado e inferir el mensaje superficial o profundo como el que las expresiones empleadas en una conversación -y los elementos proxémicos y no verbales, agregamos nosotros- sólo tienen sentido si ésta tiene lugar en lo que Malinowsky denominaba "contexto de cultura" o "contexto cultural".

Dicho esto, y centrándonos ahora en el conjunto del diálogo que vertebra la narración de *Moderato Cantabile*, repasemos las preguntas clave que debe contestar todo análisis de la conversación, a saber, ¿qué ocurre?, ¿de qué se habla?, ¿quiénes son los interlocutores?, ¿dónde están? y ¿cómo se dirigen el uno al otro? Como se ha dicho, Anne Desbaresdes y Chauvin entablan un diálogo para dilucidar los motivos por los cuales una mujer ha sido asesinada en el mismo bar que él frecuenta habitualmente y en el que ella ha entrado aparentemente por causalidad. Obviamente, el léxico y los campos semánticos que de él se derivan juegan un papel importante para determinar el tema. Se han analizado también el registro que emplean, los intentos de ella para mantener el decoro y los elementos no verbales que dan cuenta de la relación que han iniciado. Nos centraremos ahora en el segundo de los interrogantes enumerados arriba, es decir, de qué se habla.

Aparentemente hay varios diálogos que se entrecruzan, que surgen y de pronto se agotan, pero que reaparecen al cabo de un tiempo, entremezclados con otros diálogos. Tal es el caso del que gira en torno a la mujer asesinada y, en concreto, cómo puede haber llegado a producirse el fatal desenlace, el que se desagrana en torno al fracaso matrimonial de Mme. Desbaresdes y su vida hastiada o las clases de piano del niño y también el que se desarrolla alrededor de la propia historia entre ambos protagonistas. Sin embargo, creemos que se trata de un solo diálogo, "contaminado" por sub-diálogos que se semiotizan en el verdadero diálogo, en el diálogo profundo, que no es otro que el que se desenvuelve en torno a la propia historia de Chauvin y Anne Desbaresdes. De entre los varios indicios que apoyan esta tesis, se puede mencionar la intervención de la dueña al final del capítulo dos, dedicado al sábado, quien, como una voz en *off* plantea el verdadero motivo de la aparición de Anne en el bar: "On la voit souvent par la ville [...] avec son petit garçon. À la belle saison tous les jours [...] Le vendredi, une fois par semaine. Hier. Ça lui faisait une sortie, en somme, cette histoire"⁹⁸ y su contestación a Anne en el capítulo siguiente, que narra lo acontecido el lunes, cuando Anne le pregunta si le extraña volver a verla y la dueña se limita a responder: "Dans mon métier ..."⁹⁹. Con todo, lo interesante aquí para apoyar la idea que defendemos es no quién narra o quién dice qué, sino quién mira. Así, se lee: "[La dueña] lorgna l'homme à la dérobe -lui aussi avait pâli"¹⁰⁰. Poco después,

⁹⁸ Se la ve a menudo por la ciudad [...], con su hijo. Con buen tiempo, todos los días [...] Los viernes, una vez por semana. Ayer. Esa historia era, a fin de cuenta, para ella, un pretexto para salir. (Duras, *ibid*, p. 29)

⁹⁹ En mi oficio ... (Duras, *ibid*, p. 32)

¹⁰⁰ Miró de reojo al hombre -él también había palidecido. (Duras, *ibid*, p. 32)

“les premiers hommes entrèrent au café, s’étonnèrent, interrogèrent la patronne du regard. Celle-ci, d’un léger mouvement d’épaules, signifia qu’elle-même n’y comprenait pas grand-chose”¹⁰¹.

Y el segundo viernes, los hombres

“regardèrent encore cette femme, s’étonnèrent encore, mais de loin”¹⁰².

Si un nudo narrativo gira alrededor del asesinato en sí y sus protagonistas, otro lo hace en torno al porqué del mismo.

Anne: Et, évidemment on ne peut pas savoir pourquoi?¹⁰³

Chauvin: J’aimerais pouvoir le dire, mais je ne sais rien de sûr¹⁰⁴.

Anne: Peut-être que personne ne le sait?¹⁰⁵

Chauvin: Lui le savait. Il est maintenant devenu fou, enfermé depuis hier soir. Elle est morte [...] Ils s’aimaient¹⁰⁶.

En este momento entra en escena del hijo de Anne Desbaresdes, que le pregunta a su madre si ya sabe por qué ha gritado la mujer, a lo que ella contesta negativamente con un movimiento de cabeza. Chauvin agrega que el asesino trabajaba en el arsenal y que no sabe a qué se dedicaba la mujer. Entonces, Anne lanza una suposición imprevista:

Anne: Peut-être avaient-ils des difficultés, de qu’on appelle des difficultés de coeur alors?¹⁰⁷

Aquí es la propia dueña la que interrumpe, de nuevo como voz en *off*, para dar información sobre la mujer asesinada. Dice que estaba casada, que tenía tres hijos y que solía estar ebria. No se produce la respuesta socialmente esperada: un “¡qué barbaridad!” o “¡qué desgracia”!, sino la aclaración de la dueña de que no le agrada meterse en los asuntos ajenos, comentario éste ambiguo, ya que puede referirse tanto a la mujer asesinada como a Anne y Chauvin. Al alejarse para atender a unos clientes que acaban de entrar, Anne y Chauvin retoman el hilo de la conversación y éste afirma:

Chauvin: Ils devaient avoir des difficultés de coeur, comme vous dites. Mais peut-être n’est-ce pas en raison de ces difficultés-là qu’il l’a tuée, qui sait?¹⁰⁸

Entonces Anne, al sugerir un posible motivo del asesinato pasional y aportar con ello más información sobre ella misma que sobre la víctima, rebaja el nivel de

¹⁰¹ Los primeros hombres entraron en el café, se sorprendieron, interrogaron a la dueña con la mirada. Ésta, con un ligero movimiento de hombros, expresó que ella misma no entendía muy bien de qué iba. (Duras, *ibid*, p. 39)

¹⁰² Algunos hombres en la barra miraron una vez más a aquella mujer, seguían sorprendidos, pero de lejos. (Duras, *ibid*, p. 66)

¹⁰³ Y por supuesto, no se puede saber por qué. (Duras, *ibid*, p. 24)

¹⁰⁴ Me gustaría poder decírselo, pero no sé nada seguro. (Duras, *ibid*, p. 24)

¹⁰⁵ Quizá nadie lo sepa. (Duras, *ibid*, p. 24)

¹⁰⁶ Él lo sabía. Ahora se ha vuelto loco, le encerraron anoche. Y ella está muerta [...] Se amaban. (Duras, *ibid*, p. 24)

¹⁰⁷ Puede que tuvieran problemas, lo que se llama problemas del corazón, ¿no? (Duras, *ibid*, p. 24)

¹⁰⁸ Sí, debían tener problemas del corazón, como usted dice. Y quién sabe si no fue precisamente por culpa de esos problemas por lo que él la mató. (Duras, *ibid*, p. 25)

protección aconsejable para mantener su reputación ante un extraño con la siguiente intervención:

Anne: Vous croyez qu'il est possible d'en arriver ... là ... autrement que ... par désespoir?¹⁰⁹

Tenemos, así, un diálogo en el que se barajan hipótesis del porqué del asesinato y que deviene una confesión íntima ante un extraño. Anne Desbaresdes ha roto, pues, la distancia que las normas sociales aconsejan mantener ante una persona de distinto sexo y condición.

La conversación de ambos protagonistas va dejando retazos de información que permiten reconstruir la historia que conduce al asesinato de la mujer. Ante la pregunta de Anne de cómo podrían haber llegado a tal situación, Chauvin esboza una hipótesis:

Ils s'étaient connus par hasard dans un café, peut-être même dans ce café-ci qu'ils fréquentaient tous les deux. Et ils ont commencé à se parler de choses et d'autres¹¹⁰.

Minutos más tarde, agrega:

Oui, je crois bien que c'est dans un café qu'ils ont commencé a se parler, à moins que ce soit ailleurs. Ils ont peut-être parlé de la situation politique, de risques de guerre, ou bien d'autre chose¹¹¹.

Más adelante Anne sintetiza:

Alors ils ont parlé, et parlé, beaucoup de temps, beaucoup avant d'y arriver¹¹².

Sin embargo, no se limita a repetir las palabras de Chauvin, ya que, por una parte recupera lo dicho por él el viernes a propósito del motivo del asesinato -quizá el hombre la ha matado porque ella se lo ha pedido: "Mais je crois qu'il l'a visée au coeur comme elle lui demandait"¹¹³- y, por otra, concentra su mensaje en el final de la historia. Y lo hace de forma muy rentable, muy sintética, a partir del pronombre "y". Es decir, Anne trae a colación una reflexión anterior y en unas pocas palabras establece un esquema narrativo: la víctima y su asesino iniciaron una relación posiblemente sin futuro y se encontraron en un callejón cuya única salida (el término 'inevitable' se repite a lo largo de la novela) era la muerte de ella, a petición de ella misma.

Cuando los protagonistas se preguntan sobre los motivos que pueden haber llevado a la pareja al trágico fin de su relación, una vez más llama la atención la ambigüedad del diálogo entre Anne y Chauvin, que en ocasiones parece referirse a la pareja que ha protagonizado el incidente del bar o a la relación entre Anne y su marido:

¹⁰⁹ ¿Usted cree que es posible llegar ... a eso ... de no ser ... por desesperación? (Duras, *ibid*, p. 25)

¹¹⁰ Se habían conocido por casualidad en un café, quizás incluso en este café que los dos frecuentaban. Y empezaron a hablarse de una cosa y otra. (Duras, *ibid*, p. 34)

¹¹¹ Sí, creo que es en un café donde empezaron a hablarse, a menos que fuera en otro lugar. Tal vez hablaran de la situación política, de los riesgos de la guerra, o de otra cosa. (Duras, *ibid*, p. 36)

¹¹² Entonces hablaron y hablaron por mucho, mucho tiempo, antes de llegar a eso. (Duras, *ibid*, p. 37)

¹¹³ Pero creo que le disparó al corazón tal como ella se lo pedía. (Duras, *ibid*, p. 29)

Peut être par de longs silences qui s'installaient entre eux, la nuit, un peu n'importe quand ensuite, et qu'ils étaient de moins en moins capables de surmonter par rien, rien¹¹⁴.

o a la relación con Chauvin:

J'imagine qu'un jour [...] un matin à l'aube, elle a su soudainement ce qu'elle désirait de lui. Tous est devenue clair pour elle au point qu'elle lui a dit quel serait son désir. Il n'y a pas d'explication, je crois, à ce genre de découverte-là¹¹⁵.

-sugiere Chauvin, que segundos más tarde agrega:

Vous savez [...] j'imagine aussi qu'il l'aurait fait de lui-même un jour, même sans ses instances à elle. Qu'elle n'était pas seule à avoir découvert ce qu'elle désirait de lui¹¹⁶.

Hay múltiples indicios que llevan a la conclusión de que Anne Desbaresdes está insatisfecha con su vida, que ha iniciado una relación extramatrimonial sin futuro, que se encuentra en una encrucijada vital sin salida ("c'est impossible"¹¹⁷). Al cabo de una semana -el segundo viernes, para ser más precisos- Anne vuelve al bar después de la clase de piano de su hijo. Una vez más, el "ruido" presente en la conversación no impide recuperar el verdadero diálogo subyacente. Anne saca a colación las clases de música del niño ("Je me suis mis dans la tête qu'il fallait qu'il sache la musique"¹¹⁸, dice), unas clases que posiblemente haya esgrimido como excusa para acercarse a la zona fabril, donde es posible que esperara encontrar a Chauvin ("J'ai eu l'idée de ces leçons de piano [...] à l'autre bout de la ville, [...] et maintenant je ne peux plus les éviter. Comme c'est difficile"¹¹⁹). Chauvin invade su territorio puesto que no ofrece una respuesta esperada, del tipo: "Sí, la educación musical es importante", o algo por el estilo, sino que menciona la casa de Anne: "Mais je comprends. Alors, ce grand piano, à gauche, en entrant dans le salon?"¹²⁰. Si se amplía el contexto hasta abarcar más diálogo, se puede incluso presuponer la cualidad proleptica del "Je comprends" de Chauvin cuando se lee a continuación la respuesta de Anne: "Mais il est si petit encore, si petit, si vous saviez, quand on y pense, je me demande si je n'ai pas tort"¹²¹. Al volver a casa esa noche, más tarde que de costumbre, pues había sonado la sirena de la fábrica y Anne seguía en el bar, el niño se queja de que están lejos de casa y está

¹¹⁴ Tal vez debido a largos silencios que se instalaron entre ellos, por la noche, un poco a todas horas luego, y a que eran siempre menos capaces de superarlo mediante nada, nada. (Duras, *ibid*, p. 45)

¹¹⁵ Imagino que un día -dijo-, una mañana al alba, repentinamente, ella supo lo que deseaba de él. Todo se volvió tan claro para ella que le dijo cuál sería su deseo. No hay explicación, creo, para este tipo de descubrimientos. (Duras, *ibid*, p. 35)

¹¹⁶ ¿Sabe? -dijo-, imagino también que un día él lo habría hecho por propia iniciativa, incluso sin que ella se lo pidiera. Que ella no fuera la única en descubrir lo que ella deseaba de él. (Duras, *ibid*, p.36)

¹¹⁷ Es imposible. (Duras, *ibid*, p. 92)

¹¹⁸ Me metí en la cabeza que él tenía que saber música. (Duras, *ibid*, p. 66)

¹¹⁹ Tuve la idea de estas clases de piano, le decía, al otro extremo de la ciudad, para ese amor mío, y ahora ya no puedo evitarlas. Qué difícil es. (Duras, *ibid*, p. 69)

¹²⁰ Lo entiendo. Entonces, ¿ese gran piano, a la izquierda, entrando en el salón? (Duras, *ibid*, p. 66)

¹²¹ Pero es todavía tan pequeño, tan pequeño, ¡si supiera!, pensándolo bien, me pregunto si no me equivoco. (Duras, *ibid*, p. 66)

cansado. Su madre lo consuela con un ambiguo “C’est fini, je crois bien”¹²². ¿En verdad se trata de una pregunta retórica en la que ella se pregunta si tiene la culpa de obligar al niño a tomar clases de piano o se está refiriendo a otro tipo de culpa? La repetición de “si petit” y el uso de pronombre “y” en “on y pense” aluden a otro tipo de culpa -su relación adúltera y la imposibilidad de abandonar a su hijo. En su última cita, Anne le confiesa a Chauvin: “Cet enfant [...] je n’ai pas eu le temps de vous le dire”¹²³. ¿Decirle qué? Que no puede abandonar a su hijo, que se ha acabado. Más adelante, la pregunta de Anne acerca de cómo puede haber llegado la mujer asesinada a la conclusión de que la única salida posible era la muerte a manos de su amante: “Elle avait beaucoup d’espoir qu’il y arriverait”¹²⁴ (véase nuevamente el uso de “y”), se refiere a ella misma y adelanta lo que eventualmente le pedirá a Chauvin. El verdadero diálogo está roto por múltiples interferencias y para su reconstrucción hay que analizarlo en su conjunto, desgranando las locuciones pertenecientes a las profundidades del diálogo, que es donde subyace el tema oculto.

Cabe entonces preguntarse si su *affaire* con Chauvin terminará de la misma manera que la otra pareja. Es posible que sí, ya que existe un nudo narrativo alrededor de la muerte como única salida a su relación y al autor material e intelectual del mismo. Al referirse al asesino de la mujer en el bar, Chauvin ha dicho: “Peut-être a-t-il eu envie de la tuer très vite, dès les premières fois qu’il l’a vue”¹²⁵ y en otra ocasión, Anne ha especulado: “Elle avait beaucoup d’espoir qu’il y arriverait”¹²⁶. Aparentemente están hablando de la mujer asesinada y su pareja, pero el verdadero diálogo se refiere a ellos mismos. En su último encuentro, Chauvin dice: “Je n’aurais pas cru que ça arriverait si vite”¹²⁷, a lo que ella responde de forma oblicua pero llena de significado, como es su costumbre: “A partir de cette semaine, d’autres que moi mèneront mon enfant à sa leçon de piano chez Mademoiselle Giraud”¹²⁸. Al final de la novela, Chauvin confiesa: “Je voudrais que vous soyez morte”¹²⁹ y ella responde: “C’est fait”¹³⁰.

6. SEMIÓTICA DE CAPAS

La semiología, en un intento de apartarse de cualquier modelo preconcebido de análisis textual, aborda el texto *per se*, es decir, a partir del estudio de los llamados

¹²² Se acabó, al menos creo. (Duras, *ibid*, p. 74)

¹²³ Ese niño [...], no tuve tiempo de decírselo. (Duras, *ibid*, p. 88)

¹²⁴ Quisiera comprender un poco por qué era tan maravilloso su deseo de que él llegara a eso un día. (Duras, *ibid*, p. 89)

¹²⁵ Es posible que haya deseado matarla muy pronto, desde las primeras veces que la vió. (Duras, *ibid*, p. 90)

¹²⁶ Tenía muchas ganas de que esto llegara. . (Duras, *ibid*, p. 86)

¹²⁷ Jamás habría creído que esto llegaría tan pronto. (Duras, *ibid*, p.86)

¹²⁸ A partir de esta semana, otras personas traerán a mi hijo a su clase de piano en casa de la señorita Giraud. (Duras, *ibid*, p.87)

¹²⁹ Desearía que estuviera muerta. (Duras, *ibid*, p. 92)

¹³⁰ Está hecho. (Duras, *ibid*, p. 92)

elementos sintácticos del relato, que incluyen desde los personajes a las relaciones temporales, pasando por el espacio, la voz del narrador, las visiones, etc. Si entendemos el relato como la forma concreta en que una historia deviene texto y discurso a partir de la voluntad explícita del narrador y si partimos del hecho de que toda historia ha de estar situada necesariamente en el espacio y el tiempo, no es menos cierto que el personaje puede ser considerado el elemento motor de la acción narrativa.

Los distintos modelos elaborados para el estudio de los personajes, desde Propp hasta Souriau, pasando por Bremond, Segre o Greimas, entre otros, son marcos teóricos útiles que, sin embargo, no deben emplearse de forma mecánica. Es decir, no hay que perder de vista el hecho de que son marcos teóricos que posibilitan el análisis de los personajes como elementos sintácticos del relato. Pongamos como ejemplo la teoría de Greimas, que habla de actantes en vez de personajes. Coincide este autor con Propp en considerarlos unidades semánticas sintácticas de la narración, pero a diferencia de él, propone una nomenclatura más abstracta que contempla un sujeto, un objeto, un destinador, un destinatario, un oponente y un ayudante. Este esquema puede ser productivo para el cuento fantástico, pero ello no implica que deba aplicarse de la misma manera en todo tipo de relatos. Es más, no tienen por qué estar todos los actantes presentes. Con todo, creemos que sí es útil para el análisis de los protagonistas de *Moderato Cantabile*, siempre y cuando se aligere el modelo y se lo reduzca a sólo dos actantes. Por una parte estaría el sujeto o primer protagonista, que es el personaje cuyo deseo de escapar de una vida de hastío motiva la acción y, por otra, el adyuvante, personaje a su servicio que deviene segundo protagonista. Detrás de esta función narrativa se parapetan los dos personajes centrales (Anne Desbaresdes y Chauvin), los dos anónimos con los que se abre el relato (la mujer asesinada en el bar y su asesino) y las demás parejas que se intuyen.

Pero volvamos a la historia. Se han analizado dos historias: la de la mujer asesinada y su asesino y la de Anne Desbaresdes y Chauvin, que creemos son casi idénticas, puesto que se trata de dos mujeres de clase media acomodada, confinadas en un espacio acotado -sus respectivos domicilios y quizá sus respectivos matrimonios-, que inician una relación sentimental con un hombre de clase social inferior, con desenlace fatal para ambas.

Analizado también el diálogo, se observa que es posible reconstruir la historia de la mujer asesinada a partir de lo que en música se denomina "coda", es decir, de la repetición de información anterior, aunque en el caso que nos ocupa hay eventualmente expansiones, es decir, información añadida. Esta historia, de la que se vale Anne para entablar conversación con Chauvin, constituye un marco general en el que se inserta su propia historia, así como la clave que permite establecer un paralelismo entre ambas. Las referencias a la historia base -la del asesinato pasional- suelen estar dadas por yuxtaposición a partir de una repetición y por expansión -Anne le pide una y otra vez a Chauvin que le diga cuál puede ser el motivo del fatal desenlace. Por su parte, la historia de Anne corre paralela a aquella, escondida entre las ambigüedades de un diálogo coherente a partir de los elementos que se han analizado. Y es el análisis de ese diálogo aparentemente no cohesionado pero coherente el que da acceso a las

claves que permiten desambiguarlo y acceder a la estructura profunda de un relato caracterizado por un argumento al que se llega a partir de -al menos- dos historias similares, con dos actantes y cuatro personajes, un lugar (una pequeña población a orillas del mar), un tiempo -diez días a finales de la primavera -, e idéntico final, aunque podría decirse que el desenlace de la historia de Anne y Chauvin no es explícito, sino que se deja abierto. No hay que olvidar, sin embargo, que es la voluntad del narrador, personaje ficticio situado entre la obra y el lector, quien, valiéndose de los elementos que hemos analizado, a saber, el análisis de la conversación, la proxémica y los elementos no verbales, permite el acceso a las historias contenidas en la obra y su eventual transformación en argumento.

En la animación y en el diseño multimedia, las capas son una especie de transparencias superpuestas, de manera tal que, colocadas unas sobre las otras, la nueva agrega un nuevo elemento visual a las anteriores. Es, pues, notoria su productividad a la hora de organizar el diseño o la narración. En el caso que nos ocupa, creemos que existe una capa base que contiene los principales elementos narrativos, es decir, lugar (un pueblo de la costa, una casa en la zona “bien” del pueblo, el bar), tiempo (primavera) y actantes (una mujer de clase media alta y un obrero fabril), así como una historia base: la relación amorosa entre ambos, relación ésta que termina trágicamente con la muerte de aquella a manos de éste. Las demás historias matizan o concretan los elementos sintácticos del relato. Estas historias, cada una de las cuales podría considerarse una capa, pueden ocultarse o mostrarse según convenga e incluso se puede mostrar sólo aquella parte que interesa dejar expuesta. Por ejemplo, se permite la visualización del actante-sujeto de la acción, léase Anne, la mujer asesinada o la alusión a las otras mujeres que han vivido antes en su casa, pero se oculta el nombre de los demás actantes-adyuvantes a excepción del de Chauvin. Es decir, que se bloquea adrede, tal vez para resaltar sólo su función narrativa, el nombre del asesino y sólo se desbloquea el de Chauvin, quizá por el mismo motivo, ya que es el adyuvante protagonista de la historia central que contiene todas las demás. Chauvin aventura que la mujer asesinada y su asesino pudieron haber empezado a hablar de esto y de lo otro, tal vez de la situación política, de la posibilidad de una guerra o de otra cosa distinta, mientras que él y Anne entablan conversación a partir de la excusa que representa el asesinato pasional en el bar. En síntesis, emergen ligeras diferencias de unas historias cuya estructura narrativa profunda es idéntica.

A esa capa que constituye una primera estructura narrativa se le van superponiendo tantas otras como posibles historias parecidas hayan podido tener lugar. Para empezar, está la historia que abre el relato: una mujer casada, con tres hijos, y de buena posición social muere a manos de su amante en el bar donde se daban cita. Luego se halla la relación entre Anne Desbaresdes y Chauvin, con notables similitudes -Anne es una mujer casada, con un hijo, de clase acomodada, y Chauvin trabajaba en la fundición. Se han visto indicios del trágico final que le espera. Anne alude a otras mujeres como ella,

hastadas, que quizá hayan tenido aventuras similares: “Beaucoup de femmes ont déjà vécu dans cette maison qui entendait les troènes, la nuit, à la place de leur cour”¹³¹ y

Un jour, un beau matin, tout à coup, elle rencontrera quelqu'un qu'elle reconnaîtra, elle ne pourra pas faire autrement que de dire bonjour. Ou bien elle entendra chanter un enfant, il fera beau, elle dira il fait beau. Ça recommencera¹³².

La historia de Anne no sólo es la más extensamente narrada -de hecho, es la historia central-, sino que es la que la da pie a reconstruir el argumento base, puesto que a partir de ella se “recuperan” las demás historias. Se podría decir, entonces, que existe una primera capa que tiene los elementos esenciales del relato, una segunda, constituida por la historia que abre el relato, que concreta dichos elementos, y la formada por la historia de Anne, que es la que contiene la máxima información y permite transformar las historias en un único argumento a partir del análisis del diálogo, la proxémica y los elementos no verbales presentes en el mismo.

Aunque el análisis de la conversación y los elementos no verbales han jugado un papel primordial en la reconstrucción del argumento, conviene no olvidar un último elemento, clave para cohesionar el relato: el narrador. Situado desde fuera del relato, se limita a mostrar la parcela de la realidad que él quiere que vea el lector (¿o deberíamos decir el espectador?), mediante el empleo de una técnica muy cinematográfica, típica de la *nouvelle vague*, con escasez de diálogo, abundancia de planos y silencios, luces y sombras y comentarios del narrador, como si se trata de anotaciones de un guionista de cine. Esto, sumado al hecho de que la acción transcurre en un tiempo acotado, convierte a *Moderato Cantabile* en una obra moderna e interesante.

BIBLIOGRAFÍA

- André, M. O. (1989): *Moderato cantabile, Marguerite Duras –analyse critique*, Paris, Hatier.
- Borgomano, M. (1990): *Moderato cantabile – parcour de lectures*, Paris Bretrand-Lacoste.
- Bremond, C. (1973): *Logique du récit*, París, Seuil.
- Duranti, A. (1988): “Ethnography of Speaking: Toward a Linguistics of the Praxis”, en Newmyer, F.J. (ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. VI. *Language: The Socio-Cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 210-228.
- Duras, M. (1993): *Moderato Cantabile*, Paris, Éditions de Minuit.
- Duras, M. (1999): *Moderato Cantabile*, Madrid, El Mundo.
- Fasold R. (1984): *The Sociolinguistics of Society*, Oxford, Basil Blackwell.
- Goodenough, W. (1964): “Cultural Anthropology and Linguistics”, en Hymes, D. (ed.) *Language in Culture and Society*, Harper and Row, 36-39.

¹³¹ Muchas mujeres han vivido ya en esa misma casa y han oído los ligustros por las noches, en lugar de su corazón. (Duras, *ibid*, p.49)

¹³² Un día, una mañana, de pronto, ella encontrará a alguien a quien reconocerá, no podrá hacer de otro modo que saludarle. O también oirá cantar a un niño, hará buen tiempo, dirá hace buen tiempo. Volverá a empezar. (Duras, *ibid*, p.49)

- Goffman, E. (1955): "On Face-work: An Analysis of Ritual Elements of Social Interaction", *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18 (3), 213-231.
- Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Anchor Books.
- Greimas, A. J. (1971): *Semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics*, London, Tavistock.
- Hymes, D. (1984): "Sociolinguistics: stability and consolidation", *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 45, 773-789.
- Hymes, D. (1986): "Discourse. Scope without Depth", *The International Journal of the Sociology of Language*", vol. 57: 49-89.
- Propp, V. (1974): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- Saville-Troike, M. (1989): *The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- Schegloff, E. (1988): "On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture", *Social Problems* 35: 442-457.
- Hall, E. (1966): *The Hidden dimension*, New York, Doubleday.
- Souriau, E. (1950): *Les 200.000 situations dramatiques*, Paris, Flammarion.

LOS MICRORRELATOS FANTÁSTICOS DE RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA

DARÍO HERNÁNDEZ¹

Universidad de La Laguna

Resumen

Ramón Gómez de la Serna dedicó una parte importante de su producción literaria a la composición de microrrelatos. Muchos de estos microrrelatos se pueden clasificar temáticamente como fantásticos. Los tres factores principales que condujeron al escritor madrileño a emplear la fantasía en ellos fueron: una nueva manera de observar y describir la realidad, sus ansias de transgresión estética y su deseo de atomizar sus relatos.

Palabras clave: Ramón Gómez de la Serna, microrrelatos, fantasía, realidad, transgresión.

Abstract

Ramón Gómez de la Serna dedicated a significant portion of his literary work to the composition of short-short stories. Many of these can be classified thematically as fantastical short-short stories. The three main factors that led to the Spanish writer to employ the fantasy in them were: a new way of observing and describing reality, his desire for aesthetic transgression and his wish to cut down his stories.

Key words: Ramón Gómez de la Serna, short-short stories, fantasy, reality, transgression.

Teniendo en cuenta que son múltiples las teorías existentes sobre el fenómeno de la fantasía en la literatura, conviene que precisemos de entrada nuestra posición al respecto, la cual coincide en líneas generales con la mantenida por David Roas, experto conocedor del asunto, como demuestra, entre otras de sus obras, su ensayo titulado “La amenaza de lo fantástico”. A grandes rasgos, podemos decir que lo que caracteriza la literatura fantástica y la diferencia de la realista es la ineludible inclusión en sus obras de un elemento sobrenatural, “y lo sobrenatural es aquello que transgrede las leyes que organizan el mundo real, aquello que no es explicable, que no existe, según dichas leyes” (Roas, 2001: 8). Entre el realismo y la fantasía se encontrarían otras vertientes con características propias, como la literatura maravillosa, en la que “lo sobrenatural es mostrado como natural” (Roas, 2001: 10) —ejemplos serían los relatos de hadas o los de ciencia-ficción— o el también conocido realismo mágico o maravilloso, en el que lo sobrenatural y lo cotidiano se entremezclan sin causar fractura, “lo que implica —y de ahí surge el término ‘realismo maravilloso’ —un modo de expresión realista” y da lugar a “una forma híbrida entre lo fantástico y lo maravilloso” (Roas, 2001: 12-13).

¹ Universidad de La Laguna. Correo: darher@ull.es. Recibido: 01-12-2015. Aceptado: 21-07-2015.

Tres son los factores más importantes que, desde nuestro punto de vista, influyeron en Ramón Gómez de la Serna a la hora de elegir la fantasía como cauce expresivo de gran parte de su producción de microrrelatos: su particular visión de la realidad, sus ansias de transgresión estética y su propósito de aumentar el grado de concisión de sus textos, ya que una de “las vías más productivas para ahorrar espacio textual es la que explora los motivos y formas de lo fantástico” (Andrés-Suárez, 2010: 104).

El escritor madrileño comenzó su creación literaria partiendo de un cambio de óptica, luego representado simbólicamente con su ingenioso “monóculo sin cristal”. En su breve monólogo conocido como “El orador”², Gómez de la Serna (1928) explicaba lo siguiente: “No consiste más que en un monóculo sin cristal. Monóculo sin cristal con el cual yo veo las cosas de relieve anotando todo lo que tienen de extraordinario. [...] Todas estas observaciones de la realidad, unidas a mi monóculo sin cristal, dan la base sincera de mi estética”.

Ciertamente, esta estética personal de la que hablaba el madrileño estaba fundamentada, entre otras cosas, en su oposición al realismo literario decimonónico, pero no al realismo en un sentido amplio del concepto, es decir, entendido como un método de observación y transmisión de la realidad que permitiría al escritor percibir hasta lo más insignificante, traspasar el marco de lo apreciable a simple vista para penetrar en lo recóndito, convertir lo trivial en trascendente y establecer así conexiones inauditas entre las cosas. En este sentido, quizá convendría más relacionar la obra de Gómez de la Serna con la idea de ‘hiperrealismo’, defendida por David Roas, que con la de ‘antirrealismo’, aplicada por Antonio Rivas al análisis de la producción literaria del madrileño³, pues el elemento sobrenatural que define a la literatura fantástica a menudo

² Monólogo del madrileño filmado en 1928 y sobre el que Román Gubern (1997: 350) aporta importante información: “A continuación se proyectó un monólogo de tres minutos y medio de Ramón Gómez de la Serna que, a falta de rótulos iniciales, los programadores del Cineclub y la historiografía cinematográfica española han dado el título de ‘El orador’, aunque también se le designa a veces como ‘El orador bluff’ —así se citó en el artículo ‘Historia del Cineclub Español’ de *La Gaceta Literaria*— y ‘La mano’. Fue rodado en Madrid por el burgalés Feliciano Vitores en el primer semestre de 1928, con el rudimentario sistema sonoro Phonofilm, que el ingeniero e inventor norteamericano Lee de Forest intentó implantar en España. [...] Este monólogo filmado de Ramón, en un sólo plano medio frontal y estático y al aire libre, tiene el aspecto de una tardía experiencia paradadaísta. En ella Ramón, como un gran prestidigitador de la palabra, manipula un par de monóculos y una gran mano postiza, prótesis grotesca que utilizó también en varias conferencias pronunciadas en aquella época. [...] El monólogo de Ramón se inicia cuando Ramón saca del bolsillo superior de su chaleco un monóculo y lo blande para exhibirlo”. Este monólogo, no obstante, es posterior a la publicación de su artículo titulado “El monóculo sin cristal”, que apareció en *Nuevo Mundo* el 14 de diciembre de 1923.

³ Antonio Rivas entiende el empleo de la fantasía por parte de Gómez de la Serna como uno de los resultados derivados de lo que sería su general ‘poética antirrealista’: “La estructura deslavazada de la trama, la brevedad, en ocasiones extrema, la ruptura del encadenamiento lógico-causal o la configuración del relato como la irrupción súbita de un hecho sorprendente se corresponden con la decidida destrucción de la mimesis. Tal característica se encuentra tanto en la base de la narrativa ‘larga’ de Ramón Gómez de la Serna cuanto en la pulsión creativa que anima sus microrrelatos” (Rivas, 2009: 136). Mayor conexión con nuestros planteamientos tiene, como decimos, la propuesta de David Roas, cuyo concepto de ‘hiperrealismo’ puede ser muy útil al estudiar los relatos fantásticos de Gómez de la Serna: “Podríamos plantear lo fantástico como una especie de ‘hiperrealismo’, puesto que, además de reproducir las técnicas de los textos realistas, obliga al lector a confrontar continuamente su experiencia de

parece emerger en los relatos ramonianos de la propia realidad y no de escenarios externos a esta, es decir, que se presenta como fruto de una penetrante visión del autor en la realidad misma que permite desvelar sus secretos, o sea, lo existente oculto, pero que, precisamente por no formar parte de lo aparente o lo cotidiano, se interpreta como sobrenatural. Sobre este hecho reflexionó en varias ocasiones el propio Gómez de la Serna, como muestra Ioana Zlotescu (1997: 29), quien pone como ejemplo de ello algunos de los pasajes de *Pombo* (1918) y *La sagrada Cripta de Pombo* (1924):

Lo insólito que se puede encontrar en la obra ramoniana nace de un realismo básico, microscópico, de 'lupa' como afirmaba Ortega, sin selección jerárquica. A pesar de declarar primero que "nuestra estética es 'pombiana'" [...] Nada más [...] Nuestra estética es un secreto", unas páginas más adelante, en el párrafo titulado "Yo", del mismo libro *Pombo*, confiesa Ramón: "...soy solo una mirada ancha, ancha como toda mi cara [...] ni soy escritor, ni un pensador, ni nada. Yo solo soy, por decirlo así, un mirador, y en esto creo que está la única facultad verdadera [...] algo que es solo la facultad de que entre la realidad en nosotros, pero no como algo que retener o agravar, sino como un puro objeto de tránsito". Y en *La Sagrada Cripta de Pombo*, en el párrafo "Estética" de "Mi autobiografía", continúa afirmando que "sometido a la realidad más perentoria", intenta "algo que sea fantástico, matizado de estilo. Que no sea tan aburrido y tan chabacano y tan de piedra como *el otro realismo*, ni tan soporífero como lo imaginativo" (las cursivas son mías). Este *otro realismo*, que se opone al realismo de raíces decimonónicas, es la gran impronta del arte ramoniano, que lo hace ser tan moderno.

Eco de estas reflexiones del madrileño se hicieron críticos de su obra como el filósofo Julián Marías, discípulo de José Ortega y Gasset y experto conocedor, como no podía ser de otra manera, de las relaciones entre el sujeto y sus circunstancias. En su artículo titulado "Ramón y la realidad", llegó a afirmar que "esta pasión por la realidad ha salvado a Ramón de ser un realista" (Marías, 1957: 2) —al estilo decimonónico, se entiende—, puesto que su tratamiento literario de la realidad se caracteriza por ir más allá de lo evidente y lo superficial, habitualmente, sin embargo, relacionado con lo falaz, en busca de lo oculto y lo profundo, frecuentemente, por el contrario, vinculado a lo veraz. Tal y como explica Domingo Ródenas de Moya (2003: 36), "lo invisible, lo marginado, lo subconsciente, lo despreciado, lo fantaseado o soñado, cualesquiera regiones de la cara en sombra del mundo debían ser hozados, gozados y restituidos. La literatura de Ramón está movida por el descubrimiento de la realidad, que a menudo desemboca en el descubrimiento de *otra* realidad".

Ese "otro realismo", al que aludía Ioana Zlotescu, a través del cual el madrileño indagaría en esta "otra realidad", a la que, a su vez, hace referencia Ródenas de Moya, se revelaría en los microrrelatos fantásticos de Gómez de la Serna, entre ellos los que compila en la antología *Disparates y otros caprichos* Luis López Molina (2005: 14-17), quien los divide en dos tipos: los de influencia postsimbolista y modernista y los

la realidad con la de los personajes: sabemos que un texto es fantástico por su relación (conflictiva) con la realidad empírica. Porque el objetivo fundamental de todo relato fantástico es plantear la posibilidad de una quiebra de esa realidad empírica. Es por eso que va más allá del tipo de lectura que genera una narración realista o un relato maravilloso, donde al no plantearse transgresión alguna (el mundo y los sucesos narrados en el texto realista son 'normales', cotidianos, y el texto maravilloso se desarrolla en un mundo autónomo, sin contacto con el real) nuestra recepción, podríamos decirlo así, se automatiza, no necesita ese continuo entrar y salir del texto para comprender lo que está sucediendo y, sobre todo, lo que ese texto pretende" (Roas, 2001: 26).

basados en el psicologismo propio de algunos movimientos de vanguardia. Dentro del primer grupo estarían aquellos que se corresponden con “los personajes de alto rango (emperadores, reyes o príncipes) caprichosos y despóticos; los motivos nocturnos y lunares; los mitológicos; las transformaciones prodigiosas; los seres irreales, invisibles, fantasmagóricos; las encarnaciones de la muerte; las mujeres etéreas e inasibles (con algo de becqueriano)”. Ejemplos serían: “La barca que se va sola” (en *Greguerías*, 1917), “Las lentas carretas” (en *Libro nuevo*, 1920), “En la embajada de Egipto”, “La cabellera de la sombra” (en “Otras fantasmagorías”, *Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías*, 1935), “El emperador destronado”, “La dríada”, “Revelación del humo” o “Verdadera falsa muerte de Calígula” (en *Caprichos*, 1956). Los microrrelatos fantásticos del segundo grupo, en cambio, podrían relacionarse temáticamente con “las acciones extravagantes y descabelladas; las curaciones más de la mente que del cuerpo; los sueños que invaden la realidad; la amplificación o la hipérbole de hechos de la vida corriente hasta trasladarlos a la irrealidad”. Ejemplos serían: “El tirón”, “La nueva marca de automóviles” (en *Disparates*, 1921), “El hombre nocturno del sombrero de copa” (en *Gollerías*, 1926), “¿Dónde se fue el pájaro”, “El espejo acuarizado”, “El lago de gasa”, “Récord de viajero de avión” o “Sueño del violinista” (en *Caprichos*, 1956).

De todos estos temas y motivos tratados por Gómez de la Serna en sus microrrelatos fantásticos destacaremos aquí, no obstante, las encarnaciones de la muerte. La lectura de aquellos microrrelatos en los que los vivos y los muertos conviven nos permitirá ver expuesto y entender mejor todo lo que hasta ahora hemos dicho en torno a las causas, los modos y los propósitos del madrileño al emplear la fantasía. Así lo expresa César Nicolás (1984: 294-295) al comentar *Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías*, el que es, quizá, el más representativo de los libros del madrileño en este sentido:

Con *Los muertos y las muertas* Gómez de la Serna entra a saco en el tema central que subyace en su obra. Es la monografía donde vivos y muertos se confunden; la inmensa y fantasmagórica crónica del más allá. La muerte, de puro vivaz y concreta, de puro cotidiana, se torna liberadora y saludable. Percibimos a los muertos como algo familiar, entrañable. A la inversa: la vida cobra una dimensión irreal, insegura, fantasmagórica [...]. El humorismo trascendente y la paradoja son las claves de una obra que, llevándonos a una extraña forma de conocimiento (por contigüidad y analogía) deshace al tiempo multitud de tópicos abstractos e invita a percibir los fenómenos desconocidos de una forma ambigua, fehaciente e ingenua [...]. Ese *vitalismo de la muerte* actúa como fuente oculta de su creación, hasta generar la ruptura, la dispersión y la innovación de lo greguerístico.

Pongamos como ejemplo de ello el microrrelato titulado “En la embajada de Egipto”, cuya historia se basa en la asistencia de una momia egipcia a una recepción en la embajada de su país:

EN LA EMBAJADA DE EGIPTO

En la recepción dada por el embajador de Egipto se presentó a última hora una dama que parecía vestir a la moda actual, esbelta, ceñida de sedas, con el peinado apretado al óvalo del rostro. Nadie sabía quién pudiese ser la gallarda dama de porte tan distinguido, y solo cuando se fue, al ver la salida de baile que los criados echaron sobre sus hombros, y que era un ropaje lleno

de jeroglíficos, se pudo comprender que era una momia egipcia que había asistido con perfecto derecho a la recepción de la embajada de su país⁴.

El mismo César Nicolás habló de “lo fantástico *nuevo* en Ramón Gómez de la Serna” al comprender que eran varias las innovaciones que, con respecto a las obras de otros autores de literatura fantástica, se incorporaban en sus relatos. Estas novedades tanto de enfoque como de lenguaje las asocia el investigador al surgimiento de ‘lo insólito’ como una nueva modalidad de lo fantástico durante el periodo de las vanguardias: “Por el carácter mismo de su ruptura, el autor se lanza a la recuperación de lo fantástico en sus más diversas formas. Pero no a la manera romántica o decimonónica. [...] Nace así la modalidad de *lo insólito*: la realidad más trivial, familiar y cotidiana, es contemplada desde otro ángulo, y esa percepción nos llena de estupor, de incertidumbre, de extrañamiento” (Nicolás, 1984: 296). Al margen del debate sobre si lo fantástico y lo insólito son una misma cosa o lo segundo es variante de lo primero⁵, nos parece especialmente interesante la conexión que establece César Nicolás entre el carácter transgresor de Gómez de la Serna y su cultivo de la fantasía. Según este, “la percepción y el lenguaje de lo insólito se convierte en un serio instrumento de crítica, de disolución del orden de lo real imperante. Al propio tiempo, nos invitan al conocimiento de *otra realidad*, una realidad lateral que, equidistante de lo real y de lo imaginario, emerge para manifestar lo indecible” (1984: 296)⁶.

Así pues, el tratamiento de la fantasía, además de estar relacionado con una determinada manera de observar el mundo, casaba perfectamente con el espíritu rupturista y renovador del escritor madrileño y su afán de subvertir normas y valores culturales y literarios impuestos por la tradición⁷. Ciertamente, como bien explica Rosie

⁴ Cito por *Disparates y otros caprichos*, ed. cit., p. 193.

⁵ La discusión puede remontarse a los postulados de Tzvetan Todorov contenidos en *Introduction à la littérature fantastique* (1970), donde este distinguía tres subgéneros dentro de la literatura fantástica: lo fantástico puro, lo extraño y lo maravilloso, además de otras dos subvariantes de transición: lo fantástico-extraño y lo fantástico-maravilloso. Se basó para ello en la vacilación que provoca en los personajes —incluyendo al narrador— y en el lector, o a veces solamente en este último, la presencia de los fenómenos sobrenaturales en un texto literario y, en consecuencia, en el tipo de explicación que aquellos le den o no a dichos fenómenos, pues son ellos quienes “deben decidir si lo que perciben proviene o no de la ‘realidad’, tal como ésta existe para la opinión común” (Todorov, 2001: 63). Entre los críticos seguidores de estas ideas de Todorov se encuentra Ana González Salvador, autora de ensayos como *Continuidad de lo fantástico. Por una teoría de la literatura insólita* (1980) o “De lo fantástico y de la literatura fantástica” (1984), en los que distingue entre la literatura fantástica tradicional y lo insólito como derivación de lo fantástico a partir de las vanguardias históricas.

⁶ Fue el propio Gómez de la Serna (1962a: 7) quien en su “Prólogo a las novelas de la nebulosa”, en *El hombre perdido* (1947), habló de esta “realidad lateral”: “Hay una realidad que no es surrealidad ni realidad subreal, sino una realidad lateral. [...] El dominio del mundo, entre lo que vivimos en último término, es lo irreal porque todo lo real, por muerte, por consunción o solo por el paso del tiempo de ayer a mañana, resulta fatalmente irreal”.

⁷ Con respecto al carácter transgresor y crítico de Gómez de la Serna al que aludimos en este trabajo, cabe decir que debe entenderse en conexión con su primera etapa creativa, por un lado, y con el ámbito cultural y artístico, por otro. Es decir, que debiera distinguirse, en primer lugar, entre el Gómez de la Serna anterior a la época de su autoexilio y el posterior a esa fecha, y, en segundo lugar, entre los planteamientos del escritor puramente estéticos y literarios y aquellas otras que podemos definir como sus ideas políticas. Es el Gómez de la Serna de la primera época, artista de vanguardia, al que nos referimos aquí como rupturista y renovador. A otro tipo de valoraciones se presta el Gómez de la Serna que “co-

Jackson (2001: 145-146), “en un nivel puramente temático, la literatura fantástica no es necesariamente subversiva. Afirmar que la fantasía es transgresora por definición sería adoptar una posición demasiado simplista y errónea”, pues son muchos los casos en los que se ha empleado lo fantástico “para servir, antes que para subvertir, a la ideología dominante”. Pero no menos verdad es que, en general, como defiende igualmente esta misma autora (2001: 148), “gracias a la utilización de algunas teorías de Freud y Lacan ha sido posible señalar que lo fantástico tiene una función subversiva en su intento de presentar un reverso de la formación cultural del sujeto. [...] El área imaginaria que se da a entender en la literatura fantástica sugiere todo lo que es otro, todo lo que está ausente de lo simbólico, fuera del discurso racional”. De esto último parecía ser consciente Gómez de la Serna, como demuestran algunos de sus microrrelatos fantásticos, donde la existencia de este “reverso” o “área imaginaria” es tratado como motivo literario en sí mismo. De este modo, por ejemplo, “la apreciación de esa otra zona de lo real [lo siniestro, asimilado aquí a la oscuridad], es lo que precisamente lleva al suicidio a ‘El que veía en la oscuridad’ ” (Rivas, 2009: 152), título del microrrelato perteneciente a *Disparates* (1921) que reproduzco a continuación:

EL QUE VEÍA EN LA OBSCURIDAD

Aquel joven veía en la oscuridad porque le había mordido un gato, siendo niño, en el centro más nervioso del ser, en el codo.

Primero se creyó que aquello sería una ventaja para él; pero poco a poco fue volviéndose un misántropo.

Por ver en la oscuridad había visto antes de tiempo la verdad de la vida, la escena que la resume por entero.

Por ver en la oscuridad había visto a los seres a quienes tenía más respeto aprovecharse de la oscuridad.

Por ver en la oscuridad había visto en los túneles cómo las mujeres pálidas y de una hipocresía perfecta se dejaban coger la mano en la oscuridad, mientras los demás, desconfiando unos de otros, se echaban mano a la cartera.

Por ver en la oscuridad al entrar en los sótanos o en las profundas minas vio a los animales genuinos de la oscuridad con su cara más fea que la de nadie.

Por ver en la oscuridad vio su mismo gesto en el espejo, gesto mortal, que sin ver en la oscuridad no habría visto nunca y no le habría dejado tan desengañado.

Por ver en la oscuridad vio el gesto de hastío de las mujeres, hasta en las que dormían a su lado, y a las que no decía que veía en la oscuridad por no asustarlas.

Por ver en la oscuridad ha comprendido lo cochina que es la humanidad, que aprovecha la oscuridad para andarse en las narices.

Por ver en la oscuridad se tuvo que suicidar⁸.

laboró con frecuencia, tras la guerra, en los periódicos españoles, donde sus adhesiones a Franco y al franquismo fueron frecuentes: preparaba su desembarco de nuevo en España. Sus cartas de entonces a las jerarquías son tristes y rebajantes. Para el meritoriaje ni siquiera reparó en infames automutilaciones. [...] Llegó en 1949, le recibió el alcalde de Madrid, la peña superviviente de *Pombo* y el ¡Generalísimo!, pero nadie le aseguró la subsistencia, de manera que Ramón tuvo que volverse de nuevo a Buenos Aires [...] a sufrir lo suyo y allí murió oyendo llamarse genio en todos los periódicos de habla hispana. O sea, murió pobre: es decir, medio olvidado. [...] Su fervor franquista no le libró tampoco de la vigilancia y los informes de los servicios secretos españoles, los cuales, siempre tan perspicaces, le suponían rico en Latinoamérica, merced a ‘posibles manejos masónicos’, a sus publicaciones o a su matrimonio con una judía, y calificaban ‘su conducta moral’ de ‘pésima, ya que tuvo relaciones ilícitas con varias mujeres’. Sus restos volvieron a Madrid, fueron recibidos con banda de música por el alcalde y archivados en consabida Sacramental, Sección Hombres Ilustres, junto a Fernando Villaespesa, Larra y otros, etcétera” (Trapiello, 2010: 545-546).

⁸ Cito por *Disparates y otros caprichos*, ed. cit., pp. 124-125.

Como podemos comprobar, gracias tanto a este microrrelato como a “En la embajada de Egipto”, anteriormente reproducido, es muy estrecha la relación entre lo fantástico y lo humorístico, y, aunque es especialmente perceptible en autores como Gómez de la Serna⁹, hablamos de un vínculo que ha sido habitual en la literatura, tal y como ha estudiado, entre otros, Georges Desmeules (1998: 66), quien incidió en la idea de que “la clase de interacción entre un protagonista y lo sobrenatural condiciona directamente la probabilidad de la actualización de este potencial humorístico”. Por una parte, ambas corrientes son representativas de la inclinación al inconformismo a la que hemos hecho referencia, y, por otra parte, son, como ha explicado Irene Andres-Suárez (2010: 79), dos de las tres “estrategias para reducir el microrrelato a su mínima expresión” —la otra estrategia es la intertextualidad, temática y formal. Siguiendo la propuesta de esta investigadora, lo que en última instancia se produciría es una perfecta conexión estética entre los valores pragmáticos de la fantasía (fundamentalmente su propósito de suscitar en el lector sensaciones como la inquietud, la incertidumbre, el desconcierto o la ambigüedad) y los rasgos estructurales del microrrelato (la narratividad, la concisión, la literariedad y la ficcionalidad), condicionados ambos aspectos por el ineludible uso de la elipsis.

Lo fantástico, por sus características intrínsecas —la ambigüedad; la indeterminación temática y lingüística; y la omisión de una buena parte de lo que sucede, lo que supone una exacerbación de la elipsis—, se convierte en el instrumento ideal para satisfacer una de las máximas aspiraciones de los escritores de microrrelatos: reducir al máximo la extensión del texto. Ello es más que suficiente, a mi modo de ver, para explicar la hegemonía de microrrelatos fantásticos en la literatura hispánica actual (Andres-Suárez, 2010: 120).

En torno a las relaciones entre la elipsis y la literatura fantástica, cabe destacar, no obstante, algunos trabajos anteriores como los de Rosalba Campra, entre ellos el ensayo titulado “Los silencios del texto en la literatura fantástica”. Campra parte de la base de que el nivel de participación de los receptores en un acto comunicativo no es siempre el mismo, pues se ve obligado a incrementarse cuando, por ejemplo, dicha comunicación se lleva a cabo a través de un texto escrito y no oral, cuando este texto escrito, además, es ficcional y, por último, cuando este pertenece a la corriente fantástica de creación literaria. Ello se debe a que aumenta en cada caso la cantidad de información omitida, es decir, que se hace cada vez más intenso el empleo de la elipsis.

Éste es el tipo de silencio que encontramos en el cuento fantástico: un silencio cuya naturaleza y función consisten precisamente en no poder ser llenado. El sistema prevé la interrupción del proceso comunicativo como condición de su existencia: el silencio en la trama del discurso sugiere la presencia de vacíos en la trama de la realidad. [...]

Éste es un proceso que en la narrativa, por lo general, tiene la función de significar la relevancia de lo dicho y la prescindibilidad de lo omitido. En lo fantástico, en cambio, el silencio dibuja espacios de zozobra: lo no dicho es precisamente lo indispensable para la reconstrucción de los acontecimientos (Campra, 1991: 52).

Ejemplo de esta concisión narrativa basada en el recurso de elipsis podría ser el microrrelato fantástico “Las lentas carretas” (perteneciente a *Libro nuevo*, 1920), de

⁹ Conviene leer al respecto el capítulo “Efectos: distanciamiento y humorismo” de la tesis doctoral de Antonio Rivas (2009: 164-168).

tan sólo sesenta y cuatro palabras contando el título y en el que lo omitido parece ser, precisamente, lo que da entidad a la historia narrada:

LAS LENTAS CARRETAS

En un viaje por Oriente me encontré un carreta pesada, solemne, con el paso de elefante y que llevaba la más pesada, pero las más perenne piedra del mundo para el famoso templo de Salomón, por encargo de Salomón... Unos miles de años llevaba de camino el carro pesado y lento, camino de Jerusalén... Sus ruedas cantaban un canto del pasado¹⁰.

Como hemos visto, la fantasía existente en muchos de los microrrelatos del escritor madrileño es el resultado de un proceso condicionado, básicamente, por los tres aspectos estudiados hasta aquí: su nueva forma de observar la realidad sin la lente de la mimesis, su espíritu rupturista acorde con los nuevos movimientos de vanguardia de las primeras décadas del siglo XX y su propósito de atomizar la literatura, en general, y sus relatos, en particular. Hasta ahora, siempre se ha situado a sus célebres greguerías como manifestaciones de estos tres factores, pero, como hemos podido comprobar, también lo son sus microrrelatos fantásticos¹¹, ejemplos todos ellos de la inagotable creatividad literaria de Ramón Gómez de la Serna.

BIBLIOGRAFÍA

- Andres-Suárez, I. (2010): *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*, Palencia, Menoscuarto.
- Desmeules, G. (1998): "Literatura fantástica y espectro del humor", en A. Risco *et alii* (eds.) (1998): *El relato fantástico. Historia y sistema*, Salamanca, Colegio de España: 43-66.
- Campra, R. (1991): "Los silencios del texto en la literatura fantástica", en E. Morillas Ventura (ed.): *El relato fantástico en España e Hispanoamérica*, Madrid, Siruela: 49-73.
- Gómez de la Serna, R. (1923): "El monóculo sin cristal", *Nuevo Mundo* (14- 12-1923), s. pp.
- Gómez de la Serna, R. (1928): "El orador", <http://www.youtube.com/user/elaguilaediciones> (Consultado en septiembre de 2014).

¹⁰ Cito por *Disparates y otros caprichos*, ed. cit., p. 115.

¹¹ Ya en la primera edición de su libro *Greguerías*, de 1917, estas composiciones consideradas un género independiente, por unos, o un subgénero del aforismo, por otros, convivían con los microrrelatos, denominados allí por el madrileño 'caprichos' y agrupados mayoritariamente en dos capítulos: "Intermedio I. Caprichos" e "Intermedio VIII. Más caprichos". No obstante, pese a la fecha de esta primera edición, Gómez de la Serna (1962b: 13) afirmaba haber comenzado a componer greguerías varios años antes: "Desde 1910 —hace cuarenta y cinco años— me dedico a la Greguería, que nació aquel día de escepticismo y cansancio en que cogí todos los ingredientes de mi laboratorio, frasco por frasco, y los mezclé, surgiendo de su precipitado, depuración y disolución racional, la Greguería".

- Gómez de la Serna, R. (1962a): "Prólogo a las novelas de la nebulosa", en *El hombre perdido*, Madrid, Espasa-Calpe: 7-17.
- Gómez de la Serna, R. (1962b): "Prólogo", en *Total de greguerías*, Madrid, Aguilar: 13-80.
- González Salvador, A. (1980): *Continuidad de lo fantástico. Por una teoría de la literatura insólita*, Barcelona, El Punto de Vista.
- González Salvador, A. (1984): "De lo fantástico y de la literatura fantástica", *Anuario de Estudios Filológicos*, 7, 208-226.
- Gubern, R. (1997): *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*, Barcelona, Anagrama.
- Jackson, R. (2001): "Lo 'oculto' de la cultura", en D. Roas (ed.) (2001): *Teorías de lo fantástico*, Madrid, Arco: 141-152.
- López Molina, L. (2005): "Introducción", en R. Gómez de la Serna (2005): *Disparates y otros caprichos*, Palencia, Menoscuarto: 7-38.
- Mariás, J. (1957): "Ramón y la realidad", *Ínsula*, 123, 2 y 8.
- Nicolás, C. (1984): "Lo fantástico nuevo en Ramón Gómez de la Serna", *Anuario de Estudios Filológicos*, 7, 281-297.
- Rivas, A. (2009): *La narrativa breve de Ramón Gómez de la Serna* (tesis doctoral inédita), Irene Andres-Suárez (dir.), Universidad de Neuchâtel, Suiza.
- Roas, D. (2001): "La amenaza de lo fantástico", en David Roas (ed.) (2001): *Teorías de lo fantástico*, Madrid, Arco: 7-46.
- Ródenas de Moya, D. (2003): "Ramón en la era del vacío", *Quimera*, 235, 33-37.
- Todorov, T. (2001): "Lo extraño y lo maravilloso", en David Roas (ed.) (2001): *Teorías de lo fantástico*, Madrid, Arco: 65-81.
- Trapiello, A. (2010): *Las armas y las letras. Literatura y Guerra Civil (1936-1939)*, Barcelona, Destino.
- Zlotescu, I. (1997): "Preámbulo al espacio literario del 'Ramonismo' ", en R. Gómez de la Serna (1997): *Obras completas III: Ramonismo I*, Barcelona, Galaxia Gutenberg: 13-33.

[Reseñas]

A. M. López Márquez, *El adjetivo en la última traducción del siglo XVI de los Triumphi de Petrarca: Hernando de Hozes, Granada, Comares, 2013, 168 pp.*

La traducción como disciplina académica surge en los años 70 del siglo XX, tras el interés mostrado por investigadores provenientes de la literatura comparada y de la traducción literaria en centrar las investigaciones en el producto traducido, en lugar de en el original, como se venía haciendo hasta ese momento. En concreto, en el año 1972, el investigador James S. Holmes utiliza por primera vez, en el Third International Congress of Applied Linguistics en Copenhague, la nomenclatura “Estudios de Traducción” (*Translation Studies*) para nombrar a la nueva disciplina. Esta denominación se terminaría de asentar tras la aparición del volumen *Literature and Translation*, editado por el propio Holmes, José Lambert y Raymond Van den Broek.

Aunque la traducción y la interpretación, como profesiones, son antiquísimas, y la investigación y la formación en ellas son mucho más recientes, es de reconocer que los estudios comparativos y descriptivos de la Traducción, que han proliferado desde los años 70, han ayudado sobremedida a entender las estrategias y técnicas utilizadas por los traductores para trasladar los textos de una lengua origen a una lengua meta; y más: de una cultura origen a una cultura meta.

Por estos motivos resulta especialmente interesante el volumen reseñado. *El adjetivo en la última traducción del siglo XVI de los Triumphi de Petrarca: Hernando De Hozes* ha sido escrito por Alicia María López Márquez, profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y editado por la Editorial Comares (Granada), en la colección Interlingua. En él, la autora aborda las características del texto meta en relación directa con el texto origen, centrándose en un elemento específico: el adjetivo. Y lo hace mediante un método descriptivo y riguroso. Además, el hecho de que el texto estudiado sea una traducción realizada en el año 1554 añade no solo interés, por las circunstancias que pudieran rodear a dicha traducción (medios o formación del traductor), sino también dificultad, por el mismo motivo.

El libro está dividido en cuatro partes. Además, cuenta con un prólogo de Jacobo Cortines Torres, una introducción, unas “Consideraciones finales” y el apartado de referencias bibliográficas. En la “Introducción: Antecedentes de este estudio”, la autora desgrana los orígenes históricos de la implantación de las nuevas formas métricas italianas en el Siglo de Oro español, fruto de las relaciones y del intercambio cultural entre ambos países y, especialmente, del encuentro en 1526 entre Juan Boscán, poeta y traductor, y Andrea Navagero, un diplomático y escritor italiano.

Creo que resulta imprescindible la mención que en este punto hace la autora a las primeras traducciones de los *Triumphii*: en 1512, la traducción en octosílabos de Antonio de Obregón; la traducción parcial de Alvar Gómez (de fecha desconocida), en quintillas dobles y en verso octosílabo, y la posterior publicación de la versión de

Hernando de Hozes, realizada en endecasílabos y en tercetos encadenados, y en la que se toman del original la métrica y el ritmo. Es decir, “Hozes se propuso componer la traducción de los *Triumph* de la misma forma en que había sido concebida por Petrarca” (p. 4). Se podría decir, tomando terminología de los Estudios de Traducción, que, en este sentido, la traducción parece ser ‘extranjerizante’, en tanto que se acerca más al texto origen (en la forma, al menos) que a la forma más común en la cultura meta.

En esta sección, la autora expone también el objetivo de su investigación: “Revalorizar la importancia en su tiempo de la versión de Hernando de Hozes desde aspectos lingüísticos y traductológicos” (p. 7). Para ello, el estudio se centra en el uso del adjetivo que hace el traductor, elemento que la autora consideró más oportuno para mostrar el conocimiento que Hozes tenía de Petrarca.

La primera parte del volumen, que sigue a esta introducción, lleva por título “Los *Triumph* y la traducción de Hernando de Hozes”. Se trata de una contextualización de la obra estudiada (el análisis comprende sus tres primeros capítulos), así como de sus traducciones y de la versión en endecasílabos de Hernando de Hozes. También se explican brevemente la doble adjetivación y los conceptos de “ditología” y *anfitesis*. Todo ello con objeto de servir de apoyo a los análisis posteriores. A este apartado siguen las secciones dedicadas al estudio propiamente dicho de las traducciones. En concreto, a las clasificaciones y técnicas de traducción de los adjetivos presentes en los *Triumph*. Así, se suceden tres partes: “*Triumphus Cupidinis / Triumpho* del amor”, “*Triumphus Pudicitie / Triumpho* de la castidad” y “*Triumphus Mortis / Triumpho* de la muerte”.

El análisis de *Triumphus Cupidinis / Triumpho del amor*, el más extenso, se divide en cuatro secciones: *Triumphus Cupidinis I, II, III y IV*. Cada una contiene además dos apartados, en función de su contenido. Así, *Triumphus Cupidinis I* se divide en “Inicio del sueño: visión de amor y encuentro con el guía” y “Figuras de la antigüedad griega y romana y algunos dioses paganos”; *Triumphus Cupidinis II* en “Diálogo con personajes de la historia” y “Personajes basados en las *metamorfosis* y las *heroidas* de Ovidio”; *Triumphus Cupidinis III* en “Héroes y heroínas de la historia, personajes bíblicos, personajes del mundo artúrico y pareja dantesca” y “Laura y el tópico literario del amor”; y *Triumphus Cupidinis IV* en “Grandes poetas de amor de la antigüedad” y “Triunfo de amor sobre sus prisioneros y consagración de Venus en la isla de Chipre”.

Por su parte, *Triumphus Pudicitie / Triumpho de la castidad* se divide en “Lucha y derrota de amor ante Laura” y “Viaje a Roma”; y *Triumphus Mortis / Triumpho de la muerte*, en “Laura y su cortejo triunfal: encuentro con la muerte” y Descripción de la muerte de Laura (*Triumphus Mortis I*) y “El sueño dentro del sueño: la aparición de Laura y comienzo del diálogo entre el poeta y el espíritu de su amada” y “Diálogo final: sobre los sentimientos de Laura hacia el poeta y despedida” (pertenecientes a *Triumphus Mortis II*).

Existen diversas formas de abordar un análisis descriptivo traductológico como el que se presenta: por técnicas, por orden de aparición, por localización del elemento

en el texto, por similitud en los ejemplos, etc. López Márquez usa varias de ellas, de forma coordinada y coherente. Por un lado, se ha dividido el estudio en función de cada texto; por otro, se han clasificado los ejemplos según las características del original, así como según la técnica de traducción empleada por Hernando de Hozes. Esta clasificación ha permitido a la autora la posibilidad de ir desgranando la temática junto con las estrategias usadas en el transvase del italiano al español.

Es de destacar que los análisis que realiza López Márquez son exhaustivos y pertinentes. Demuestra en ellos un profundo conocimiento del texto origen así como de las técnicas de traducción y de los elementos culturales que se encuentran presentes en el original. Este conocimiento resulta en unas clasificaciones y una selección de ejemplos muy acertadas. En total, se analizan 162 ejemplos, lo que -considero- muestra el grado de profundidad del análisis realizado. Las técnicas que se describen con ellos son, especialmente, la adición, la omisión y la transposición y, en algunos casos, también la modulación. Todas ellas hacen referencia a la actitud de Hozes al traducir los adjetivos.

Además de este estudio de las técnicas, la autora analiza también el ritmo y la métrica, fundamentales no solo para entender el texto origen y el texto meta, sino también para exponer posibles motivos para la elección de una u otra técnica. De hecho, como afirma López Márquez, el deseo de trasladar el ritmo y la métrica de Petrarca hizo que el traductor adoptara “distintos recursos en pos de conservar el sentido del original, utilizando diferentes adjetivos, palabras o giros lingüísticos, en un continuado ejercicio de adaptación a la nueva métrica” (p. 5).

Las conclusiones del estudio son especialmente reveladoras desde el punto de vista traductológico. La autora realiza una exposición de los resultados obtenidos a partir del análisis de las técnicas de traducción de los textos. En un primer momento, establece las técnicas más usadas; posteriormente, se centra en la diferencia entre el volumen de adjetivos usados en la versión italiana y en la traducción al español. Un aspecto interesante es la mención a la presencia en la traducción de adjetivos en su forma singular y plural. También se determinan los usos de forma más recurrente, en comparación con los términos del original a los que sustituyen. Al fin y al cabo, el empeño de Hozes en reproducir un texto lo más fiel posible al original tiene un efecto directo en su forma de traducir.

Con una cuidada presentación y redacción, numerosas notas a pie explicativas y una acertada selección de ejemplos de estudio, considero que el volumen presentado es de gran interés no solo para el humanista que desea indagar en la relevante traducción que Hozes realizó de los *Triumphs*, sino también para el traductólogo. López Márquez une ambos mundos, trayendo al presente el estudio de la obra, pero sin olvidar en ningún momento el verdadero significado que esta tenía, no solo lingüística, sino también culturalmente.

Nieves Jiménez Carra

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Julio Llamazares, *Distintas formas de mirar el agua*, Madrid, Alfaguara, 2015, 191 pp.

En la última novela publicada por Julio Llamazares, *Distintas formas de mirar el agua* (DFMA en adelante), leemos la historia de una familia marcada por un suceso, acaecido décadas atrás, que determinaría fatídicamente el devenir futuro de la misma: la inundación de su pueblo, Ferreras, por las aguas de un pantano de nueva construcción en la década de 1960. Esta familia, como el resto de sus vecinos, tuvo entonces que abandonar forzosamente su aldea —su casa, sus campos, sus costumbres ancestrales— y empezar una vida absolutamente nueva lejos de su lugar de origen. Tal situación infundió en sus miembros una persistente sensación de desarraigo, y en adelante habrían de vivir atenazados por una profunda nostalgia. La melancólica añoranza del pueblo perdido anidó especialmente en el ánimo del padre de familia, Domingo. Éste dispuso desde un primer momento que, cuando llegara su muerte, sus descendientes arrojaran sus cenizas al embalse que había cubierto su pueblo, en un irrenunciable afán por volver hasta él de cualquier forma. En dicho trance fúnebre se encuentran, precisamente, los personajes de DFMA al inicio de la novela (viuda, hijos, yernos, nueras, nietos y sus respectivas parejas, dieciséis personas en total): al pie del pantano, portando la urna cineraria y a punto de dar cumplimiento a la última voluntad del abuelo.

La figura del patriarca, que domina esta historia de intenso tono elegíaco, va siendo caracterizada progresivamente por las palabras de sus familiares, que dan forma a una compleja semblanza de la personalidad de Domingo, recreada desde la memoria colectiva de estos parientes y reflejada de forma coral por medio de los diversos monólogos interiores suscitados en ellos por la emoción del doloroso momento. Todos coinciden en recordar al abuelo, protagonista mudo de la novela, como incansable trabajador, honesto agricultor, hombre callado y melancólico que siempre había añorado su desaparecida aldea y, más en concreto, a sus amigos y al resto de sus parientes, dispersados por todo el país tras la destrucción de Ferreras.

En cualquier caso, la historia que rememora cada uno de los personajes que concurren en esta novela es una misma: el abandono forzoso del pueblo natal de la familia protagonista, las consiguientes secuelas de desarraigo personal para cada uno de sus miembros y la muerte final del patriarca, suceso que los ha convocado, como decíamos, al pie del nefando pantano. Los hechos que rondan el pensamiento de estos dolientes hablantes son, pues, análogos, independientemente de la particular versión de la historia familiar que cada uno de estos personajes haya concebido individualmente en función de las circunstancias de su propia experiencia personal. En efecto, su percepción de la trayectoria familiar cambia según pertenezcan de forma directa o política a la familia de Domingo, o según su edad, que determina el modo de conocimiento del drama del abandono de Ferreras: vivido, décadas atrás, en primera persona en el caso de los mayores —es el caso de la viuda y sus hijos—, o bien

aprehendido de oídas, aunque casi siempre asimilado como propio, en el caso de los de menor edad —como los nietos del difunto y sus respectivas parejas.

Tal reiteración de unos mismos hechos, retomados una y otra vez a lo largo de los dieciséis monólogos brotados de los familiares del fallecido Domingo, genera toda una urdimbre de motivos argumentales relativos a la dramática historia familiar, que se repiten de forma recurrente en la mayor parte de los capítulos de la novela: sirvan de ejemplo el ingrato realojo provisional de la familia en los insalubres barracones palentinos de “la laguna”, la desorientación física de sus miembros en el nuevo paisaje de la colonia a la que fueron trasladados, o la demencia que acabaría afectando a Domingo en sus últimos años de vida. Se trata de isotopías que, al modularse en cada capítulo mediante la voz de un determinado miembro de la familia, permiten al lector percibir las diferencias inherentes al punto de vista que cada uno de estos personajes posee sobre el exilio sufrido por su clan.

Así, y fijándonos en el mencionado motivo de los barracones de realojo, observamos cómo el recuerdo que de estos tiene Virginia, la viuda de Domingo (capítulo 1), es considerablemente distinto de la percepción sobre los mismos manifestada por Teresa, su hija mayor (capítulo 2): Virginia recuerda aquellos barracones con una mirada en cierta medida tierna, por cuanto, al fin y al cabo, dichos habitáculos formaron parte del escenario inicial de una etapa más de su vida compartida con su amado Domingo —una etapa, eso sí, mucho más dura y melancólica a causa de su condición de desplazados—; para Teresa, sin embargo, la evocación de los barracones entraña una connotación fatídica que la lleva, por su parte, a compararlos con los habilitados para los judíos en los campos de concentración nazis durante la Segunda Guerra Mundial. De esta forma, mientras que la perspectiva mostrada por Virginia en lo tocante al motivo de los barracones incide en la dimensión personal y familiar del drama humano que provocó la evacuación de Ferreras, Vegamián y los otros cuatro pueblos leoneses, Teresa —de forma complementaria y en un capítulo diferente— pone en evidencia la infamia política en la que incurrió la administración española de los años 60 al decretar la creación del Embalse del Porma y la expulsión forzosa y mal compensada de los habitantes del lugar.

Esta red de isotopías argumentales, repetidas puntadas de un mismo hilo con el que Llamazares teje los sucesivos capítulos de *DFMA*, nos parece el elemento fundamental del entramado narrativo de esta novela, ya que es, precisamente, la multiplicación de estos elementos microtextuales —idénticos en sus respectivos asuntos pero diversos en cuanto al punto de vista— lo que permite al leonés mostrar de forma completa todas las caras del poliédrico drama sufrido por los antiguos habitantes del valle anegado por las aguas del pantano.

Los diecisiete capítulos de la novela plantean otras tantas formas distintas de enfrentarse al hecho de la destrucción de aquellos pueblos leoneses para la construcción de la presa. Simplificando mucho, asistimos, por una parte, a la melancolía que la pérdida de la tierra natal ha sembrado en el matrimonio fundador y en los hijos nacidos en el seno del mismo; oímos también una voz firmemente reivindicativa, la

de Álex, que considera un “atropello” la evacuación forzosa que tuvieron que sufrir sus abuelos; descubrimos cómo otro de los nietos, Daniel, sin llegar a disculpar a los responsables del abuso cometido con su familia, sí reconoce la necesidad de aceptar los inconvenientes del progreso, consciente de los indudables beneficios del mismo —Daniel resulta ser, además, ingeniero—; hay quien prefiere, sencillamente, mirar hacia delante y no dejarse obsesionar por el pasado, como se propone a sí mismo Jesús, otro de los nietos de Domingo, que no quiere que la historia del embalse se convierta, de ninguna manera, en un lastre para su vida futura; y también leemos, ya en el último capítulo y a modo de contrapunto exterior a la perspectiva de la familia protagonista, el comentario que provoca en un anónimo automovilista la contemplación, desde lejos, del séquito fúnebre reunido junto al embalse: los confunde con turistas que disfrutan de la belleza del paisaje, pues ignora el funesto motivo que los ha hecho llegar hasta ese lugar, equivocación extrapolable, en última instancia, al desconocimiento que la sociedad, mal informada y a menudo indiferente, tiene acerca de las consecuencias de este tipo de proyectos para los antiguos habitantes de las poblaciones inundadas.

En esta novela, Llamazares ha omitido por completo su voz como narrador, ya que las palabras que leemos en *DFMA* proceden exclusivamente del fluir de la conciencia de los familiares de Domingo, transcrito de forma directa capítulo tras capítulo. Éstos se acercan en grupo hacia el borde del pantano, y caminan sumidos cada uno en sus propios pensamientos, estimulados por la intensa emoción provocada por el inminente sepelio del abuelo: recuerdan entonces el pasado, divagan sobre sus relaciones con el resto de los miembros de la familia, y observan el hermoso y al mismo tiempo triste paisaje que aparece ante ellos. Este intencionado ocultamiento del escritor leonés a lo largo de la narración le ha permitido alcanzar, sin duda, un punto de vista completamente distanciado y objetivo, requisito especialmente necesario en esta novela cuyo asunto posee, como es bien sabido, inspiración autobiográfica: el propio Llamazares nació en Vegamián, uno de los pueblos sumergidos bajo el Embalse del Porma, por cuya construcción tuvo que abandonarlo con tan sólo dos años de edad. Llamazares ha tenido, por tanto, un gran acierto al ceder por completo la palabra a los personajes de esta novela, ya que con este eficiente procedimiento ha otorgado a su narración un más que oportuno tono de imparcialidad.

No debemos olvidar que, por más que el tema central se encuentre profundamente vinculado con las vivencias personales del propio Llamazares, la intención del autor leonés ha sido, al fin y al cabo, poner en nuestras manos una novela, una obra de ficción en todo caso. Así, aunque los indicios autobiográficos son fácilmente perceptibles en muchos pasajes de la obra, nuestro autor los ha encubierto con suma habilidad: Llamazares ha proyectado sus propias experiencias personales, que inspiran dichos pasajes, en algunas de las acciones llevadas a cabo por los personajes en el seno de la trama novelesca. Pensemos, por citar uno de estos casos, en la visita que José Antonio —uno de los hijos de Domingo— y Elena —su esposa por entonces— recuerdan haber realizado años atrás a las ruinas de Vegamián, en cierta ocasión en la que fue vaciado temporalmente el pantano que había cubierto los pueblos del valle natal de los protagonistas. Tanto José Antonio como Elena recrean detenidamente aquel

turbador recorrido, que produjo en su ánimo una fuerte impresión, relatándolo en sus respectivos capítulos (6 y 7). La precisión con la que ambos describen el desolador panorama que pudieron contemplar, así como la nitidez con la que expresan el sobrecogimiento que tal visión les causó, delatan la vinculación de estos segmentos de la narración con las emociones que, en la realidad extraliteraria, debió de experimentar el propio Llamazares cuando él mismo visitó el pueblo de su primera infancia en 1983, al enterarse casualmente de que el Embalse del Porma acababa de ser desecado para realizar labores de mantenimiento del mismo. De hecho, la apocalíptica dimensión que, a los ojos del narrador leonés, mostraban los restos de Vegamián en aquel momento —impresión referida por Llamazares en distintas entrevistas concedidas a los medios— coincide en muchos puntos con la alucinada perspectiva adoptada, a su vez, por José Antonio y Elena ante ese mismo escenario, “un paisaje del fin del mundo” en palabras de esta última (p. 91).

El escritor leonés ha aclarado en distintos foros que con *DFMA* no ha pretendido gestar una obra explícitamente reivindicativa contra proyectos como el que destruyó Vegamián, Ferreras y otras poblaciones más, sino más bien ofrecer una novela testimonial, en la que poder mostrar, *per se*, el dilatado sufrimiento de sus antiguos moradores. Nos parece evidente que Llamazares ha sabido conseguir este difícil equilibrio entre la denuncia y la objetividad narrativa, como hemos visto más arriba. Lo ha hecho, por lo demás, recuperando la lírica mirada hacia la naturaleza con la que redactó las páginas de sus primeras y tan celebradas novelas, como *Luna de lobos* o *La lluvia amarilla*, y señalando, también como en dichas obras, la importancia de los valores del campo como marco ancestral y fundamental para la vida del hombre.

Todo ello lo podrá comprobar con fruición cualquier lector en cuyas manos caiga un ejemplar de esta magnífica novela.

Antonio Manuel Luque Laguna

Juan Carlos Abril, *Lecturas de oro. Un panorama de la poesía española*, Madrid, Bartleby Editores, 2014, 201 pp.

El poeta, estudioso y crítico literario y profesor de la Universidad de Granada Juan Carlos Abril ha reunido en su libro *Lecturas de oro* una amplia selección de las diferentes críticas de conjuntos de poesía española que fue dando a conocer en muchas revistas especializadas en los últimos años. Su libro lleva apropiadamente el subtítulo de “Un panorama de la poesía española”, porque, en efecto, leyendo sus comentarios a las diferentes obras poéticas sometidas a valoración puede el lector percatarse del momento literario actual de la poesía escrita en España por las promociones más recientes.

Amén de más de cuarenta reseñas de libros poéticos contiene asimismo *Lecturas de oro* un estudio sobre “La poesía de Rafael Espejo”, un artículo acerca de la serie “Lecturas 21”, colección de libros de poesía de la editora Bartleby, y el trabajo “Hacia otra caracterización de la poesía española actual”. Todos estos textos van precedidos por un preliminar titulado “Prólogo. Sobre el oficio”, en el que va discurrendo acerca de las características de un quehacer que conoce muy bien, porque lo practica con mucha frecuencia, el de la crítica literaria ejercitada en forma de reseñismo.

Juan Carlos Abril, por el considerable bagaje que ha ido atesorando en las labores de crítica, puede muy bien participarnos para provecho nuestro sus reflexiones acerca de la tarea de escribir reseñas, reflexiones que ya de por sí resultan atípicas, porque no suelen hacerse, y por eso mismo son interesantes.

Una condición que habría de ser previa a toda crítica de libros, nos recuerda Abril, es la de que uno tenga algo que decir sobre la obra reseñada en virtud de que resulte lo suficientemente atractiva para proporcionarnos ideas valiosas. No deberían realizarse por amistad, aunque los libros de los amigos le complazcan al crítico, ni tampoco deberían hacerse para expresar por sistema pareceres contrarios, lo que sucede a menudo, sino para dar cuenta de la poesía de interés que se está gestando, enfocándola con mente muy abierta al aprecio de la buena poesía, y prescindiendo de la tendencia a la que pueda adscribirse.

A continuación del prólogo acerca del reseñismo como oficio ha situado Juan Carlos Abril su estudio “Hacia otra caracterización de la poesía española actual”, páginas que suponen un refrescante acercamiento introductorio a la poesía creada por las promociones más recientes, y que es la que se reseña en su libro. Por consiguiente, nos parece conveniente resumir las ideas principales contenidas en este trabajo, no sin remarcar que en ese “otra” del título se da por descontado que su interpretación no es la única a tener en cuenta.

Para los que quieran seguir de cerca en qué punto se halla la poesía española a la altura del tercero de los lustros del nuevo milenio será bien útil leer sus consideraciones

a propósito de los cambios que se han ido manifestando en el panorama poético de los últimos años. Y en esos cambios ha sido rotundamente decisiva la poesía de la experiencia, abriéndose desde ella “el abanico de lo que ocurre” (18).

Y lo que ocurre es que se ha fragmentado uno de los ejes de dicha tendencia dominante desde los ochenta, el de la referencialidad, a la que los poetas de la experiencia encauzaron inicialmente desde un realismo de índole materialista que compartieron con otros presupuestos de carácter ideológico, ético y estético. Según apunta Abril, también hubo entre los que fueron tenidos por poetas de ese signo propuestas idealistas que no se situaban demasiado lejos del trascendentalismo. Y también acabaron practicando esa tendencia autores reciclados de prácticas como la novísima cuando ésta ya les parecía que no tenía futuro alguno. Bastarían precisiones como las citadas para que no se siga presentando a la poética de la experiencia como un todo unitario, siendo más cierto que englobaba a escritores diferentes que se valieron de distintos grados de realismo.

Por tanto, al trazar el mapa de la poesía española actual escrita por poetas nacidos en los setenta habrá de tenerse en cuenta que no pocos de ellos pueden emplear herramientas de la poesía de la experiencia sin que formen parte de la misma. El marbete de poesía de la experiencia resulta, así pues, insuficiente como medio para referirse a la poesía de los últimos lustros, porque es un marbete que exige precisiones como las señaladas por Juan Carlos Abril, y seguramente algunas más que se encuentran en artículos recientes acerca de los nuevos rumbos de la poesía de hoy.

Y habrá que tener en cuenta también que resultan insuficientes también aquellos intentos de acercarse al panorama poético calificándolo como ecléctico, dado que es la posmodernidad la que propicia esos planteamientos y por tanto la poesía creada en tiempos posmodernos se encuentra incurso en el sincretismo. En este sentido, referirse a que en la poesía de las décadas más recientes predomina lo sincrético equivaldría a no haber dicho nada, pues no puede ser de otro modo. El corolario es claro: hay que buscar nuevos puntos de vista que expliquen mejor la hora de ahora de la poesía española.

Y Juan Carlos Abril propone tres vías de acercamiento, de las que me parecen muy valiosas las dos primeras, aunque por mi parte no las circunscribiría tan solo al análisis de la poesía española compuesta a partir de los noventa, sino que las ampliaría al estudio de la poesía española del XX en general. La primera propuesta recomienda eliminar el binomio analítico que acostumbra a contraponer racionalismo a irracionalismo, al igual que la pareja realismo versus simbolismo. La segunda aconseja al crítico que el modelo cognitivo lo actualice de manera constante, lo que supone todo un reto.

El rasgo más llamativo que, según Juan Carlos Abril, caracteriza la poesía actual sería el idealismo, no el simbolismo, pero un idealismo que se plasma a través de diversificadas vías estilísticas. Pone peros a que en este idealismo se haya querido realzar la poesía sacralizante, pretendidamente trascendental, pero también los pone a una poesía reivindicativa en contrapunto con aquella. Y nos recuerda que en una

poesía idealista sin duda caben poéticas abstractas que no colinden con lo religioso. Casi al cabo de este estudio deja un aviso para navegantes de la poesía: “el modelo baudelariano y contemporáneo de poesía lleva aparejado un crítico” (30)

Sentadas las bases expuestas, el autor las aplica en los análisis de los diferentes poetas, cuyos nombres obviamos por ser muchos. No obstante, no deja de introducir nuevas orientaciones teórico-críticas en sus reseñas en función del libro leído. Interesa, por ejemplo, su inmanente concepción de las vanguardias, en virtud de la cual éstas tendrían continuidad hasta el momento presente del XXI, al margen de que pueda seguir haciéndose referencia a las tradicionales vanguardias “históricas”, y a la “neovanguardia” de los setenta. En las vanguardias actuales distingue varios caminos, así las propuestas hiperrealistas, las ultravanguardistas, las que combinan meditación y experiencia, e incluso otras. Y es plausible enfatizar esta vertiente de la poesía actual, no sin acaso la poesía española contemporánea atraviesa por un “vaivén entre tradición y vanguardia” (155)

Interesa asimismo que plantee la problemática de la identidad en literatura y en concreto en poesía. Lo hace en su valoración del conjunto *Autoría* de Julieta Valero, una de las escasas poetas que han sido reseñadas en *Lecturas de oro*, acaso porque Juan Carlos Abril considere que en el período cronológico reseñado no procedía dar cuenta, en términos cualitativos, de más conjuntos poéticos de escritoras. Ahí observa que tal identidad es cambiante, que “se va haciendo a sí misma en función de múltiples factores, pero que nunca apresamos en su totalidad.” (45) A vueltas del yo poemático desestimaba en otra de las reseñas del libro que pueda rigurosamente hablarse en términos de “sinceridad” del locutor, pero no es maximalista rechazando que el yo tenga que ver con el poeta, porque “en el fondo todos poseemos una parte de los personaje que inventamos.”, concluye en otro de sus comentarios.(63)

José María Balcells

San Cosme y San Damián, *Vida y milagros*, Jesús M^a Nieto Ibáñez, ed., Biblioteca de Autores Cristianos, Universidad de León, Madrid, 2014, 138 pp.

El catedrático de filología griega de la Universidad de León Jesús María Nieto Ibáñez consta en la portada de este libro como editor del mismo, pero en este caso la tarea de edición hay que remarcar que engloba también la de traducción de los textos griegos que en él se recogen, acompañados de notas aclaratorias pertinentes, siendo dicha labor traductora lo más relevante de esta obra publicada conjuntamente por la tan prestigiosa Biblioteca de Autores Cristianos dentro de su serie de Estudios y Ensayos en la modalidad de Historia, y en publicación conjunta con la Universidad leonesa.

Con ser relevante el hecho de haber traducido Nieto Ibáñez al español los textos que constituyen el núcleo del libro, todavía lo es más el tratarse de una versión pionera, porque hasta la aparición de esta muy amplia gavilla de milagros traducidos a la lengua española no se contaba con traslado alguno a la misma, salvo los textos sobre milagros de Cosme y Damián que se contenían en la versión al castellano de la *Legenda aurea*. Añádase aún a la importancia de las traducciones de este catedrático el que son las segundas a una lengua moderna, tras las que en 1971 se publicaron en francés.

Los textos van precedidos de una introducción del editor subdividida en distintos epígrafes, en los que se ocupa de dar noticia de la vida de los dos santos, así como de las colecciones de milagros que se les atribuyen. Pasa después a considerar el vínculo entre medicina y religión que existe en las curaciones miraculísticas de san Cosme y san Damián. También se ocupa del ligamen del culto a ambos con el que los paganos habían rendido a Asclepio, y de la iconografía y extensión de ese culto a partir de la segunda mitad del siglo IV y desde la ciudad siria de Cir. La referencia a la edición crítica y completa de Ludwig Deubner de 1907 en la que apoya la suya, y una bibliografía escogida, cierran esos preliminares.

Y es en ese estudio introductorio donde los lectores encontrarán datos relativos a la biografía de ambos santos, no en los textos, por lo que el título que se ha dado al libro puede inducir a alguna confusión, pues más de uno creará de entrada que estamos ante el traslado de una obra clasificable como hagiográfica en el sentido más usual, el de que contiene vida y milagros de un santo, cuando en realidad el libro se concentra en la faceta miraculística de esos mártires cristianos que, a tenor de la especialidad médica y farmacológica que les distinguió, acaso sean los miembros del santoral a través de cuya mediación Dios haya realizado más cantidad de milagros.

Repasemos brevemente el contenido de la introducción elaborado por el profesor Nieto Ibáñez para anteponerlo a sus traducciones. Comienza recordando que los santos Cosme y Damián fueron dos hermanos gemelos de origen árabe cuya existencia

transcurrió en la mitad primera del siglo III. Crecieron educados en el Cristianismo por su madre Teodota, la cual se preocuparía también de que se preparasen en el campo de las letras y de las ciencias, decantándose por este último, y especializándose en medicina. Al practicarla para la curación de los enfermos, no percibían remuneración económica de ningún tipo, por lo que se les llegaría a conocer como *anargyros*, sin dinero. Como se les atribuye igualmente la curación de animales, podría considerárseles asimismo veterinarios. Fueron martirizados brutalmente y luego decapitados en noviembre del año 287, en tiempos de la persecución de Diocleciano.

Los milagros atribuidos a estos mártires son, salvo alguna rara excepción, milagros *post mortem*, habiendo dado lugar a por lo menos media docena de colecciones de ellos que se hicieron muy populares, transmitiéndose por medio de gran número de textos manuscritos. Narraciones de carácter anónimo, relatan curaciones muy diversas de enfermedades, no pocas veces ocasionadas por el diablo, sintiéndose gratificados los santos Cosme y Damián con la reafirmación en la fe cristiana del enfermo o con su conversión al Cristianismo cuando éste era pagano.

Es bien curioso que la atención a los pacientes la efectuasen a través del sueño de éstos cuando estaban en el templo de Constantinopla denominado *Kosmidion*, un gran complejo religioso y hospitalario. Lo hacían a través de visiones en las que los dos santos acostumbraban a aparecerseles vestidos como médicos, en muchos casos con instrucciones que iban destinadas a los médicos habituales del enfermo. Les prescribían también recetas medicinales o aplicaciones con elementos sacros, a menudo con el aceite o cera de las lámparas, el cerato. Asimismo les practicaban, cuando era menester, diversas clases de operaciones de cirugía. En diferentes ocasiones la cura consistía en la imposición de manos. La fe en Cosme y Damián, venciendo la tentación de albergar reservas y dudas por parte de quienes habían de ser sanados, era imprescindible para la curación de la enfermedad, curación que podía producirse de manera muy rápida, cuando no instantánea, o dilatarse en el tiempo.

Los vínculos de esta pareja del santoral con la paganía los evidencia el hecho de que entronca su culto con el de Asclepio, resultando una versión cristiana del mismo, dado que las similitudes en el procedimiento de curar son incontestables al basarse ambos médicos principalmente en valerse del sueño.

A través de Cosme y Damián restaura el Cristianismo, además, el mito gemíneo de los Dioscuros, siendo una consecuencia y testimonio posterior de ello el que la basílica romana consagrada a esos santos sustituyese a la que se había dedicado a Rómulo y Remo. Amén de estos datos que hemos sintetizado de la introducción, el profesor Nieto Ibáñez recuerda otros relativos a la iconografía y a las supuestas reliquias de los dos santos galenos que han pasado a ser patronos de los médicos y farmacéuticos, así como de los barberos.

Tras el repaso sucinto a ese prólogo tan útil para disponerse a la lectura de las series de milagros de que consta este volumen, daremos cuenta de algunas de las apreciaciones que nos han suscitado los textos mismos. Sea la primera de ellas la de subrayar la pericia narrativa del encadenamiento de relatos sucesivos de milagros

mediante distintas fórmulas, así la de referirse a un enfermo que acaba de llegar cuando otro acaba de marcharse curado, lo que acaece en la serie primera como recurso muy sostenido, de lo que se infiere que las curaciones de referencia no eran simultáneas.

A este recurso hay que añadir otro más pertinente en este subgénero narrativo, el del cierre de cada historia de curación dando gracias a los santos intercesores a la par que glorificando a Dios por parte de los beneficiarios de los milagros. Un tercer rasgo de suma importancia es la apelación a oyentes, en la mayoría de los casos, acaso posibles lectores en los menos, que hace el narrador en busca de lograr la complicidad del público en el propósito piadoso del relato, cuya doctrina les extrae después.

Otro registro estriba en la autorreferencia de quien narra a su propio discurso, señalando cómo ha dispuesto la materia. Y tampoco falta referirse a que se está contando lo que se ha escuchado contar a otro narrador. La sensación de pintoresquismo que la lectura de estos milagros puede suscitar en muchos lectores colabora a vencer la sensación de monotonía que les acecha cuando el asunto resulta tan repetitivo, por tratarse siempre de milagros taumatúrgicos, no de otros tipos. Pero aquí y allá se encuentran pretextos bastantes para mantener la curiosidad hasta llegar a la auténtica perla que se ha dispuesto al final del libro, y que funciona como guiño contemporáneo: la “amputación y trasplante del pie de un muerto vivo en la región de Sebastiana.”

José María Balcells

A. López Castro, *El canto de la alondra. Estudios sobre María Zambrano*, Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2013, 219 pp.

Entre los múltiples estudios sobre nuestra pensadora María Zambrano, este trabajo de Armando López Castro, Catedrático de Literatura Española en la Universidad de León, no es uno más, pues trata de la evolución, que se da en la filósofa española, de un pensar sobre lo poético a un pensamiento poético propiamente dicho, entendiendo por tal una unificación de la experiencia y la palabra.

Dicha evolución aparece sintetizada en el Prólogo (“La aventura del escribir”), relacionada con la forma de establecer un contacto con la realidad, y en el Epílogo (“La palabra creadora”), percibida en su forma musical, que discurre fluida como el agua y nos devuelve a su espacio original. Sirviéndoles de marco, aparecen doce capítulos:

I. María Zambrano: ánima hispánica; II. La razón poética de María Zambrano; III. La visión del exilio en María Zambrano; IV. Formas de lo sagrado en María Zambrano; V. El movimiento de la música; VI. La noción de realismo en María Zambrano; VII. El enigma de la pintura; VIII. Los caminos del sueño en María Zambrano; IX. María Zambrano y la tradición mística; X. La ausencia del amor en María Zambrano; XI. Hacia una poética del fragmento en María Zambrano; y XII. María Zambrano y José Ángel Valente.

No es posible detenerse sobre cada uno de ellos en tan breve espacio. Merecen especial atención el II, donde la razón poética, clave del pensamiento de la pensadora andaluza, es la que hace posible el paso de la filosofía a la poesía; el VI, en el que la noción de realismo aparece ligada a la inmediatez de lo trascendente; el VIII, donde el mundo de los sueños, ligado a la indistinción, es el ámbito donde fermenta el pensamiento y la palabra; y el XI, en el que el fragmento, que según Poe es una de las formas de la modernidad, se relaciona directamente con la totalidad de la escritura.

Este estudio supone, en su conjunto, un recorrido por los núcleos más representativos de la escritora malagueña, vinculándolos con el vivo rumor de la tradición, a la que Zambrano considera una forma dinámica, el seguir fluyendo entre el pasado y el presente, y no un peso muerto. Rara vez se ha hecho un trabajo tan amplio y a la vez tan sintético. Estudios como éste muestran que, bajo la sencillez de las expresiones, se intuye una conciencia de la realidad total y extrema, una asimilación de la palabra creadora como experiencia compartida.

Stefano Pradel

Università degli Studi di Trento

Benito Jerónimo Feijoo. Obras completas, tomo II. Cartas eruditas y curiosas I. Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII. Ayuntamiento de Oviedo-KRK Ediciones, 2014. 712 pp.

La catalogación de los archivos y la difusión bibliográfica han favorecido las iniciativas de edición de obras y documentos que permiten una adecuada recreación del ambiente cultural europeo desde 1650. La perspectiva con la que los eruditos posteriores habían comentado la evolución de las ideas científicas y artísticas en España todavía traslucía una necesidad de defender una participación en el concierto internacional. En la segunda parte de la pasada centuria se fue afianzando un enfoque más integrador, que permitía descubrir las relaciones entre la actividad cultural de distintas regiones europeas. Cualquier explicación simplista de la Ilustración española ha sido superada por los estudios en los que se declara a lo vivo la realidad del entramado de actitudes, acciones y opiniones que determinaron el crecimiento de un inquieto deseo de revisión y renovación.

El equipo de investigación del Instituto Feijoo ha colaborado notablemente en perfilar este panorama de la Ilustración española recogiendo y estudiando el material necesario para precisar las características de este contexto. A la ingente labor de edición de Gaspar Melchor de Jovellanos se ha añadido el comienzo de la recuperación del legado intelectual de Benito Jerónimo Feijoo.

El estudio introductorio realizado por Inmaculada Urzainqui sitúa el crecimiento de la erudición de Feijoo en el contexto de una interpretación diferente de los recursos del conocimiento, de acuerdo con una nueva función de la cultura y del arte en la sociedad de entonces. “Pues bien, de ese tiempo nuevo, con sus aspiraciones y logros reformistas, su dinamismo intelectual, sus inercias, miedos y contradicciones, en definitiva, con sus luces y sus sombras (...), serán testigo e imagen crítica en gran medida las *Cartas eruditas*, que irán saliendo escalonadas, a medida que las va ultimando, en momentos de distinta coloración política” indica la profesora Urzainqui. Pero la publicación de este epistolario es más que una colección de documentos que sirven de crónica de aquel periodo de la historia de España durante la vida del fraile benedictino.

Los debates eruditos que se fueron produciendo a medida que dejaba constancia de sus intereses configuran un marco contextual muy animado en el que se desenvuelven muchos otros agentes inquietos. El cuidado del necesario orden cronológico podría dificultar la percepción de este matizado conjunto de relaciones. De ahí que este estudio contribuya decisivamente a guiar al lector a través de las páginas de ese incesante itinerario de un caminante que transita en medio de dificultades, tormentas y abismos a los que se atreve a asomarse con una sabia prudencia. La actitud crítica en el examen de la tradición se había ido difundiendo a partir de las investigaciones humanistas, pero todavía en su época no era fácil distinguir el beneficio de una mirada al pasado. El

pasado era un abismo erizado de farallones teóricos de cortantes aristas. Tampoco los promotores de novedades presentaban su mercancía con la consistencia que desearían quienes buscaban apuntalar la traición con los pilares que sostuvieran la conexión entre el conocimiento y la realidad inmediata.

La correspondencia dibuja sin duda una biografía amable de Feijoo, no solamente de su avance en la comprensión del mundo y de la sociedad. Lo presenta afable y generoso con las necesidades urgentes de la población más cercana. La profesora Urzainqui alude a las dificultades de colaboración en una misma actividad intelectual desde la realidad social y política de la época con Gregorio Mayans. Las aspiraciones personales de cada uno de ellos eran muy diferentes, y cada uno había proyectado también una dimensión diferente de la cultura literaria.

Los temas del epistolario ahora editado son variadísimos, como las fuentes del conocimiento que expresa el benedictino y que han sido venturosamente investigadas. Esta variedad se comprueba ya en el título con que se publican las cartas, pero la erudición sobrepasa el tema principal y se desborda en otros muchos. Las curiosidades en medicina o geología ceden a los comentarios históricos y la prevención de las supersticiones. Nos relata las experiencias de transfusión de sangre y sus resultados en animales, con la conclusión de que era una temeridad usarla para sanar enfermos. Desconfía de los purgantes. Comenta la dificultad para conservar el aroma del tabaco superada mediante la hoja de lata, en cuyo medio “aquellos sutiles corpúsculos, hallándose encarcelados, se excita una especie de fermentación con que se exalta más el olor, o a que, como son de un genio inquieto y volátil, chocando unos con otros se desmenuzan y sutilizan más” (p. 398).

Mucho más interés para los estudiosos de la cultura humanística tiene la carta dedicada al arte de la memoria (XXI de la colección, pp. 348-368). La autoridad de la crítica de Francis Bacon en su *De augmentis scientiarum* persuade también al benedictino gallego, pero ofrece además una bibliografía nutrida de fuentes antiguas y contemporáneas. La misma obra baconiana y la crítica de René Rapin le infunden sospechas sobre la utilidad de la lógica medieval de Ramón Llull, que conoce por la información de Pierre Gassendi. Esta línea crítica demuestra los fundamentos de la actitud racionalista de Feijoo. Las experiencias propias son también su referencia más inmediata, pues así lo hace constar a menudo en las cartas (p. 206, por ejemplo).

La edición destaca por la preparación del texto y por las notas ilustrativas, que facilitan al lector la relación con otras obras de la época y con los estudios pertinentes a esos mismos temas de las cartas, ya sea estudios sobre la obra del benedictino o acerca de sus fuentes o su legado. La perspectiva histórica del benedictino se afianzaba a partir de los ejemplos de los gobernantes más famosos Carlos de Suecia, Luis de Francia, Pedro de Rusia. El mundo que vivió Feijoo salta de las páginas que dignifican el dinamismo de su civilización. De este modo crea distancia con la perspectiva idealizada de los humanistas sobre la Antigüedad. El epistolario da perfecta imagen de una nueva actitud.

Por otro lado, el índice onomástico proporciona las referencias a una galería inmensa de personajes conocidos del autor. Por más que la lectura sea amena, y el lector se asome a ese panorama a través de una visión de los temas sencilla, directa, a veces ingenua, se gradúa en las notas una profundidad de la proyección que permite el texto. Se trata de un producto cultural para la gente de hoy, que ha heredado una forma de ver la realidad con el filtro de la experiencia, contrastando ficción y realidad con criterios y medios de información desarrollados a partir de este avance ilustrado.

En ese sentido, la edición lleva de la mano al lector para contemplar el mundo desde los ojos de Feijoo, y reduce las noticias sobre personajes y hechos de la historia antigua, cuya dimensión simbólica estaba evolucionando entonces, y amplía la información sobre las relaciones inmediatamente influyentes en el ambiente político, social y cultural.

El volumen se completa con una lectura transversal a partir del “índice de las cosas más notables”, índice de obras y estudios citados, y como era de esperar del grupo de investigación que lo ha realizado, un léxico interesantísimo del vocabulario especial recogido en las cartas. Toda esta preparación tan cuidada nos hace esperar que se vayan completando los volúmenes de la colección con garantía de obtener una excelente aportación al conocimiento de la Ilustración española.

María Asunción Sánchez Manzano

González Vázquez, Carmen. *Diccionario Akal del teatro latino. Léxico, dramaturgia, escenografía*. Madrid, Akal, 2014. 392 pp.

La investigación sobre el vocabulario teatral permite una introducción diferente y muy viva en el espectáculo antiguo. Con las entradas que se nos presentan en este volumen contemplamos el desarrollo de este festival popular en Roma. Nuestra imaginación puede reconstruir a través de los textos que expresan la vivencia auténtica del público romano, sus gustos, sus bromas, y los pensamientos que les unieron como comunidad cívica.

Ciertamente una primera edición de este trabajo fue publicada en 2004, pero los diez años transcurridos han favorecido la confirmación de las expectativas que prometía. El valor del contenido parecía entonces solamente el vocabulario en sí, obtenido de los propios textos teatrales sobre todo, y la detallada relación sustancial del libro se completaba con un índice en el que el lector encontraba todavía más términos sin entrada propia, amén de las listas de vocablos griegos y latinos. Pero como la investigación había tenido que verificar las fuentes sobre el teatro latino antiguo, enriquecía la información un conjunto de noticias sobre la comedia *palliata*, la *togata*, la sátira menipea, el mimo, la atelana y las tragedias de Séneca. Según se lee en esta edición de 2004, era la primera vez que se estudiaban los términos técnicos desde el punto de vista etimológico, filológico, lingüístico, dramático, cultural y literario.

La autora ha continuado aportando nuevas contribuciones a los estudios teatrales, y en la nueva edición, revisada y ampliada el estudio de los términos, tomados sobre todo de la documentación referida al teatro en los autores latinos y en el CIL, adquiere una nueva actualidad. Por una parte se ha depurado la perspectiva del teatro romano: no todos los términos confirmados por indicios arqueológicos o artísticos forman parte del léxico teatral latino. Así *hypothesis*, *hydraules*, *catarsis*, *anagnórisis*, *proedria*, *protagonista*, *conistra*, *plyakes* forman parte de la terminología griega, aunque fueran usuales en la representación romana, según se hace saber en la información preliminar (pp. 7-9). La definición misma de lo que es un término teatral se discute, para captar la esencia de esa manera de comunicación específica del espectáculo romano en sus distintos géneros. El prólogo del profesor García Hernández se mantiene con ligeras actualizaciones porque procura una visión del fenómeno teatral desde el plano semántico y semiótico muy perspicaz que revela además su dimensión cultural.

Continuando esa interpretación de los fundamentos esenciales del teatro antiguo y del teatro romano en particular –tantas veces olvidado o postergado por la brillantez de la liturgia griega– el estudio introductorio de la edición de 2014 sienta unas bases sólidas para la comprensión de los datos que nos proporciona el vocabulario sobre la actividad teatral en la comunicación con el público. En virtud de este estudio no se trata ya de una compilación de noticias antiguas, sino que a la vista del lector cada

término adquiere su relieve propio como parte de un sistema coherente y articulado cuya utilidad se advierte en las distintas literaturas europeas.

Ese arte profesionalizado que es en Roma el teatro contaba con un texto, con una expresión corporal –específicamente romana- un vestuario de los actores y un aparato del escenario, que enmarcaban la comunicación desde la escena con el acompañamiento de la música. Las autoridades Festo, Donato, Eúgrafo, Evancio, Diomedes, Isidoro, Tertuliano, Vitruvio, la poética aristotélica y los poetas romanos necesitaban una interpretación en el eje significativo del texto dramático, del texto escénico y del texto literario (p. 21). Las reflexiones que sostienen el análisis se inscriben en el plano del léxico, no de una lengua ni de un lenguaje, que tiene una aplicación en el uso técnico. La disposición de los sentidos de que informa se explican como relaciones clasemáticas que despliegan la compraventa de una obra, la selección del vestuario, el aspecto del actor y el escenario visto desde el auditorio, el aplauso y el abucheo, el deleite y la risa. Pero aún más novedosa es la interpretación del espectador como actor “con papel pero sin texto”. Los actantes se contrastan en su juego en aras del significado, y la bifurcación del yo del actor en el personaje y en su identidad de miembro del grupo favorece que el público entre en el juego del disfraz.

El análisis lingüístico de cada término recoge rigurosamente las normas de un diccionario especializado. Pero además cada lema contiene una explicación etimológica, una secuencia del desarrollo histórico del concepto, las fuentes textuales en que se comprueba y una bibliografía actualizada sobre los términos. Las expresiones habituales que mantenían vivo el uso se resaltan en negrita, de manera que es fácil seguir la información a primera vista. En esta nueva edición todos los aspectos gráficos se han mejorado notablemente. Más que la claridad y la pulcritud del orden en que se despliega el contenido informativo, destaca la actitud crítica que ha seguido la autora en la verificación de las noticias, tantas veces transmitidas de manera confusa, en fragmentos poéticos o en inscripciones.

Junto a los términos que se refieren al texto, o a la preparación de los actores, no son pocos los verbos que se relacionan con la composición artística o la ejecución musical que favorecía el espectáculo de la danza. La delimitación de los espacios del auditorio no es menos importante que la disposición de la compañía de los actores a asumir una identidad romana a partir del texto, expresando la comunidad con el público.

El artículo más completo está dedicado al término “*persona*” y distingue por una parte, la máscara teatral, por otra, el personaje de una obra “una de las nociones más importantes del teatro, pero, a la vez, de las más difíciles de definir” (p. 230). El verbo *plaudo* también recibe un tratamiento específico, en el que destaca la indicación del uso político de la comunidad recogida en la representación, y la regulación técnica del aplauso, a la manera casi ritual en que los romanos asimilaban todo su comportamiento en público.

A pesar de la etimología helénica de alguno de los términos, los hábitos romanos dejan patente la adaptación a un modo social muy característico. Tal vez sea en los lemas

dedicados al espectador y al espectáculo (pp. 277-286) donde las actitudes sociales quedan más evidentes. La consulta en todo caso queda reforzada por un índice de contenidos que asocia los términos de cada ámbito conceptual. La extensa bibliografía actualizada favorece la introducción del lector en la institución cultural del teatro antiguo romano, de gran provecho para los interesados en un estudio sistemático de la comunicación escénica en cualquiera de sus manifestaciones.

María Asunción Sánchez Manzano

Heinrich von Allwoerden, *Historia de Miguel Servet. Bajo la dirección de Johann Lorenz Mosheim. Helmstedt 1728. Introducción, traducción y notas de Pablo Toribio Pérez. Instituto de Estudios Sijenenses "Miguel Servet". 2014, 395 pp.*

La historia de Miguel Servet tenía interés para un estudiante alemán que hizo su investigación a comienzos del siglo XVIII. Pablo Toribio ha pretendido contextualizar y acercar a nosotros las dos figuras de dos europeos de dos tiempos diferentes, Mosheim y su biografiado Servet.

Por una parte nos descubre la vinculación del pensamiento de Servet con teorías e interpretaciones de la religión en el siglo ilustrado. Por otro, indica la pertenencia de Servet a un selecto grupo de heterodoxos (con Giordano Bruno y Lucilio Vanino). Sin embargo, para el momento en que Allwoerden o Mosheim realizaron su investigación, el caso de Servet era muy singular, porque había sido condenado por Calvino. Pero además, quien dirigía el trabajo era una figura principal de la Ilustración alemana Johann Lorenz Mosheim, que había contribuido a la creación de la Universidad de Gotinga y había presidido la Deutsche Gesellschaft de Leipzig desde 1732. En carta de 1716 le había pedido a Leibniz información sobre Servet.

Además de proporcionarnos datos sobre el ambiente intelectual de la época, la edición de este volumen recoge un amplio comentario de los antecedentes del estudio histórico, y sobre todo, de las consecuencias que tuvo para los debates doctrinales de socianistas y calvinistas en Gran Bretaña y en los Países Bajos. La presencia en un gran número de catálogos de bibliotecas resulta muy significativa de su extraordinaria difusión que prueba el interés que tuvo en su época.

Ahora bien, el valor de la traducción de esta historia con ser muy destacable, queda superado por el de las notas en las que Pablo Toribio despliega su buen conocimiento de las fuentes antiguas patrísticas y de los textos de la Reforma. Añade además una considerable bibliografía. La búsqueda de datos en archivos especializados ha sido sin duda provechosa.

Pero no podemos negar que es apreciable la orientación al lector sobre las doctrinas que proclama, defiende y discute Allwoerden o el propio Mosheim, para algunos, el verdadero autor del escrito histórico.

En todo caso resulta muy estimulante comprobar el relieve que adquiere un texto antiguo cuando se estudia con suficiente atención y se recrea el mundo intelectual en el que nació. Todavía hay mucha médula de la historia intelectual de Europa por descubrir.

María Asunción Sánchez Manzano

Sara Molpeceres Arnáiz, *Mito persuasivo y mito literario. Bases para un análisis retórico-mítico del discurso*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2014, 274 pp.

La propuesta que hace la autora facilita una línea metodológica para el análisis retórico-mítico del discurso. El método se aplica a cuatro discursos contemporáneos específicos, en primer lugar, al relato narrativo de ficción. El mito se estudia desde la perspectiva más antigua, en la que el relato es respetable por su antigüedad y su prestigio cultural.

Ciertamente, la proyección de la retórica en los estudios sobre comunicación va cada día en aumento. Por eso el equipaje teórico de esta aproximación al mito no se fundamenta en la historia del concepto, sino más bien se establece como “producto del pensamiento teórico-simbólico”. Nos situamos entonces en un punto de partida diferente del acostumbrado para los estudiosos de la Filología Clásica. La perspectiva retórico-simbólica se recrea, según la autora, en “el humanismo filológico italiano, el barroco, Gracián, Vico, el Romanticismo alemán”. De ahí que el concepto de mito que se propone se acerque más a enfoques interpretativos más próximos a la actualidad. La definición tiende lazos entre el pensamiento mítico y el “pensamiento figural” que relacionaría imágenes con significados (pp.53-54). De ahí que se funde en la construcción simbólica del mundo que organiza nuestra experiencia y en conceptos románticos de símbolo como expresión de una idea por medio de una imagen (p 59).

Por otro lado, se presenta el objetivo de liberar a la retórica de todo prejuicio con el que hasta ahora se desestimaba la técnica de la persuasión. Desde la idea simbólica de mito se accede a la discusión sobre el carácter ideológico del discurso. A partir de un nuevo paradigma de Literatura Comparada se plantea el estudio de construcciones ideológicas que nacen de las distintas manifestaciones culturales, y que se manifiestan en forma de mitos (p. 64). Con estos conceptos, que se sustentan con abundantes referencias, se realiza el análisis práctico de las cuatro clases de discurso: literario, filosófico, político y científico.

La persuasión que parece consustancial al discurso político, no es ajena tampoco a las otras clases de texto. También la necesidad que resalta la técnica retórica de preparar un discurso adaptado a las circunstancias, a la ocasión, hace del texto un “producto de intercambio social, inestable como la sociedad misma” (p. 83). De esta manera, a partir de las recomendaciones de la experiencia, la verdad que proporciona el texto configurado para la ocasión no tiene carácter universal ni lo pretende, sino que reduce su auténtica realidad a los lazos de información que crea. Por eso, en el capítulo quinto, se ofrece un avance para un análisis retórico-mítico (otros dirían retórico-simbólico, retórico-semántico o retórico-semiótico) del discurso.

Sin embargo, no se renuncia al sentido del mito como estrategia del discurso ni como tropo ornamental, sino que se explica el aprovechamiento del mito porque está en

la mentalidad colectiva, en esas creencias compartidas en que se apoya el orador para componer su texto. Por lo tanto, el mito antiguo en un auditorio que lo conoce, sería un recurso perfecto para trasladar argumentos por los que conseguir la persuasión.

A la hora de aplicar todo este aparato teórico, destaca el análisis del mito de Antígona en María Zambrano, que toma como referencia, entre otros, el artículo de José María Balcells sobre la recreación filosófica de esta pensadora contemporánea. Pero más sorprendente que el análisis del discurso heroico americano -que se realiza también en este volumen- puede ser para el lector la “retoricidad de la construcción del discurso científico” como indicábamos antes. Una de las facetas en que se advierte la impronta del lenguaje translaticio en el discurso científico es inmediatamente evidente en la traducción. El ejemplo seleccionado no es propiamente un texto científico, a decir verdad. Se trata de ensayos sobre la naturaleza de la enfermedad *Illness as Metaphor* y *Aids and its Metaphors* de Susan Sontag. El análisis plantea también el aspecto de la enfermedad como metáfora del mal y aquel de la enfermedad como “lo otro” interno y externo, o como deshumanización.

Resulta interesante comprobar la audacia de esta clase de análisis que toma cuerpo en la lectura de textos contemporáneos muy significativos de la cultura actual. Vista como problema, la comunicación y la persuasión se producen en un ambiente social en que los contenidos que trasladan la realidad del mundo están sujetos a multitud de filtros y etiquetas. Una reflexión sobre lo que hay más allá del texto, el tejido de palabras que pretende enredar al lector o al oyente en un mar de reflexiones, impulsarle a pensar y a decidir lo que desea conocer de lo que le ofrecen nos resulta inquietante.

María Asunción Sánchez Manzano

**[Notas-
Filología
inglesa]**

TERRORISMO FINANCIERO Y NUEVO ORDEN MUNDIAL

DAN FYFE

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El "terrorismo financiero" ha sido utilizado por la élite financiera internacional a lo largo del siglo veinte para establecer un "nuevo orden mundial" con Estados Unidos como poder hegemónico. Europa es solo la víctima más reciente de un *modus operandi* que empezó antes de la Primer Guerra Mundial.

Palabras Clave: terrorismo financiero, Nuevo Orden Mundial, Rothschild, Rockefeller, J. P. Morgan, Operación Gladio, OTAN, CIA, Al Qaeda, Fondo Monetario Internacional (FMI), neoliberalismo, Henry Kissinger, Monsanto.

Abstract

"Financial terrorism" has been used by the international banking elite throughout the twentieth century to establish a "New World Order" with the United States as the hegemonic power. Europe is only the latest victim of a *modus operandi* that began before the First World War.

Key Words: financial terrorism, new world order, Rothschild, Rockefeller, J. P. Morgan, Operation Gladio, NATO, CIA, Al-Qaeda, International Monetary Fund (IFM), neo-liberalism, Henry Kissinger, Monsanto.

La crónica del sector financiero en Estados Unidos a lo largo de su historia es una sucesión de mentiras y corrupción, y de pánicos y depresiones provocados por el ánimo de lucro de los propios banqueros. Sabían muy bien que el gran negocio consiste en prestar dinero es decir, -endeudar- a naciones, y en financiar guerras, donde siempre hay mucha oportunidad para ganar fortunas, preferiblemente financiando a ambos lados. Pero el gran "golpe de estado" en la historia financiera de Estados Unidos tuvo lugar en diciembre de 1913 cuando el Senado aprobó la *Federal Reserve Act*. Con la legislación el Congreso cedió su papel, su derecho, su deber, su poder de emitir la moneda del país y lo dejó en manos de la nueva Reserva Federal -que ni es una reserva ni es federal sino un banco privado entre cuyos accionistas se incluyen los Rothschild, los Morgan, los Rockefeller y otros banqueros internacionales. Ya llevan casi cien años aprovechándose de su situación privilegiada de "banco central" privado para crear dinero de la nada y cobrar intereses al país por cada dólar en circulación.¹

¹ Los mejores libros que investigan y detallan la sorprendente historia de la Reserva Federal son los siguientes: Eustace Mullins, *The Secrets of the Federal Reserve*. 1952. Hayden, ID: Bridger House Publishers,

Al mismo tiempo Inglaterra ya era prácticamente insolvente mientras Alemania estaba demostrándose como gran rival para la hegemonía mundial tanto con su nueva flotilla naval como con la construcción de un ferrocarril entre Berlín y Bagdad. El imperio británico podía ver claramente que su dominio de los océanos y su monopolio de acceso al petróleo corrían peligro, y estos factores explican mucho mejor las razones que llevaron a Inglaterra a formar una alianza con Francia y Rusia en contra de Alemania que el asesinato de un serbio en Sarajevo. En cualquier caso, la supuesta “neutralidad” de Estados Unidos no impidió en absoluto una verdadera bonanza de ventas, comercio y ganancias para la Casa Morgan, respaldado por la nueva Reserva Federal. La Primera Guerra Mundial, vendida al pueblo norteamericano por Woodrow Wilson –“El mundo debe hacerse seguro para la democracia”– fue en realidad un último intento desesperado de Inglaterra para aplastar a su rival, y tomar el control de recursos naturales como el petróleo para su futuro desarrollo económico.²

El número de muertos a causa de la Primera Guerra Mundial es difícil de precisar, pero la cifra de 20 millones –la mayoría de ellos civiles– parece razonable. Este fue un momento clave en lo que estoy llamando el terrorismo financiero y el nuevo orden mundial. Fue también el momento en el que el petróleo se estrenó como combustible imprescindible y dejó clarísima su importancia estratégica en las guerras del siglo XX. ¿Es demasiado simplista decir que Alemania perdió la guerra porque agotó su suministro de petróleo?³ En fin, el Tratado de Versalles ocultó la ocupación del Oriente Medio por parte de los ingleses y sus aliados. Ya en 1919 el Golfo Pérsico era conocido como un “lago inglés.” Inglaterra, después de la guerra, tenía una deuda enorme con J. P. Morgan y el país estaba bastante deteriorado tras el esfuerzo bélico y sumergido en una depresión; pero todavía sería necesaria una “Gran Depresión” y otra guerra mundial para ver –definitivamente– el ocaso del Imperio Británico y el comienzo del nuevo orden mundial y el neo-imperialismo estadounidense.

Después de la segunda guerra mundial, la CIA nació como fruto de la unión entre estadounidenses, británicos y los nazis a los que ayudaron a esquivar la justicia de Núremberg después de la guerra y quienes, en cambio, ayudaron a organizar el espionaje estadounidense de la posguerra.⁴ Un ejemplo del terrorismo financiado por la CIA fue la “operación Gladio” que, con las “buenas intenciones” de frenar el comunismo en Europa, sembró el pánico durante décadas en países como Italia con actos terroristas que cometieron y de los que después lograron culpar a los comunistas,

2009; G. Edward Griffin, *The Creature from Jekyll Island: A Second Look at the Federal Reserve*. 1994. Westlake Village, CA: American Media, 2002; y F. William Engdahl, *Gods of Money: Wall Street and the Death of the American Century*. 2009. Palm Desert, CA: Progressive Press, 2011.

² Esta perspectiva sobre las verdaderas causas y razones detrás de la primera guerra mundial la tomo prestada de F. William Engdahl, cuyo análisis puede consultarse en su *A Century of War: Anglo-American Oil Politics and the New World Order*. 1992. Wiesbaden: edition.engdahl, 2011.

³ Véase F. William Engdahl, *Myths, Lies and Oil Wars*, Wiesbaden: edition.engdahl, 2012: 17-22.

⁴ La escandalosa historia de la colaboración entre la CIA y los nazis al final de la segunda guerra mundial está bastante extendida por internet; para leer una historia bien documentada, escrita por John Loftus, un ex abogado del Departamento del Estado, véase *America's Nazi Secret: An Insider's History*, Waltham, OR: Trine Day, 2010.

una táctica muy conocida hoy en día con la denominación “operación de bandera falsa.”⁵ “Gladio” fue uno de los secretos mejor guardados sobre la complicidad de la OTAN en actos de terrorismo en Europa, financiada por la CIA; ya sabemos que tanto Osama bin Laden como Al Qaeda fueron creaciones de la CIA, financiados con las “buenas intenciones” de molestar a los rusos en Afganistán en los años ochenta, para que los rusos, en palabras de Zbig Brzezinski, pudieran tener “su propia guerra de Vietnam.” Sin entrar en la polémica sobre los ataques del 11S, debe mencionarse que Al Qaeda, los supuestos culpables detrás del 11S, de nuevo están recibiendo dinero estadounidense y luchando codo a codo con sus patrocinadores de la CIA en operaciones clandestinas e ilegales en lugares como Libia y Siria.⁶

En los años ochenta, con las “buenas intenciones” de frenar el socialismo en Centroamérica, la CIA financió a la Contra en Nicaragua. El gobierno de Ronald Reagan se sintió más cómodo con el dictador Somoza y trabajó estrechamente con la Contra para sembrar el terror con violaciones sistemáticas de los derechos humanos, masacres, torturas, etc. Al mismo tiempo, había dinero suficiente en el presupuesto para financiar los “escuadrones de la muerte” en El Salvador, donde el Arzobispo Óscar Romero fue asesinado cuando oficiaba una misa en 1980, y donde los aliados del gobierno estadounidense, a lo largo de la década, mataron a miles de civiles y activistas, entre ellos el jesuita Segundo Montes, de Valladolid, todas esas atrocidades llevadas a cabo con las “buenas intenciones” de apoyar a la extrema derecha en una guerra civil. La “Opción Salvador,” es decir, escuadrones de la muerte, tuvo tanto éxito que el Pentágono implementó la misma estrategia después de la invasión ilegal de Irak en 2003. Me pregunto si José María Aznar había contemplado esa realidad cuando se apuntó a colaborar en la comisión de los crímenes de guerra más graves de nuestros tiempos.⁷

En estas líneas merece la pena mencionar el Programa Phoenix, diseñado por la CIA para infiltrar, aterrorizar, torturar y asesinar a la población civil sospechosa de ser simpatizantes de los “comunistas” en Vietnam. Entre 1968 y 1972 mataron a miles y miles de personas, gente inocente, de la población civil, con las “buenas intenciones” de frenar el comunismo en una guerra civil creada por Estados Unidos, y donde quizás 3 millones de personas murieron, y donde miles y miles de personas inocentes siguen

⁵ Un artículo fiable sobre las operaciones de “bandera falsa” como “Operación Gladio”, perpetrada por la CIA y sus cómplices después de la segunda guerra mundial, es el de Andrew Gavin Marshall, “Operation Gladio: CIA Network of “Stay Behind” Secret Armies,” publicado el 17 de julio de 2008 en globalresearch.ca. Véanse también Philip Willan, *The Puppetmasters: The Political Use of Terrorism in Italy*, London: Constable, 1991.

⁶ Sobre la estrecha colaboración entre la CIA y Al Qaeda véase Webster G. Tarpley, *9/11 Synthetic Terror: Made in USA*, Palm Desert, CA: Progressive Press, 2011. Sobre la destrucción de Libia y la desestabilización actual en Siria véase Tarpley, “Al Qaeda: Pawns of CIA Insurrection from Libia to Yemen,” *TARPLEY.net*, 3 April 2011.

⁷ Uno de los mejores estudios de la criminalidad clandestina de la Administración Reagan durante los años ochenta es de Steven Emerson, *Secret Warriors: Inside the Covert Military Operations of the Reagan Era*, New York: Putnam, 1988. Sobre la migración de la “Opción Salvador” a Irak, véase Justin Raimundo, “Iraq and the El Salvador ‘Option,’” *Antiwar.com*, 15 January 2005.

sufriendo una verdadera pesadilla causada por los efectos del “Agente Naranja,” gracias a compañías químicas como Monsanto.⁸

En fin, la CIA en Europa, Afganistán, Asia y Latinoamérica. Es solo una pequeña parte de la historia de la financiación del terrorismo por parte de Estados Unidos, pero no es terrorismo financiero, es terrorismo financiado. Pero sí tiene que ver con el otro término en el título de este ensayo, el nuevo orden mundial.

Si no recuerdo mal, fue el once de septiembre de 1990 cuando el presidente George H. W. Bush utilizó la frase “un nuevo orden mundial” para hablar de ideales como justicia y libertad, derechos humanos y protección de los débiles en un discurso ante el Congreso durante la “crisis en el Golfo Pérsico.”⁹ Después de una victoria aplastante, en marzo de 1991, Bush padre dijo su famosa frase, “por Dios, por fin nos hemos quitado de encima el síndrome de Vietnam.” Superar la derrota de Vietnam era imprescindible para neo-imperialistas como Bush, porque él sabía que la renuencia del pueblo norteamericano sobre nuevas aventuras bélicas habría sido un gran impedimento para su visión de un nuevo orden mundial.¹⁰

Estados Unidos tiene la hegemonía hoy en día aunque está pudriéndose por dentro, con políticas neo-imperialistas que están creando una miseria y un clima de miedo y asco dentro y fuera del país. Como “única superpotencia,” está haciendo un gran esfuerzo para alcanzar “full spectrum dominance,” es decir, controlar el mundo por tierra y por mar, por el espacio y el ciberespacio. No tolera contrincantes ni estados independientes y por eso quiere acabar con cualquier “régimen” que no esté dispuesto a obedecer sus órdenes.¹¹ En 2002 hubo un intento fallido para derrocar el “régimen” (¿más democrático que el gobierno de George Bush?) de Hugo Chávez en Venezuela, financiado por la CIA, y es más que probable que la CIA haya estado financiando a la oposición en Venezuela durante las elecciones de hace diez días, porque Chávez planta cara al imperio, tiene petróleo para seguir su propio camino, y, más importante, demuestra un modelo socialista para otros países a los que les gusta seguir un camino independiente del imperio norteamericano. Es más, con el apoyo de Chávez a grandes proyectos de desarrollo en Latinoamérica no hace falta el nefasto papel del Banco Mundial y el FMI, dos organizaciones que sí han perpetrado un verdadero terrorismo

⁸ Hay, literalmente, miles de libros escritos sobre la guerra de Vietnam, pero quizá la investigación más reciente y exhaustivamente documentada sobre las masacres de civiles por parte del ejército estadounidense es el libro de Nick Turse, *Kill Anything That Moves: The Real American War in Vietnam*. New York: Metropolitan Books, 2013.

⁹ Véase George Bush, “Toward a New World Order.” Address before a joint session of Congress, Washington, D.C., September 11, 1990. *US Department of State Dispatch*, 17 September 1990.

¹⁰ Para un análisis muy acertado sobre las consecuencias del esfuerzo de George H. W. Bush para poner fin al “síndrome de Vietnam,” véase Robert Parry, “Kicking the Vietnam Syndrome,” *Consortiumnews.com*, 29 Diciembre 2012. Cf. Justin Raimundo, “The American Empire, RIP,” *Global Research*, 31 de enero de 2013.

¹¹ La mejor investigación sobre el ambicioso plan estadounidense para mantener su hegemonía mundial es la obra de F. William Engdahl, *Full Spectrum Dominance: Totalitarian Democracy in the New World Order*. Palm Desert, CA: Progressive Press, 2011.

financiero en esta parte del mundo durante muchos años.¹² En 2009, e incluso durante el mandato del gran progresista Barack Obama, Estados Unidos estuvo involucrado en el golpe de estado en Honduras. ¿El mensaje a Manuel Zelaya después del golpe de estado? “¡Sí se puede!”¹³

En 2011, con la CIA financiando terroristas de Al Qaeda y otros mercenarios sangrientos, la OTAN, autorizada por la ONU bajo un nuevo pretexto bastante cuestionable en términos legales, cometió el crimen de guerra supremo, la agresión no provocada contra un país soberano, y a través de una campaña intensiva de bombardeos destrozó Libia y asesinó a su líder soberano, Muamar el Gadafi. Gadafi había colaborado con la CIA en el pasado pero no quería rendirse ante el imperio, no quería dejar el camino libre para el saqueo de su país, ahora el país africano más prospero está destrozado y su famoso petróleo “dulce crudo” no se vende ni a China ni a Rusia.¹⁴

Pero países como Libia y Siria, incluso Irán, son meras piezas en el “gran tablero de ajedrez” donde Estados Unidos y sus súbditos compiten por la hegemonía global. Los enemigos principales son Rusia y China, en este orden: Rusia por su arsenal nuclear y su posición geoestratégicamente fuerte para la lucha por la hegemonía en Eurasia, y China por su poderío económico y por su posición geoestratégicamente fuerte en el Pacífico. Una parte de la estrategia utilizada contra ambos países es negarles acceso a los recursos naturales necesarios para su crecimiento económico y militar y para la proyección de poder fuera de sus fronteras. Esto explica no solo las agresiones ilegales estadounidenses en Afganistán e Irak sino también su nueva preocupación por el continente africano, donde China intenta establecer relaciones bilaterales y acceso a sus abundantes recursos naturales.¹⁵

El nuevo orden mundial nació en vísperas del declive del imperio británico a finales del siglo XIX; y las dos grandes guerras mundiales del siglo XX fueron, en realidad, acontecimientos para determinar cuál de los pretendientes al trono –Alemania o Estados Unidos– iba a sustituir a Inglaterra como el nuevo imperio.

En los años cincuenta las grandes compañías petrolíferas angloamericanas ya tenían un monopolio en los mercados del mundo. Cuando Dr. Mohammed Mossadegh, el líder iraní por aquel entonces, quiso nacionalizar la explotación y producción de

¹² Para un análisis brillante del papel clandestino de la administración de George W. Bush en el fracasado golpe de estado en Venezuela en 2002, véase Karen Talbot, “Coup-making in Venezuela: the Bush and oil factors,” *Globalresearch.ca*, 14 de junio de 2002.

¹³ Véase Michael Parenti, “The Honduras Coup: Is Obama Innocent?” *Michael Parenti Political Archive*, 2009.

¹⁴ Para entender los crímenes de guerra cometidos en Libia por Estados Unidos, la OTAN, y sus aliados, puede consultarse la recopilación de artículos en el libro editado por Cynthia McKinney, *The Illegal War on Libya*. Atlanta, GA: Clarity Press, 2012. Véase también Glen Greenwald, “The Illegal War in Libya,” *Salon.com*, 19 de mayo de 2011.

¹⁵ Para un análisis brillante sobre la competencia entre Estados Unidos y China por el control de recursos naturales y la hegemonía mundial, véase F. William Engdahl, *Myths, Lies and Oil Wars*. Wiesbaden, Germany: edition.engdahl, 2012, pp. 195-204.

petróleo en Irán, la respuesta por parte de los americanos y los ingleses fue rápida y contundente. El primer paso fue un intento de estrangular la economía iraní con sanciones económicas, una forma de terrorismo financiero que podemos ver ahora mismo en Irán con el régimen de sanciones impuesto unilateralmente por Estados Unidos. Pero las sanciones no fueron suficientes y los ingleses y los estadounidenses, es decir, el MI6 y la CIA, con la "Operación Ajax," provocaron un golpe de estado en 1953 para proteger sus intereses financieros y su control del petróleo iraní. Lo que vino después, décadas de represión y torturas bajo el Sah, fue el legado del terrorismo financiero llevado a cabo para proteger los intereses financieros de los Rockefeller y sus colegas de BP y Royal Dutch Shell en Inglaterra.¹⁶

Recordar la historia de Estados Unidos e Inglaterra en Irán revela la gran hipocresía de criticar a ese país hoy en día por su falta de democracia cuando fueron los angloamericanos quienes derrocaron a un líder democráticamente elegido e instalaron a un dictador perverso y represivo para que sus compañías petrolíferas, vinculadas estrechamente a las grandes entidades financieras, pudieran seguir aprovechándose de los recursos naturales del empobrecido pueblo iraní. Terrorismo financiero puro y duro.

Actualmente, Barack Obama, cumpliendo sus instrucciones como la buena marioneta carismática que es, está aplicando sanciones económicas contra Irán, para aislarles del "mercado libre," para devaluar su moneda, y para hacer daño al pueblo iraní, con la esperanza de que el sufrimiento lleve al "cambio de régimen." Los países europeos, desde luego, siguen sus pasos. Las sanciones actuales contra Irán están afectando gravemente a 75 millones de iraníes, y los precios de alimentos básicos como leche y pan, arroz y verduras, se han multiplicado por dos desde comienzos del año. La semana pasada, uno de los congresistas que apoya las sanciones económicas, Brad Sherman, demócrata de California, dijo lo siguiente: "los que critican las sanciones utilizan el argumento de que estas medidas hacen daño al pueblo iraní; francamente, eso es exactamente lo que debemos hacer."¹⁷ Y este comentario nos recuerda mucho a otra frase repugnante dicha en 1996 por Madeleine Albright, Secretaria de Estado con Clinton, cuando, durante una entrevista televisiva la periodista le preguntó sobre las sanciones económicas estadounidenses contra Irak, responsables de la muerte de quinientos mil niños, y Albright dijo que "es una decisión difícil pero pensamos que vale la pena."¹⁸ Un oficial de la ONU, Denis Halliday, dimitió en protesta por esas mismas sanciones económicas, alegando en aquel momento que las sanciones podían ser definidas, legalmente, como genocidio.¹⁹

¹⁶ Para una crítica contundente sobre el papel de Inglaterra y Estados Unidos en Irán, véase Frederic F. Clairmont, *BP: The Unfinished Crimes and Plunder of Anglo-American Imperialism*. Penang, Malaysia: Citizen's International, 2010.

¹⁷ Véase John Glaser, "Senator Proposes New Sanctions on Iran's Central Bank," *AntiWar.com*, 17 de noviembre de 2011.

¹⁸ Véase Felicity Arbuthnot, "Iraq's 'Grim Reaper' Madeleine Albright Gets Humanitarian Award," *Information Clearing House*, 1 de mayo de 2012.

¹⁹ Revítese Michael Powell, "The Deaths He Cannot Sanction; Ex-U.N. Worker Details Harm to Iraqi Children," *Washington Post*, 17 de diciembre de 1998. Web.

En agosto de 1971 el presidente estadounidense Richard Nixon anunció la suspensión formal de la convertibilidad del dólar en oro, una maniobra sin precedentes en la historia de la economía mundial.²⁰ Los Rothschild y la City londinense estuvieron involucrados en la decisión; era su oportunidad de volver al “Gran Juego.” Con la libra y ahora el dólar muy vulnerables, los terroristas financieros utilizaron el poder que todavía tenían, su control del petróleo, para alterar el balance de poder una vez más hacia Wall Street. Lo hicieron apostando *en contra* del crecimiento industrial del mundo. Aunque en su momento no estaba tan claro en absoluto, ahora, con la perspectiva histórica, es posible ver la guerra de Yom Kippur, cuando Egipto y Siria invadieron Israel el 6 de octubre de 1973, como una manipulación maquiavélica por parte de Henry Kissinger, secretario de estado con Nixon, llevada a cabo para provocar una subida de 400% en los precios del petróleo, un “shock” total para la economía global (Engdahl 2012: 58-66). Todo esto coincidió con el escándalo Watergate que hundió a Richard Nixon y que allanó el camino para que Henry Kissinger, agente de los Rockefeller, pudiera llevar a cabo este acto de terrorismo financiero.

El Sah de Irán debió todo a la CIA, como hemos visto, y jugó su papel para subir los precios del petróleo, junto a sus homólogos de Arabia Saudí. ¿Los resultados de este maniobra? Ganancias grandes para los Rockefeller y los demás amos del mundo del petróleo; la rentabilidad, con los precios ahora tan altos, de proyectos carísimos como las extracciones en el Mar del Norte; una ganancia inesperada en el flujo de los llamados “petrodólares” utilizados como “moneda de reserva” para todas las compras de energía en el mercado internacional, algo que sigue sucediéndose en el mundo actual, siempre a través de bancos en Nueva York y Londres. En un momento clave, cuando las economías de Estados Unidos e Inglaterra estaban en declive, este “shock” no solo diezmó la economía mundial –especialmente en el llamado tercer mundo, donde una subida tan drástica impidió el desarrollo sostenible– sino que tanto negocio bancario para mantener el flujo de dólares como moneda de reserva dio nueva vida a las grandes entidades financieras en Wall Street y la City londinense, como Chase Manhattan, Citibank, Bank of America, Barclays, etc. Ellos se aprovecharon, al mismo momento, de un negocio fuerte de blanqueo de dinero para el mundo de los narcotraficantes, algo que sigue sin disminuir hoy en día.²¹

El presidente Jimmy Carter, desconocido antes de ser presidente, y con fama de haber sido un humilde granjero de cacahuets, era en realidad una marioneta controlada por los Rockefeller: casi todo su gabinete, incluido Brzezinski, mentor actual de Obama, vino directamente de la Comisión Trilateral, una organización privada fundada en 1973 por los Rockefeller para fomentar una mayor cooperación entre Estados Unidos, Europa y Japón.²² La supuesta democracia estadounidense era, en realidad, una oligarquía, un término utilizado por Aristóteles para describir un

²⁰ Véase Michael Hudson, *Super Imperialism: The Origins and Fundamentals of U.S. World Dominance*. 1972. New York: Pluto Press, 2003, pp. 340-44.

²¹ Véase F. William Engdahl, *A Century of War: Anglo-American Oil Politics and the New World Order*. 1992. Wiesbaden, Germany: edition.engdahl, 2011.

²² Véase F. William Engdahl, *Gods of Money*, pp. 275-6.

gobierno controlado por las familias más ricas; aunque también podemos optar por la palabra plutocracia, es decir, gobierno controlado por la clase más rica, porque a lo largo del llamado “siglo Americano,” el verdadero poder nunca ha residido en manos de la gran mayoría ni en la gran clase media, que actualmente está en vía de extinción.

Con la época de Ronald Reagan y Margaret Thatcher podemos ver el comienzo en serio de la ideología conocida como neo-liberalismo, con la desregulación de la industria, recortes en el gasto público, un aumento del paro, y un fuerte ataque a los sindicatos. Y como ya hemos mencionado, durante los años ochenta, bajo Reagan, la CIA estuvo financiando a terroristas en Centroamérica y ayudándoles a importar grandes cantidades de cocaína a través del estado de Arkansas, con un destino final en los barrios marginales de afro-americanos en ciudades como Los Ángeles. Es curioso que un entonces desconocido gobernador de Arkansas, Bill Clinton, no supiese nada de una operación tan contundente: toneladas de cocaína entrando en su estado a través de un aeropuerto pequeño en un pueblo aislado, con todo tipo de armas militares saliendo del mismo aeropuerto, rumbo a Honduras para la Contra. Quizás fuera la oportunidad para Clinton de vender su alma para alcanzar el poder.²³

El legado principal de los años de Reagan fue un déficit de un billón de dólares, bajando impuestos a los ricos, y la gran deuda fiscal para el pueblo norteamericano. Desde entonces los salarios de los obreros en Estados Unidos realmente no han subido, en relación al coste de vida, aunque la productividad del trabajador sí ha aumentado enormemente; es decir, casi todas las nuevas ganancias durante las últimas décadas han ido a los dueños y los accionistas. Pero los precios de todo –la compra, la comida, la electricidad, etc.– ha subido bastante, y lo que ha ocurrido, al menos en Estados Unidos, ha sido una bajada enorme en el nivel de ahorros del ciudadano normal junto con una subida tremenda del endeudamiento por tarjetas de crédito, préstamos e hipotecas. También es bastante frecuente hoy en día que la gente “normal” tenga dos trabajos. Y mientras los oportunistas del sector financiero de Wall Street y la City londinense disfrutaban de sus bonificaciones multimillonarias, el sueldo básico del obrero normal no ha subido –en términos reales– en 30 ó 40 años. Lo que estoy describiendo, con una plutocracia que gana cada vez más mientras el otro noventa y nueve por ciento trabaja más, produce más, pero cobra menos, es una manifestación del terrorismo financiero. Pero solo tenemos que echar un vistazo al sur de la frontera, al Caribe y a Latinoamérica para recordar que no nos deberíamos quejar.

²³ Aunque actualmente es un tema bastante desconocido y olvidado por la mayoría de los estadounidenses, hay una larga lista de artículos en periódicos y revistas, sin mencionar páginas web y documentales, sobre el escándalo de Mena, Arkansas, donde la CIA estuvo financiando terroristas en Centroamérica y permitiendo la llegada a Arkansas de toneladas de cocaína, cuando Bill Clinton era un joven y ambicioso gobernador, pero quizá el mejor libro sobre estos crímenes es el de Terry Reed y John Cummings, *Compromised: Clinton, Bush and the CIA*. New York: S.P.I. Books, 1994. Véase también Gary Webb, *Alliance: The CIA, The Contras, and the Crack Cocaine Explosion*. New York: Seven Stories Press, 1999. Otros estudios muy bien documentados sobre el papel de la CIA en el mundo internacional de los narcotraficantes son Alfred W. McCoy, *The Politics of Heroin: CIA Complicity in the Global Drug Trade*. 1972. Chicago: Lawrence Hill Books, 2003, y Alexander Cockburn y Jeffrey St. Clair, *Whiteout: The CIA, Drugs and the Press*. London: Verso, 1998.

Porque también en los años ochenta tenemos la penosa “crisis de deuda del tercer mundo” (Third World Debt Crisis), donde podemos ver a los verdaderos malos de esta película: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Debido al “shock” de los precios del petróleo de los años setenta mencionado antes, muchos países del tercer mundo cayeron en una falta de crecimiento y unas deudas tremendas. Con una subida extraordinaria de los tipos de interés, efectuada por Nueva York y Londres, las deudas eran insostenibles, y el FMI entró en escena para ayudar, como siempre, con un rescate y una reestructuración de la deuda. Pero incluso en aquellos años estaba claro que el FMI refleja los intereses y la ideología de la comunidad financiera. Entonces, ¿qué pasó? Los países con problemas financieros cedieron su soberanía económica al FMI, y tuvieron que someterse a las famosas reformas estructurales: austeridad, subida de impuestos, paro masivo, recortes en sanidad y educación, gasto social, y proyectos de infraestructura, “flexibilidad” en el mercado despido laboral, menos poder para los sindicatos, una bajada tremenda de los pantalones sueldos, la venta del patrimonio a precios baratísimos a través de una política de privatización, y todo eso para que el dinero “prestado” pueda ir directamente a los banqueros responsables del problema inicial.

Según John Perkins, autor de *Confesiones de un sicario económico*, y ex empleado del Banco Mundial, el asesinato del Presidente Roldós de Ecuador en 1981 fue organizado por el FMI al no poder corromperle. Perkins también ha dicho –y nunca he visto a nadie negarlo– que en 1981, Omar Torrijos, presidente de Panamá, murió en un accidente de avión provocado por la CIA por haber rechazado las condiciones impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional durante la administración Reagan.²⁴

Recuerdo perfectamente, hace años, cuando miraba este periodo de la historia, sentir simpatía por esta pobre gente pero al mismo tiempo pensar con una sensación de alivio que este tipo de cosas nunca pasaría aquí en Europa. Sabíamos que el Banco Mundial y el FMI eran tiburones que actuaban como mafiosos allí en el “tercer mundo,” pero pensábamos que nunca se atreverían a intentar semejante cosa con países europeos. Es lo que solía pensar antes de enterrarme de lo que está pasando en Grecia. Y en Irlanda. En Portugal, Letonia e Islandia. Y aquí en España. Nos tienen bien endeudados y quieren nuestra soberanía económica. Hemos vivido por encima de nuestras posibilidades, ¿no es así? No hay otro remedio, ¿verdad? ¡Zapatero lo hizo! Claro. Es la herencia recibida. Pero es un poco cínico y vergonzoso culpar a Zapatero por una crisis financiera provocada por Wall Street, la City londinense y sus cómplices en el sector financiero.

En noviembre de 1999 Bill Clinton, junto a los republicanos, abolió la ley Glass-Steagall de 1933, que había separado contundentemente la banca tradicional de la banca de inversiones. Estaban abriendo el casino, y desde entonces los bancos, especialmente los que son “demasiado grande para quebrar,” han estado comportándose de una manera francamente criminal, aunque hasta la fecha nadie ha sido imputado por una

²⁴ Véase John Perkins, *Confessions of an Economic Hit Man*. New York: Penguin, 2004.

larga lista de crímenes, fraudes, estafas, y malversación. Goldman Sachs, JPMorgan Chase, Lehman Brothers y varios otros bancos e instituciones financieras han cometido graves delitos –ya están constatados– pero los únicos castigos han sido algunas multas que parecen una broma y un insulto hacia nosotros cuando lo comparamos a las ganancias de estas entidades. Mientras tanto, hay muchísimas víctimas que han perdido todo. Es una estafa colosal, y muy complicada de explicar, pero se han aprovechado de burbujas pre-fabricadas –como la del sector inmobiliario aquí en España– y han vendido por todas partes una cantidad de “activos tóxicos” sabiendo de antemano que eran pura basura; y después de haber causado la crisis económica más grande de la historia, han sido rescatados por nosotros, es decir, han podido convertir sus grandes deudas privadas en nuestra gran deuda pública. Socialismo para los ricos, capitalismo salvaje para los demás. Solo necesitamos ver el grupo de banqueros elegido por Barack Obama como consejeros y miembros de su gabinete para entender dónde está su lealtad.²⁵

En Estados Unidos hay alrededor de 50 millones de familias que van a perder sus casas debido a la crisis y a los engaños perpetrados por los bancos que les han vendido hipotecas tramposas y todo tipo de activos tóxicos. Para el pueblo no habrá rescate. Y esto es terrorismo financiero.²⁶ En un mercado verdaderamente “libre” estos bancos habrían fracasado y nosotros no habríamos tenido que pagar las facturas. Somos testigos de una transferencia de riqueza sin precedentes desde los más necesitados hacia los más ricos. Estados Unidos tiene el nivel de desigualdad más alto de cualquiera de los países avanzados.²⁷ En 2011, ExxonMobil, la corporación más rica del mundo, cuyos dueños son los Rockefeller, pagó \$1,5 mil millones en impuestos por ganancias de \$73,3 mil millones, es decir, un 2%.²⁸ Otra corporación petrolífera, Royal Dutch Shell, en parte propiedad de las coronas británica y holandesa, y financiada en buena medida por la familia Rothschild, es la segunda corporación más rica del mundo, y, después de Walmart, British Petroleum (BP) es la cuarta. Hay problemas graves como el coste de guerras no solo ilegales sino también carísimas, hay un gasto realmente obscuro en armamento, también; pero si las grandes fortunas y las corporaciones más ricas –como Exxon– pagaran sus impuestos, quizás no estaríamos aquí temiendo llegar a fin de mes.

Para entender la gravedad del problema solo tenemos que pensar en los herederos de Walmart, una cadena de tiendas tipo ... bueno, no sé como describirlo, como una mezcla entre “Todo a Cien” y el Corte Inglés para gente con mal gusto. Los seis hermanos de la familia Walton tienen más dinero que los 48 millones de familias

²⁵ Véase Charles H. Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*. New York: Crown, 2012.

²⁶ Véase Robert Scheer, *The Great American Stickup: How Reagan Republicans and Clinton Democrats Enriched Wall Street While Mugging Main Street*. New York: Nation Books, 2010.

²⁷ Véase Joseph Stiglitz, *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: Norton, 2012.

²⁸ Véase Alexander Eichler, “10 Most Profitable U.S. Corporations Paid Average Tax Rate of 9 Percent Last Year,” *Huffington Post*, 8 de junio de 2012.

más pobres de Estados Unidos –y por supuesto son más ricos que países enteros. La riqueza de los Walton está apuntalada por un sistema predatorio de las pequeñas empresas, acabando con la economía local.²⁹ Lamentablemente, veo algo parecido aquí en España, donde cada día parece que hay más pequeñas empresas que echan el cierre. Un titular en *El País* la semana pasada confirmó mis sospechas: “España es el país con mayor desigualdad social de la eurozona.” Y cuando veo a gente como Rodrigo Rato, y sabiendo que estuvo metido en el FMI, tengo que preguntarme qué es exactamente lo que pasó con Bankia? Y cuando me entero de que nuestro sabio ministro de Economía, el señor De Guindos, trabajó para Lehman Brothers –una entidad no solo deshonesto y criminal, sino además fracasada– bueno, temo por nuestra recuperación porque esos distinguidos personajes son el problema, y no la solución.

En 1974 Henry Kissinger dijo “Quien controla la fuente de comida controla a la gente, quien controla la energía controla los continentes, quien controla el dinero controla el mundo.”³⁰

Entre 2006 y 2008, el precio mundial del arroz subió un 217%, el de trigo un 136%, el de maíz un 125%, y el precio de soja subió un 107%. Los precios suben por la especulación; Goldman Sachs ha organizado una bolsa donde los especuladores apuestan sobre los precios de los alimentos. No piensan en los granjeros ni en la hambruna, solo piensan en buscar nuevas maneras de obtener dinero.³¹ Monsanto sigue intentando forzar a Europa para que acepte sus nocivos productos modificados genéticamente: sus productos son “armas de destrucción masiva” y causan todo tipo de enfermedades además de infertilidad; y sus maquinaciones para obtener patentes de sus semillas no solo son un insulto a la naturaleza, es otra forma del terrorismo financiero. Hay un dato sobre Monsanto que debe ser suficiente para dejar clarísimo el alcance de su modo de terrorismo. Debido a sus patentes en semillas de algodón en India, junto con el desastre causado allí por la introducción de la modificación genética, durante los últimos años –y este dato me cuesta creerlo pero parece ser verdad– alrededor de 250,000 granjeros indios se han suicidado, y los estudiosos del tema culpan a Monsanto por la tragedia.³² “Quien controla la fuente de comida controla a la gente,” dijo Kissinger.

Sobre la energía solo quería añadir una idea controvertida: el petróleo es una fuente renovable y los rumores de su escasez son un mito y ha sido el gran engaño del siglo XX. Rockefeller y sus cómplices han mantenido los precios de petróleo muy altos –los precios en Estados Unidos están subiendo otra vez de una manera alarmante

²⁹ Véase Josh Harkinson, “6 Walmart Heirs Hold More Wealth Than 42% Of Americans Combined,” *MotherJones*, 18 de julio de 2012.

³⁰ Véase Engdahl, *Seeds of Destruction: The Hidden Agenda of Genetic Manipulation*. Montréal: Global Research, 2007.

³¹ Véase Frederick Kaufman, “How Goldman Sachs Created the Food Crisis,” *Foreign Policy*. 27 de abril de 2011.

³² Para una investigación bien documentada sobre el escándalo de los suicidios en India causados por los problemas con las semillas de Monsanto, véase el documental *Bitter Seeds*, dirigido y producido por Micha X. Peled en 2011.

ahora mismo- aunque el planeta está llena de este recurso. ¿Qué es el petróleo, excremento de dinosaurios? Parece que el petróleo existe en las profundidades de la tierra, y está por todas partes. El mito de su escasez -y las mentiras y guerras que ese mito ha provocado- ha beneficiado principalmente a las compañías petrolíferas anglo-americanas, estrechamente vinculadas a las grandes entidades financieras. “Quien controla la energía controla los continentes,” dijo Henry Kissinger en 1974, y las invasiones ilegales de Afganistán e Irak, junto con el nuevo interés en el continente africano, es un juego más en el “Gran Juego” para controlar no solo el acceso a este recurso sino también su precio.³³

*El autor se hace responsable de las opiniones vertidas en este artículo

BIBLIOGRAFÍA

- Arbuthnot, F.: “Iraq’s ‘Grim Reaper’ Madeleine Albright Gets Humanitarian Award” <http://www.informationclearinghouse.info/article31210.htm>. (Consultado en julio de 2015).
- Blum, W. (2008): *Killing Hope: U.S. Military and C.I.A. Interventions Since World War II*. 2003. Monroe, ME: Common Courage Press.
- Bush, G. (1990): “Toward a New World Order.” Address before a joint session of Congress, Washington, D.C., 11 septiembre 1990. *US Department of State Dispatch*.
- Clairmont, F. (2010): *BP: The Unfinished Crimes and Plunder of Anglo-American Imperialism*. Penang, Malaysia: Citizens International.
- Cockburn, A., y J. St. Clair. (1998): *Whiteout: The CIA, Drugs and the Press*. London: Verso.
- Cockburn, L. (1987): *Out of Control*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Eichler, A.: “10 Most Profitable U.S. Corporations Paid Average Tax Rate of 9 Percent Last Year.” http://www.huffingtonpost.com/2012/08/06/most-profitable-corporations-tax-rate_n_1746817.html. (Consultado en julio de 2015).
- Emerson, S. (1988): *Secret Warriors: Inside the Covert Military Operations of the Reagan Era*. New York: Putnam.
- Engdahl, F. W. (2011): *A Century of War: Anglo-American Oil Politics and the New World Order*. 1992. Wiesbaden, Germany: edition.engdahl.
- Engdahl, F. W. (2011): *Full Spectrum Dominance: Totalitarian Democracy in the New World Order*. Palm Desert, CA: Progressive Press.

³³ Para una investigación sorprendente pero muy bien argumentada sobre el mito de la escasez de petróleo véase Engdahl, *Myths, Lies and Oil Wars*, pp. 149-63.

- Engdahl, F. W. (2011): *Gods of Money: Wall Street and the Death of the American Century*. 2009. Palm Desert, CA: Progressive Press.
- Engdahl, F. W. (2012): *Myths, Lies and Oil Wars*. Wiesbaden, Germany: edition.engdahl.
- Engdahl, F. W. (2007): *Seeds of Destruction: The Hidden Agenda of Genetic Manipulation*. Montréal, Québec: Global Research.
- Ferguson, C. H. (2012): *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*. New York: Crown.
- Glaser, J.: "Senator Proposes New Sanctions on Iran's Central Bank" <http://news.antiwar.com/2011/11/17/senator-proposes-new-sanctions-on-irans-central-bank/>. (Consultado en julio de 2015).
- Greenwald, G.: "The Illegal War in Libya" http://www.salon.com/2011/05/19/libya_7/. (Consultado en julio de 2015).
- Greider, W. (1987): *Secrets of the Temple: How the Federal Reserve Runs the Country*. New York: Touchstone.
- Griffin, G. E. (2002): *The Creature from Jekyll Island: A Second Look at the Federal Reserve*. 1994. Westlake Village, CA: American Media.
- Harkinson, J.: "6 Walmart Heirs Hold More Wealth Than 42% Of Americans Combined" <http://www.motherjones.com/mojo/2012/07/walmart-heirs-waltons-wealth-income-inequality>. (Consultado en julio de 2015).
- Hudson, M. (2003): *Super Imperialism: The Origins and Fundamentals of U.S. World Dominance*. 1972. New York: Pluto Press.
- Kaufman, F.: "How Goldman Sachs Created the Food Crisis" <http://foreignpolicy.com/2011/04/27/how-goldman-sachs-created-the-food-crisis/>. (Consultado en julio de 2015).
- Loftus, J. (2011): *America's Nazi Secret: An Insider's History*. 1982. Chicago: Independent Publishers Group.
- Marshall, A. G.: "Operation Gladio: CIA Network of "Stay Behind" Secret Armies" <http://www.globalresearch.ca/operation-gladio-cia-network-of-stay-behind-secret-armies/9556>. (Consultado en julio de 2015).
- McCoy, A. W. (2003): *The Politics of Heroin: CIA Complicity in the Global Drug Trade*. 1972. Chicago: Lawrence Hill Books.
- McKinney, C. (2012): *The Illegal War on Libya*. Atlanta, GA: Clarity Press.
- Morris, R. (1996): *Partners in Power*. New York: Henry Holt.
- Mullins, E. (2009): *The Secrets of the Federal Reserve*. 1952. Hayden, ID: Bridger House Publishers.
- Parenti, M.: "The Honduras Coup: Is Obama Innocent?" <http://www.michaelparenti.org/Honduras.html>. (Consultado en julio de 2015).
- Parry, R. (1992): *Fooling America*. New York: William Morrow.

- Parry, R.: "Kicking the Vietnam Syndrome." *Consortiumnews.com*. <https://consortiumnews.com/2012/12/28?print=pdf-page>. (Consultado en julio de 2015).
- Powell, M.: "The Deaths He Cannot Sanction; Ex-U.N. Worker Details Harm to Iraqi Children" <http://www.highbeam.com/doc/1P2-686609.html>. (Consultado en julio de 2015).
- Perkins, J. (2004): *Confessions of an Economic Hit Man*. New York: Penguin.
- Raimundo, J.: "Iraq and the El Salvador 'Option'" <http://original.antiwar.com/justin/2005/01/14/iraq-and-the-el-salvador-option/>. (Consultado en julio de 2015).
- Raimundo, J.: "The American Empire, RIP." *Global Research*. <http://www.globalresearch.ca/the-american-empire-rip/5321211>. (Consultado en julio de 2015).
- Reed, T., y J. Cummings. (1995): *Compromised: Clinton, Bush and the CIA*. Kew Gardens, NY: Clandestine Publishing.
- Scheer, R. (2010):. *The Great American Stickup: How Reagan Republicans and Clinton Democrats Enriched Wall Street While Mugging Main Street*. New York: Nation Books.
- Scott, P. D., y J. Marshall. (1991): *Cocaine Politics: Drugs, Armies, and the CIA in Central America*. Berkeley and Los Angeles, CA: U of California P.
- Stiglitz, J. (2012): *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: Norton.
- Taibbi, M. (2011): *Griftopia: A Story of Bankers, Politicians, and the Most Audacious Power Grab in American History*. 2010. New York: Spiegel & Grau.
- Talbot, K: "Coup-making in Venezuela: the Bush and oil factors" *Global Research*. <http://www.globalresearch.ca/articles/TAL206A.html>. (Consultado en julio de 2015).
- Tarpley, W. (2011): *9/11 Synthetic Terror: Made in USA*. 2008. Palm Desert, CA: Progressive Press.
- Tarpley, W. (2013): "Al Qaeda: Pawns of CIA Insurrection from Libya to Yemen." *TARPLEY.net*. 3 April 2011.
- Turse, N. (2013): *Kill Anything That Moves: The Real American War in Vietnam*. New York: Metropolitan Books.
- Walberg, E. (2011): *Postmodern Imperialism: Geopolitics and the Great Games*. Atlanta: Clarity Press.
- Webb, G. (1999): *Dark Alliance: The CIA, The Contras, and the Crack Cocaine Explosion*. New York: Seven Stories Press.
- Willan, P. (1991): *Puppetmasters: The Political Uses of Terrorism in Italy*. London: Constable & Company.