

VARIACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ACTAS DE LAS IX JORNADAS SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
MARÍA ISABEL MONTOYA RAMÍREZ (eds.)

ACTAS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

VARIACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
MARÍA ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
(Eds.)

VARIACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA
ACTAS DE LAS IX JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD
DE GRANADA Y GRUPO DE INVESTIGACIÓN
«ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»

GRANADA
2004

Reservados todos los derechos. Está prohibido reproducir o transmitir esta publicación, total o parcialmente por cualquier medio, sin la autorización expresa de Editorial Universidad de Granada, bajo las sanciones establecidas en las leyes.

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

VARIACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

I.S.B.N.: 84-338-3221-2. Depósito legal: GR/1956-2004.

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja, Granada.

Fotocomposición: Portada Fotocomposición, S. L. Granada

Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

*Para Bonifacio Rodríguez Díez,
siempre en nuestra memoria*

INDICE

PRÓLOGO	11
CONFERENCIAS	13
LAS LENGUAS EN EL COMIENZO DEL SIGLO XXI <i>Gregorio Salvador</i>	15
LA VARIACIÓN GRAMATICAL <i>Francisco Díaz Montesinos</i>	27
LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO: REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS <i>Aurora Salvador Rosa</i>	49
FONÉTICA, FONOLOGÍA Y MANUALES DE ENSEÑANZA. LA SUSTANCIA FÓNICA LINGÜÍSTICAMENTE CONFIGURADA <i>M.ª Jesús Bedmar Gómez</i>	67
COMUNICACIONES	95
NUEVOS ASEDIOS A LA REFORMA ORTOGRÁFICA DE BELLO: LA EDUCACIÓN, LA TRADICIÓN Y LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA <i>Gonzalo Águila Escobar</i>	97
VULGARISMO Y CREATIVIDAD LÉXICA EN UN TEXTO PERIODÍSTICO: LA NIÑA DEL EXORCISTA, DE ELVIRA LINDO <i>Carmen Ávila Martín</i>	111
EL «BELLO SEXO» Y EL VESTIDO: LA ASIMETRÍA DE LOS GÉNEROS EN LOS TEXTOS LITERARIOS <i>M.ª Ángeles Cantero Rosales</i>	117
EL NOMBRE DE LOS NÚMEROS <i>Joaquín Carrillo Gracia, M.ª Angustias Montero Alonso</i>	129
ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL <i>Cruz A., Mendoza E., Defior, S.</i>	139

«NO TENGO LICENCIA SEÑOR OBISPO PARA HACER MILAGROS» (LA RELACIÓN TRANSTEXTUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA LITERARIA) <i>Manuel Díaz Castillo</i>	149
OTRA LECTURA DEL OTRO <i>Mercedes Días Dueñas</i>	169
SOBRE LAS «VOCES ANDALUZAS (O USASDAS POR AUTORES ANDALUCES QUE FALTAN EN EL DRAE)» DE TORO Y GISBERT (1880-1966) <i>Manuel Galeote</i>	185
UNA EXPERIENCIA REAL SOBRE LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA <i>Juana María García Jordán</i>	199
«EL ESTUDIO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL COMENTARIO DE LOS TEXTOS LITERARIOS. PROPUESTA DE ANÁLISIS DEL POEMA LEAR KING EN LOS CLAUSTROS DE JOSÉ HIERRO» <i>M.^a José García Hernández</i>	211
EX-MARIDO, EX MARIDO O EXMARIDO <i>Baltasar González Pascual</i>	227
ESCRITURA Y LITERATURA EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA <i>Juan Ramón Guijarro Ojeda, Raúl Ruiz Cecilia</i>	237
SER MUJER EN LA COLONIA; UNA PERSPECTIVA A TRAVÉS DE LA ORALIDAD <i>M.^a Jesús López Navarro</i>	247
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR. ESTADO DE LA CUESTIÓN <i>María A. López Vallejo</i>	257
COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES CON CLÁUSULAS DE RELATIVO EN POBLACIÓN ESPAÑOLA <i>Marta Martín Olmos, Gema Velenzuela Toribio,</i> <i>Elvira Mendoza Lara</i>	267
COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES REVERSIBLES EN POBLACIÓN ESPAÑOLA <i>Marta Martín Olmos, Gema Velenzuela Toribio,</i> <i>Elvira Mendoza Lara</i>	275
EL DICCIONARIO TEMÁTICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ESO <i>José Molina Selfa</i>	283
SOBRE LOS MECANISMOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LOS APODOS <i>Francisca Molina Serrato</i>	293
LA COORDINACIÓN: ASPECTOS SINTÁNTICOS <i>Juan Antonio Moya Corral</i>	307
PERVIVENCIA DE LA DISTINCIÓN LL/Y EN LEPE <i>Susana María Pedraza Picón</i>	323
LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA SEGÚN	

UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL LIBRO DE BAUTISMOS DEL SIGLO XVII PERTENECIENTE A LA IGLESIA DE SANTA MARÍA MAGDALENA DE GRANADA <i>Ana Isabel Pérez Cruz</i>	329
LA OMISIÓN DE PREPOSICIÓN ANTE LOS RELATIVOS <i>M.ª Francisca Rascón Peñas</i>	341
CONTROVERSIAS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA A FINALES DEL SIGLO XIX. VALERA FRENTE A CUERVO <i>María Remedios Sánchez García</i>	349
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DEL LÉXICO CULTO DE UNA COMEDIA COLDERONIANA: EL AMOR AL USO DE ANTONIO DE SOLÍS <i>María Dolores Solís Perales</i>	359
OBSERVACIONES SOBRE LA DEFINICIÓN EN LOS DICCIONARIOS <i>Antonio Teruel Sáez</i>	375
EL LENGUAJE DE LOS POLÍTICOS: MARCO TEÓRICO <i>Enrique Yerves Cazorla</i>	385
MESAS REDONDAS	409
MESA REDONDA DE PERIODISMO <i>Manuel Peñalver Castillo</i>	411
APLICACIONES PRAGMÁTICAS AL ESTUDIO DEL ESPAÑOL HABLADO: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA FUNCIÓN EXPRESIVA <i>Pedro Barros García, María del Pilar López García, Jerónimo Morales Cabezas</i>	415
LA COMPOSICIÓN DISCURSIVA DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIO <i>José María Gómez Rodríguez, Gonzalo López Santamaría</i>	429
LA ESCRITURA ESCÉNICA <i>Sara Molina Doblas</i>	445

PRÓLOGO

A mediados de diciembre, cuando apenas habían terminado nuestras Jornadas, tuvimos la triste noticia del fallecimiento de nuestro querido amigo Boni, Bonifacio Rodríguez Díez. El profesor Rodríguez Díez colaboró con nosotros en las IV Jornadas de 1998 y fue siempre un maestro en sabiduría y amistad. Nos ha dejado muy pronto y nos hemos quedado muy solos. El bueno de Boni tenía excelentes amigos al otro lado: Emilio Alarcos, Paco García, Manuel Taboada. Espero que, cuando se hayan reunido de nuevo, sigan sus amenas conversaciones y vuelva a sonar aquella sonrisa inolvidable con la que disfrutábamos en compañía de Bonifacio.

Del 26 al 29 de noviembre de 2003 tuvieron lugar las actividades de las «IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española», cuyas *Actas* se recogen en este volumen. La reunión siguió el curso de todos los años, con un alto número de matriculados que día a día, mañana y tarde, llenaron el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras. Las Jornadas cumplieron, ya por novena vez, con el doble objetivo que se propusieron sus coordinadores cuando en 1995 pusieron en marcha su primera edición: servir de vehículo para la innovación científica y constituir un punto de encuentro para los miembros de la comunidad educativa interesados por los temas de enseñanza de la lengua española. Evidentemente, este segundo objetivo no puede reflejarse directamente en unas *Actas*, pero constituye uno de los acicates que actúa como impulsor de estas actividades y deja su huella, aunque sea de forma indirecta, en sus contenidos.

Cinco han sido las conferencias que se han pronunciado en esta ocasión. Don Gregorio Salvador, de la Real Academia Española, nos habló de «Las lenguas en el comienzo del siglo XXI». El profesor Salvador hizo un recorrido por las principales lenguas, y familias de lenguas, del mundo y las fue caracterizando de acuerdo con varios parámetros: riqueza léxica, peculiaridades fónicas, número de hablantes, vehículo de cultura, etc. Propuso numerosos ejemplos que sirvieron de reflexión acerca de los datos que ofrecía y, finalmente nos invitó no sólo a la reflexión sino también al estudio y la investigación sobre este tema tan ilustrativo. La conferencia de don Valentín García Yebra, asimismo de la Real Academia Española, trató de «Los errores lingüísticos». La primera parte, más breve, fue una introducción teórica e, inmediatamente, entabló el profesor García Yebra un ameno diálogo con los asistentes en el que fue analizando los errores más frecuentes de uso de la lengua, sobre todo los de carácter morfológicos y léxico-semántico. Don Francisco Díaz Montesinos, de la Universidad de Málaga, disertó sobre «Variación gramatical». Analizó la variación desde la doble perspectiva que

implica: unidad y diversidad, y sobre un amplio volumen de ejemplos de primera mano reflexionó acerca de la variación fónica, morfológica y sintáctica. Doña Aurora Salvador Rosa, de la Universidad de Cádiz, habló de «La enseñanza del léxico: reflexiones y propuestas didácticas». Destacó la necesidad del desarrollo del léxico en la enseñanza: «en la enseñanza del léxico debe regir el principio de *prioridad máxima*». Señaló que el profesor, si quiere tener éxito, debe seleccionar las unidades del léxico que han de aprenderse en cada etapa. Hizo una defensa de la memoria como único recurso para enriquecer el léxico: «La enseñanza del léxico, por fuerza, tiene que basarse en el ejercicio de la memoria. No hay ninguna otra opción». Terminó con un repertorio de útiles propuestas didácticas para la enseñanza del léxico. Don José J. González Vázquez, del IES «Cartuja» de Granada y miembro de la Comisión coordinadora de las pruebas de acceso de la Universidad de Granada, nos aportó unas «Reflexiones acerca de la prueba de «Comentario de texto, Lengua y Literatura» de Selectividad». Hizo un interesante comentario de los datos estadísticos obtenidos a partir de la prueba realizada en junio de ese mismo año. Comparó los resultados del examen de Lengua con los generales de la prueba de acceso y valoró la diferencias encontradas. Se detuvo en destacar la importancia que en los resultados tuvieron, en particular, las variables de sexo, procedencia y tipo de enseñanza (pública/privada). Al final hubo un interesante diálogo que se dilató considerablemente.

Además hubo una Mesa Redonda sobre los «Textos periodísticos» que coordinó don Manuel Peñalver Castillo, de la Universidad de Almería, y a la que asistieron don Andrés Cárdenas y don Francisco Espínola, redactores de IDEAL y de LA OPINIÓN DE GRANADA respectivamente. La actividad se inició con una introducción a la tipología y características de los textos periodístico, pero muy pronto el interés de los asistentes se centró en el diálogo con los periodistas.

Asimismo se contó con tres talleres: uno sobre «Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado» que coordinó don Pedro Barros García, de la Universidad de Granada, y en la que participaron don Jerónimo Morales Cabezas, de la Universidad de Granada (Melilla), y doña Pilar López García, del Centro de Lenguas Modernas de Granada. Los profesores de enseñanzas medias don José María Gómez Rodríguez y don Gonzalo López Santamaría siguieron en la tónica de otros años y en esta ocasión trataron de «El comentario de texto: estructuras discursivas en los anuncios publicitarios». En tercer lugar, la directora de teatro Sara Molina realizó un interesante taller sobre «La escritura escénica: propuesta didáctica».

Finalmente, se leyeron numerosas comunicaciones (este año se superó la treintena). Las comunicaciones son el fruto más valioso de las Jornadas, el esfuerzo condensado de un año de trabajo de enseñantes y licenciados preocupados por la Lengua. Los temas que han abordado son, como todos los años, muy variados: los hay de orientación sincrónica y diacrónica, de Lexicología y Lexicografía, de Morfología y de Sintaxis, de Sociolingüística, de Pragmática, de metodología de la enseñanza... Los autores de estos valiosos trabajos son nuestro acicate, nuestro mayor estímulo para seguir trabajando un año más.

Ya sólo nos queda dar las gracias a todos los que han colaborado en esta IX edición de la Jornadas: a los cursillistas, a los conferenciantes, a los comunicantes y a cuantos participaron con nosotros. A todos muchas gracias.

CONFERENCIAS

LAS LENGUAS EN EL COMIENZO DEL SIGLO XXI

GREGORIO SALVADOR
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

¿De qué lenguas hablar? Trataré de escalonar mi exposición y hablaré primero de las lenguas del mundo, para hablar después de las lenguas de España, en cierto modo ligadas con la situación lingüística de la Europa comunitaria donde el problema lingüístico no es de los más livianos.

Creo que voy a ser políticamente incorrecto, y acaso pueda herir susceptibilidades, pero es que, en asuntos lingüísticos, lo políticamente correcto, tal como se viene entendiendo, suele ser humanamente intolerable.

Nadie sabe con exactitud, ni siquiera de forma aproximada, el número de lenguas que se hablan en el mundo, entre cuántas se reparten los seis mil millones de seres humanos en que se calcula la población del planeta; si tenemos en cuenta que, ya desde Aristóteles, el hombre se define como «el animal que habla», que el lenguaje articulado se constituye en carácter esencial de su condición y que la posibilidad de comunicarse por medio de la palabra hablada o escrita es el fundamento de las sociedades humanas, la evidencia del multilingüismo merece cierta reflexión y unas cuantas consideraciones. Por lo pronto, individualmente, una persona puede ser monolingüe si habla una sola lengua —que es lo habitual—, bilingüe si es capaz de expresarse en dos y plurilingüe o políglota si conoce varias. ¿Y hasta dónde puede llegar el políglotismo?, ¿hasta cuántas lenguas puede almacenar un cerebro humano? Dicho sea de paso, las lenguas no se almacenan sólo en un hemisferio, sino que las lenguas aprendidas en la infancia, hasta los seis años, se instalan en el hemisferio frontal izquierdo, mientras que las aprendidas con posterioridad tienen su alojamiento —por decirlo de alguna manera— en el hemisferio derecho; por eso, se da a veces el caso de personas que, al haberse lesionado el hemisferio izquierdo en un accidente, pierden su lengua y no pueden expresarse con ella y, sin embargo, si habían aprendido tardíamente otra lengua, con ésta sí pueden expresarse. Yo conocí en México, en 1970, a un cura que estaba hospitalizado tras sufrir un accidente de moto y que sólo era capaz de contar lo que le había

ocurrido en un latín rudimentario con acento mexicano. Pero, aparte de estas curiosidades, preguntaba que hasta cuántas lenguas puede almacenar un ser humano, y la respuesta es que no demasiadas; quienes hablan cinco o seis lenguas ya asombran, si exceden de la media docena pasman y hay casos excepcionales de personas que conocen hasta diez, doce, catorce o acaso quince, pero por ahí anda el límite del poliglotismo. Así pues, cuando se habla de multilingüismo, que representa un grado de mayor abundancia de lenguas, se habla de una realidad planetaria, nunca de una posibilidad personal.

Como decía, nadie sabe con exactitud el número total de lenguas que se hablan hoy en el mundo, ni existe demasiado acuerdo en las cifras redondeadas que se aventuran, aunque la mayor parte de los autores estiman que la cifra debe estar entre cuatro mil y cinco mil. Tampoco está claro lo que unos y otros entienden por lengua o entienden por dialecto, pues los límites de muchas lenguas consideradas como tales son difusos y complicados, y aunque las variedades que engloban reciben el nombre de dialectos, su mutua ininteligibilidad les da carácter de lenguas independientes, pese a que no se reconozcan como tales. Por ejemplo, muchos creen que el árabe es una lengua unitaria que permite la intercomunicación de 180 millones de seres por todo el norte de África y el suroeste de Asia, desde Marrakech a Bagdad, pero no hay tal lengua unitaria, porque sus llamados dialectos son lenguas ininteligibles entre sí, y un marroquí no entiende a un argelino, ni un egipcio entiende a un sirio o a un iraquí; se pueden entender las personas cultas, pero en árabe clásico o literario, que es la lengua sagrada del Islam y que cumple una función para esas gentes muy semejante a la que el latín representó para los pueblos románicos europeos hasta muy entrada la Edad Moderna. El chino se considera la lengua más amplia del mundo en número de hablantes, pero cuando se afirma que más de mil millones de personas hablan el chino, es necesario matizar esa afirmación, porque en realidad se trata de un conjunto nutrido de lenguas de la misma familia, oralmente muy diferenciadas, que se agrupan bajo un único sistema de escritura ideográfica; aunque puede que sean hasta seiscientos millones los que dominan el chino mandarín, lo que le permite a esta lengua, pese a todo, encabezar demográficamente la conocida serie de las cuatro mayores lenguas del mundo, las que superan los 300 millones de hablantes, que son, por este orden: chino mandarín, inglés, español y hindi.

Hay, en cambio, otros idiomas que se distinguen nominalmente y se diferencian por algo que les es externo, sin que un lingüista pueda considerarlos diferentes. Sabido es, por ejemplo, que el urdu no es sino el hindi escrito con caracteres arábigos y no con escritura devanagari; en realidad, cuando se cuenta el hindi entre las cuatro primeras lenguas es porque se le agrega el urdu, que para los lingüistas es la misma lengua. Otro caso en este mismo sentido son las lenguas eslavas, escritas unas con el alfabeto cirílico y otras con el latino, cuya semejanza es tanta que muchos lingüistas consideran que son dialectos de un eslavo común y no lenguas, porque, a lo sumo, cabría distinguir: un eslavo oriental, que incluye el ruso, el bielorruso y el ucraniano; un eslavo occidental, con el polaco, el checo y el eslovaco, y un eslavo meridional, compuesto por el búlgaro, el serbocroata, el esloveno y el macedonio. He aquí, pues, diez lenguas europeas, políticamente con-

sideradas como tales, que los lingüistas del área se atreven a reducir a tres; política y lingüística no siempre coinciden en las apreciaciones idiomáticas. He dicho que son diez para los políticos, pero lo cierto es que ya son once, porque serbios y croatas han decidido en los últimos años —aparte de matarse entre sí, como todos sabemos— que hablan lenguas distintas, y están haciendo todo lo posible por diferenciar dos lenguas que eran la misma.

El desquiciamiento de la humanidad en estas cuestiones lingüísticas es un espectáculo verdaderamente notable. Dos variedades cualquiera de una misma familia lingüística tienen entre sí una relación que puede ser de dialecto o de lengua, según que los hablantes de una y otra puedan entenderse entre sí sin dificultad apreciable o no; pero, a veces, se busca la manera de diferenciar dos lenguas que son nada más que variedades o dialectos, negándose incluso la evidencia de que se entienden los unos a los otros sólo por hacerse —como se dice ahora— con una seña de identidad. Las lenguas son, ante todo, instrumentos de comunicación y vehículos de transmisión cultural, pero nunca faltan los que se empeñan en convertirlas en barreras de incomunicación y en armas de oposición cultural, y he de confesar que me horroriza oír hablar de los idiomas como señas de identidad, porque siempre que se han utilizado con tal fin ha sido para discriminar a los no idénticos.

Ocurre, pues, que cuando se habla de las lenguas del mundo, se habla de realidades muy diversas, porque se computan por sus nombres, pero hay conjuntos que se cuentan como unidades, y hay unidades que no cuentan porque mantienen su denominación histórica de dialectos aunque su ininteligibilidad para otros hablantes de la lengua que les da nombre resulte evidente; éste es el caso del árabe, al que me he referido hace poco, o del chino sin adjetivos. Hasta veintidós mil nombres de lenguas y dialectos se han llegado a inventariar, lo que quiere decir que hay veintidós mil realidades que se han entendido como lenguas. Pero, ¿quién es capaz de decir algo sobre lenguas como el bafango, el bamileque, el iquingurimí, el machacha, el ñabungú, el culele, el quiama, el turuca, el siané, el calinga, el carduchara, el queigana, el tirurái, el toarítí, el lamuto, el nanái, el conda, el gadba, el pacó, el rengao, el sedí, el coluchano, el chacta, el zuñí, el huavi, el popoloca, el cuna, el jacalteco, el campa, el cocama, el tucuna, el chucoto, el sorio o el coriaco? Ni los lingüistas más entusiastas pueden decir nada sobre cualquiera de estas lenguas, y digo en general los lingüistas muy entusiastas porque, generalmente, si su nombre existe y están inventariadas, es porque algún antropólogo metido a lingüista ha escrito algo sobre ellas o ha utilizado a los pocos hablantes que puedan tener para hacer determinado tipo de trabajos. Hay lingüistas que escriben libros, por ejemplo, sobre la esencial igualdad y dignidad de las lenguas, donde lo mismo les da el cuna que el francés, o el chucoto que el ruso, o el nanái que el español. Como ustedes habrán podido observar, esta relación de nombres, que yo he escogido al azar en esas grandes listas de lenguas registradas, parece más bien una relación de nombres inventados, casi podría tomarse como una broma verbal; pero son lenguas de África, de Asia, de Oceanía, de América e incluso alguna de Europa, hablada cada una de ellas por unos cuantos millares de personas.

La tierra está habitada por seis mil millones de personas y supongamos, como hipótesis de trabajo, que sean cuatro mil las lenguas vivas actualmente en ella, ¿a

cuántos hablantes tocaría cada lengua si se hiciese un reparto equitativo? A millón y medio; imaginemos lo que sería la vida humana en el planeta con cuatro mil grupos de millón y medio de personas, cada uno con su lengua alzada como bandera, aislados unos de otros en su supuesta identidad cultural. Afortunadamente, sólo es una ficción; aunque acaso tales sean los inescrutables propósitos de la Unesco cuando está dispuesta a invertir enormes cantidades, dice la prensa— en la protección del multilingüismo. Yo no salgo de mi asombro. Es más, hace un par de años, un alto cargo de la Unesco se dolía, como si hubiera tenido una desgracia familiar, del hecho de que, antes de que acabara el año en que le hacían la entrevista, iban a desaparecer del mundo ochenta o noventa lenguas.

Efectivamente, las lenguas van desapareciendo; pero ¿por qué desaparece una lengua? Pues porque la gente quiere entenderse y, cuando una lengua ha quedado reducida a una mínima expresión, a una cantidad pequeña de personas, a una familia o a una tribu, a lo sumo, las nuevas generaciones van aprendiendo la lengua que les sirve para entenderse con los demás —que es para lo que están las lenguas— y acaban dejando allí a un abuelo, por ejemplo, que no ha aprendido la otra nueva lengua, y cuando este hombre muere, muere también su lengua; es decir, cuando desaparece una lengua es porque desaparece su último hablante. Cuando yo, en su día, estudié filología románica en la universidad, todos los romanistas aprendíamos —algunos de ustedes probablemente lo aprendieron también— que el último hablante del dálmata, la décima lengua románica, había fallecido en 1898, no sin que antes hubieran ido allí todos los romanistas de Europa —alemanes, italianos, franceses— a hacer preguntas a este hombre —que se llamaba Tuore Duina Burbur— para estudiar la lengua y dejarla registrada. Bueno, por lo menos distrajeron al pobre anciano, que se pasó los últimos años de los noventa y tantos que vivió instruyendo lingüistas; pero, realmente, con quien ya no se entendía era con sus propios nietos y, al parecer, sus hijos habían muerto, que eran los que todavía habían sabido algo de dálmata.

Las lenguas desaparecen, y bendito sea que desaparezcan cuando ya no las habla nadie; pero luego hay una cierta tendencia a dar importancia a eso de la variedad, y éste es uno de los males que existen ahora: la importancia de la variación y de la lengua. Incluso es posible que haya algún antropólogo que esté viviendo a costa de alguna de esas lenguas que antes he mencionado, y con el cuento de hacer la gramática de esa lengua y de dar noticia de ella en los congresos, pues se va defendiendo en su profesión; pero eso es triste, porque las lenguas están para entenderse y no para entretenimiento de lingüistas, y lo que de verdad hace falta es que haya lenguas que hable mucha gente. Las lenguas no son iguales, sino que son esencialmente desiguales, porque, como instrumentos de comunicación que son, con cuanta más gente se pueda uno comunicar en determinada lengua, es indudable que más eficacia y más valor tendrá ese instrumento; por otro lado, como vehículos de un contenido cultural, naturalmente hay culturas con literaturas de gran tradición que son muy importantes, mientras que hay otras que no lo son, hay miles de lenguas analfabetas, y las lenguas sin escritura están totalmente sometidas a cambio.

La babelización ha sido considerada, en todo tiempo, tradicional e históricamente, como una maldición divina; el relato bíblico de la Torre de Babel narra un

castigo de Dios a aquellas gentes que consistió en que las lenguas se dividieran y se multiplicaran. Pues bien, de maldición divina, la tropa de antropólogos está convirtiendo en los últimos tiempos el multiculturalismo en una especie de bendición cultural; lo cual no deja de ser una aberración, partiendo de la propia inestabilidad de toda lengua, inexorablemente abocada a disgregarse, porque las lenguas se originan por partenogénesis, y se pueden mantener más o menos tiempo, pero siempre en un equilibrio inestable y tendiendo siempre a una nueva fragmentación análoga a aquella de la que procede. Toda lengua está evolucionando en todo momento y, en cuanto se produce una quiebra en la comunicación entre algunos de sus grupos de hablantes, por las razones que sean, esa lengua se parte. Generalmente son razones de tipo político: las fronteras políticas y administrativas colaboran a la fragmentación de las lenguas.

Pero, a veces, ese equilibrio inestable y esa fragmentación se detienen, porque los pueblos, con bastante sentido común por lo general, en su decurso histórico y siempre con lentitud, han sustituido con frecuencia unas lenguas por otras. Una lengua tiene dos posibles motores: o impera el espíritu de campanario —sólo quiero entenderme con mis vecinos— o impera la fuerza de intercambio —quiero entenderme con cuanta más gente mejor— y, afortunadamente, gracias al sentido común de muchos pueblos que han adoptado otras lenguas, la fuerza de intercambio ha podido muchas veces con el espíritu de campanario. Y no hablo de pueblos extraños: antes de la invasión romana y de la incorporación de Hispania al Imperio Romano, nuestra península estaba habitada por una serie de pueblos que hablaban distintas lenguas —que ahora tratan de descifrar los arqueólogos o los historiadores de la antigüedad; pero, afortunadamente, esos antepasados nuestros, los habitantes de la Hispania prerromana, toda esa serie de pueblos: iberos, celtas, cántabros, astures, vascones —no todos los vascones, pero buena parte de ellos— aprendieron latín, y ese latín, que no dejó de hablarse en ningún momento, se nos convirtió en el español de hoy. Desgraciadamente, el latín se fragmentó después en las diversas lenguas románicas, tal vez porque había entonces una incomunicación que en nuestro tiempo no existe. A finales del siglo XIX, al español se le auguraba que iba a sucederle lo mismo que al latín, pues una vez obtenida la independencia por lo pueblos de América y establecidas fronteras políticas, en cada uno se acabaría hablando una lengua y el español se fragmentaría. No ha sido así, hemos resistido un siglo, pero es que el siglo XX no puede compararse en cuanto a comunicaciones con lo que eran aquellos siglos medievales en que se disgregó el latín. Ahora es mucho más fácil esforzarse por sostener y amparar cualquier unidad lingüística.

Como decía, afortunadamente y gracias al sentido común de tantos pueblos, hoy no hay más allá de esas cuatro mil o cinco mil lenguas en el planeta, no muchas más de cien con verdadera entidad y apenas una docena con amplia difusión. Sólo las cuatro lenguas que antes dije, las que los demolingüistas llaman las cuatro mayores —chino mandarín, inglés, español y hindi—, cubren un tercio de la humanidad; es decir, dos mil millones de personas en el mundo hablan una de estas cuatro lenguas. Las que les siguen en orden demográfico son las que sobrepasan los setenta y cinco millones de hablantes, las llamadas siete grandes: el ruso, el árabe —aunque tenga esas particularidades que antes les dije, de todos modos hay

una lengua culta, una lengua escrita extendida entre los pueblos árabes—, el bengalí, el portugués, el japonés, el alemán y el francés; éstas suman otros mil millones de hablantes, con lo cual resulta que con tan sólo once lenguas se cubre la mitad de la población mundial. Y aún queda aproximadamente una decena que alcanza o excede los cincuenta millones que, sumadas a un centenar al menos que supera, más o menos ampliamente, el millón de hablantes, cubren otra amplia porción demográfica. Es decir, a pesar de todo y en general, las lenguas las habla bastante gente; el drama está en esos cuantos centenares de millones de seres que, por su propia condición humana, poseen la facultad de hablar, pero solamente conocen una lengua que comparten con unos pocos miles de coterráneos, cuando no simplemente algunos centenares o incluso menos, y así, confinados en su propia lengua, su perspectiva vital se reduce a los estrictos límites de sus afanes cotidianos, desconociendo el mundo en que viven y hallándose totalmente indefensos ante sus asechanzas.

Leía yo en una revista, hace uno o dos años, un reportaje sobre la visita que había hecho el Premio Nobel portugués, José Saramago, a San Cristóbal de las Casas, el municipio de Chiapas, en México, donde está el núcleo de la rebelión que, como ustedes saben, ha sido uno de los conflictos más continuados y que más ha dado que hablar en este periodo de cambio de siglo; y explicaba José Saramago la transformación que el obispo Samuel Ruiz había experimentado desde que llegara al lugar, cómo había ido comprendiendo la lamentable situación de los indígenas y lo justo de sus reclamaciones, y decía que incluso había aprendido alguna de sus lenguas. Me atrevo a opinar, desde mis experiencias mexicanas —porque yo he hecho mucho trabajo de campo y dialectológico en México—, que si el obispo hubiera comprendido rectamente esa situación, habría visto que la solución no estaba tanto en que él aprendiera unas cuantas lenguas locales como en que arbitrara los medios para que a los indios se les enseñara el español, lo que les permitiría acceder a las posibilidades que la nación como tal les ofrece e incluso entenderse y coaligarse entre ellos para otras cuestiones. Quizá no lo entendió el obispo, pero sí lo entendió el jefe de esa rebelión, el comandante Marcos —ese personaje desconocido que, por otra parte, sólo sabe español y que aparece siempre con un pasamontañas, mostrando sólo unos ojos azules que delatan que no es precisamente indígena—, quien está consiguiendo que a estas alturas mejore la situación en Chiapas porque los indios están aprendiendo español. Porque el problema de la situación en México, tanto en Chiapas como en Oaxaca, es que hay todavía muchas lenguas, dándose el caso, por ejemplo, de una aldea con quinientos habitantes que habla un lengua distinta de la de otra aldea a cinco kilómetros que habla ya otra lengua, más o menos próxima, pero distinta. Y si hay bastantes lenguas todavía es porque el número de las que había en América en el momento de su descubrimiento era posiblemente superior al de las que hay ahora en todo el mundo. A mí me hace mucha gracia oír hablar de todo eso del encuentro de dos culturas, porque no fue un encuentro de dos culturas: fue el encuentro de una cultura con cinco mil culturas que estaban aisladas, que no se conocían unas a otras, que no sabían en qué continente vivían. Y todo porque no habían tenido nunca una lengua común ni lenguas de intercambio y relación. La gran suerte de Europa había sido precisamente tener,

sobre todo, dos lenguas de comunicación: el griego, en un momento determinado, y el latín, y tener una base común cultural que le proporcionaba la lengua.

Quizá sea el momento de recordar algo que siempre me gusta recordar. En muchas ocasiones, se habla de la glotofagia de las lenguas imperiales, de las lenguas que destrozan otras lenguas y, bajo ese punto de vista peyorativo, se habla del castellano que se trasladó a América y acabó con las lenguas americanas. Afortunadamente para los americanos, he de decir. El continente americano es hoy el continente de más coherencia lingüística y, realmente, se puede andar por todo él con tres lenguas: el inglés, el español y el portugués; ya casi prácticamente con dos, pues en Brasil —como posiblemente ustedes saben, porque también suele ser esto noticia de prensa e incluso yo he hablado de ello aquí en alguna ocasión—, el actual Presidente de la República ha decidido que todo el mundo aprenda español, que éste sea obligatorio desde la escuela primaria y que los brasileños sean bilingües, porque, claro, por cualquier frontera que salgan se encuentran con el español, y entonces prefieren hablar la lengua de los vecinos para llevarse bien con ellos.

A los primeros indios americanos no se les predicó en castellano, porque, de acuerdo con el mandato evangélico, a los gentiles había que predicarles en sus propias lenguas, y los misioneros españoles, que llevaron esto a rajatabla, extendieron las lenguas americanas, pues primero aprendían la lengua de un poblado, pero después, cuando llegaban al poblado siguiente donde se hablaba otra, ellos predicaban en la lengua anterior, porque algo más entenderían de ésta que del castellano que ellos llevaban. De tal forma que las únicas de aquellas lenguas que hoy existen en América con cierta entidad y con cierta dimensión son el náhuatl y el maya, en México y Mesoamérica, y el quechua, el aimara y el guaraní en el sur, que eran lenguas de no mucha difusión, pero que dio la casualidad de que fueron las primeras con que se encontraron los misioneros y las extendieron. Pero la verdadera castellanización se produjo a partir de la Independencia. Cuando los países americanos consiguieron su independencia, las ideas que funcionaban en ese momento eran las de la Revolución Francesa, por lo que hay que decir, aunque resulte un poco extraño, que si el español es una de las grandes lenguas del mundo y se extendió por América, fue gracias a las ideas procedentes de Francia, que movieron a todos aquellos próceres americanos que consiguieron liberar a sus pueblos y establecer repúblicas independientes, porque entendieron con claridad que la libertad, la igualdad y la fraternidad —los tres principios propugnados por la Revolución Francesa— sólo eran posibles con una enseñanza unitaria en una lengua común. Así, la verdadera castellanización de América se fue produciendo paulatinamente a lo largo del siglo XIX y el XX; en 1810, sólo había tres millones de hispanohablantes en un continente donde ahora hay más de trescientos cincuenta. Ésa es la historia lingüística real.

Lo que ocurrió en México es que éste era uno de los países más complejos y con mayor división lingüística que quedaban; y la Revolución Mexicana del siglo XX consistió en gran medida en completar la castellanización, pero hubo estados —como el de Chiapas o el de Oaxaca— que, por quedar un poco más a trasmano, no disfrutaron del beneficio de la escuela. Ahora, la castellanización —si por fin se lleva a

cabo— liberará a esa gente, porque el problema de la fragmentación lingüística es que las gentes fragmentadas lingüísticamente son fácilmente explotables por los demás. Ésta es, por otra parte, la gran desgracia del continente africano, la multiplicidad de lenguas, el multilingüismo, que cada tribu hable su propia lengua.

El profesor David Crystal, de la Universidad de Cambridge, en su *Enciclopedia del lenguaje*, incluye una relación de las lenguas con más de diez mil hablantes, y éstas no llegan a mil, es decir, que las tres o cuatro mil restantes son lenguas con menos de diez mil usuarios y esas lenguas no hacen nada más que encerrar en un círculo angustioso al que las habla, que no puede salir de su entorno. Ésta es una de las peores calamidades que agobian en este momento, en este principio de otro milenio, a la humanidad. Y de ello ha habido siempre conciencia. Las tres religiones de libro recuerdan la maldición de Babel; en el capítulo 11 del Génesis se habla de que las lenguas se dividieron por esta maldición, y lo mismo es para judíos, para musulmanes que para cristianos. Pero todas las demás culturas antiguas poseen entre sus tradiciones alguna historia semejante. Los chinos hablan de unos demonios vengativos que en una época remota vinieron a multiplicar y confundir las lenguas de los hombres, y ahí las tenemos, en esa multitud abigarrada certificando la maldición. En la isla de Nueva Guinea, en el Pacífico, hay alrededor de seiscientas lenguas, ¿a dónde van a ir los nuevoguineanos? África, como les digo, es una selva lingüística; en el Camerún, dicen los manuales y las enciclopedias que hay dos lenguas oficiales, el inglés y el francés, pero ¿quién habla esas lenguas en una población de diez millones de habitantes? Pues las habla medio millón de personas —250.000 hablan francés, 250.000 hablan inglés— porque han estado escolarizadas, no porque ninguna de las dos sea su lengua; cada persona de ese medio millón habla la lengua de su tribu, y el conocer además el inglés o el francés les permite oprimir a sus paisanos, porque toda esa serie de tiranías, de dictaduras, de luchas tribales que se producen en África, en gran medida se deben al desbarajuste idiomático, y lo que hay en Camerún realmente —y esas sí están bien estudiadas y señaladas— son doscientas treinta y nueve lenguas; y lo único que permite un país con doscientas treinta y nueve lenguas es que ese medio millón de habitantes del país que hablan alguna de las lenguas europeas llamadas oficiales y con las que se gobierna sean quienes hagan lo que les parece y quienes tiranizan a los nueve millones y medio restantes.

Me parece un hecho indudable que a mayor fragmentación lingüística, mayor atraso y mayor pobreza, pero siempre, naturalmente, se puede hacer algo, y en este caso está claro lo que se debe hacer: hay que enseñar lenguas generales, lenguas de intercambio, convertir en bilingües a todos esos seres aislados tristemente en una lengua local o tribal que generalmente es analfabeta, una lengua sin escritura y sin horizonte. Mientras que el plurilingüismo personal enriquece al individuo, el multilingüismo planetario es una desgracia que nos debe afectar solidariamente a todos, y nos debe inducir a desechar determinadas ideas circulantes, de estirpe romántica, y a dirigir nuestros esfuerzos no hacia la artificial conservación de lenguas menores, sino a conseguir recuperar, para el disfrute de todos, los logros y beneficios que la comunidad humana ha ido alcanzando siglo a siglo, instalando en eso que ahora

llamamos la aldea global a todos aquellos millones de seres marginados e incomunicados en sus diminutas aldeas lingüísticas.

Éste es pues el problema en general de las lenguas, pero también están los problemas particulares; hay una tendencia actual favorable a todas esas ideas románticas sobre el multiculturalismo, «todas las culturas son iguales», que se dice ahora con un desenfado increíble ¿Cómo van a ser todas las culturas iguales? Hay culturas que, con todos sus defectos y sus virtudes, han llevado a la humanidad a donde está ahora, a esta realidad de la intercomunicación mundializada, a la posibilidad de transmisión instantánea sin que sea obstáculo el espacio, a este mutuo conocimiento que tenemos unos de otros, a esta mayor facilidad para mantener la cohesión lingüística gracias a la constante intercomunicación. Naturalmente, la cultura occidental judeocristiana de base grecolatina, que es la que en definitiva ha funcionado y la que ha conseguido todos estos logros, es algo diferente de lo que puedan ofrecer esas variopintas curiosidades, esas pequeñas culturas que a veces sólo sirven para tener sumida en la miseria y en el desamparo a mucha gente, a todavía centenares de miles de personas que viven aisladas en sus lenguas minúsculas.

El multilingüismo es siempre una cuestión problemática cuando existe, y nosotros vivimos en un continente plurilingüe y en una nación que también lo es, con los conflictos que de ello se derivan y que a veces se presentan con especial virulencia. En España, país plurilingüe, hay problemas lingüísticos porque la existencia de lenguas diferentes siempre es un semillero de problemas. He hablado de los casos extremos de Nueva Guinea y de África, donde naturalmente todo es mucho peor, cuantitativa y cualitativamente, y me he referido a América, donde todavía queda un cierto plurilingüismo, aunque, en realidad, sea el continente de mayor homogeneidad lingüística, pues español, inglés y portugués lo cubren prácticamente en su totalidad.

En cualquier caso, América es un continente idiomáticamente envidiable si lo contemplamos desde Europa. Al incorporarse a la Unión Europea, España sumó sus problemas lingüísticos a los de esa otra amplísima comunidad a la que ahora, política y administrativamente, pertenece y, como es natural, el de la convivencia de lenguas sin menoscabo de los derechos individuales que es, se mire como se mire, el esencial. Porque Europa es obviamente multilingüe y eso complica de raíz todo el proyecto comunitario. Hemos conseguido unificar la moneda, pero desde luego lo de las lenguas es mucho más complicado, y lo primero que quiero decir sobre el multilingüismo europeo es que cuesta muchísimo dinero, que si Europa no fuera multilingüe ahorraríamos millones y millones de euros y la economía de la Unión podría ser más boyante.

De todos los problemas que ofrece la Unión Europea, ninguno tan grave como el de su plurilingüismo oficial, no digo ya el plurilingüismo real, sino el oficial. La Unión Europea se creó en ese momento en que hacían furor en el mundo ese tipo de ideas un poco dislocadas y románticas a las que antes me he referido y entonces se estableció, irreflexivamente, que la se iba a regir por el multilingüismo integral, es decir, que todas las lenguas de todos los países que constituyeran la Unión Europea

serían oficiales y servirían para la administración de Europa. Cuando se había fundado la Organización de las Naciones Unidas, las lenguas oficiales se redujeron en aquel momento a las lenguas de los países vencedores: inglés, francés, ruso y chino, a las que se agregó el español porque, aunque no habían tenido prácticamente intervención en la guerra los países que la hablan, eran tantos y tan abundante su presencia en la Organización que se consideró insoslayable su oficialidad; más tarde se añadió el árabe, y con seis lenguas oficiales la ONU se arregla. Pues en Europa no, en la Unión Europea son oficiales todas las de los países integrantes; todas menos el gaélico, porque los irlandeses han tenido el buen sentido de pensar que, al fin y al cabo, lo que ellos hablan es inglés, y que con el inglés les basta.

Hace ocho o diez años, se presentó al Parlamento Europeo un informe, el Informe Kililea —así llamado por el nombre del diputado que lo presentó—, que suscitó fundados temores que gravitan todavía sobre la Unión Europea y que no se les ha dado arreglo, pues constituía un claro y demostrable testimonio de cómo, conforme fuera creciendo la Unión y se fueran incorporando países, Estrasburgo se podían convertir en un campamento de trujamanes, en una inextricable red de enlaces y conexiones de traducciones importantes, porque la oficialidad de todas las lenguas exige traducción simultánea a todas las lenguas; con la última ampliación que se hizo de la UE, se pasó de setenta y dos traducciones a ciento diez, y si se incorporaran todos esos países que están previstos, se llegaría a un extremo absolutamente imposible de asumir.

Hay que buscar una solución de oficialidad, hay que reducir las lenguas oficiales en la UE. Como ustedes sabrán ese asunto está siempre en candelerito, y se lee en los periódicos que parece que el español tiene pocas posibilidades de ser una de las lenguas; pero, claro, es que a su vez ha habido peticiones de alguno de nuestros parlamentos regionales o autonómicos pidiendo que sus lenguas, que ya eran oficiales en sus territorios, se incorporaran también, por si era poco el barullo lingüístico. Hubo, incluso, una petición hecha por el parlamento catalán y por el de Baleares, que querían que el catalán fuera lengua oficial, lo que dio lugar también a notables discusiones en la UE.

Hubo un momento en que la cuestión podía haberse resuelto, y fue cuando el Presidente francés Mitterrand —y los franceses han sido defensores de la primacía de su idioma como nadie—, tres meses antes de morir, se dirigió al Parlamento Europeo en un discurso al que no se le dio quizá toda la publicidad que se le debía haber dado entre nosotros. Inauguraba Francia la Presidencia de la UE, y Mitterrand, hablando con el buen sentido y el realismo de alguien que ya seguramente sabe que va a ser su último discurso, abordó sin inhibiciones ni reservas políticas la cuestión de la reducción de lenguas utilizables ante el Parlamento Europeo: «Represento a Francia —dijo Mitterrand—, que conoce las realidades que la amenazan en este asunto de la identidad cultural, y pienso en otros países tan respetables, cuyos idiomas no tienen la dimensión geográfica del francés, que a su vez no tienen la dimensión geográfica de otros. ¿Qué pueden pensar los europeos de expresión gaélica, flamenca o neerlandesa? No quiero que parezca que trato de aislar a los más pequeños o a los más débiles, en realidad el italiano, el alemán o el francés

también están amenazados; hoy, casi únicamente la cultura inglesa o americana y la cultura española están en condiciones de afrontar estos retos y, a pesar de la amistad que tengo con estos países, prefiero que se siga hablando mi idioma en lugar del suyo para entenderme yo».

Esta afirmación de que realmente las dos lenguas de más peso eran el inglés y el español tuvo una continuación, porque, inmediatamente, el Ministro francés de Educación y Cultura, Alain Lamassoure, propuso en una sesión posterior que se estableciera la limitación de las lenguas oficiales de la UE, y, concretamente, proponía cinco idiomas: las tres lenguas más habladas en Europa, que son, por este orden, alemán, francés e italiano, y las dos lenguas europeas más habladas en el mundo, inglés y español. Y se hizo esta propuesta, pero el Parlamento no la aprobó. ¿Saben ustedes lo que votaron nuestros diputados? Todos los eurodiputados españoles de todos los partidos votaron en contra de la propuesta; alguno, al que le preguntaron luego en la prensa, dijo que no había sido nada más que una argucia de los franceses y que si se hubiera llegado a aprobar la reducción, la próxima lengua en haber caído habría sido el español. En poco tenía a nuestra lengua, que es la suya, tal sujeto para expresarse así. Y concluyo aquí para no mostrar mi indignación. Las interrogaciones a que tales hechos dan lugar se las pueden formular ustedes mismos.

LA VARIACIÓN GRAMATICAL

FRANCISCO DÍAZ MONTESINOS
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo consiste en poner de relieve la **diferencia de naturaleza** entre la variación gramatical interna de la lengua y la variación gramatical debida al uso que el hablante hace de la lengua en una situación comunicativa determinada. La hipótesis que se propone es:

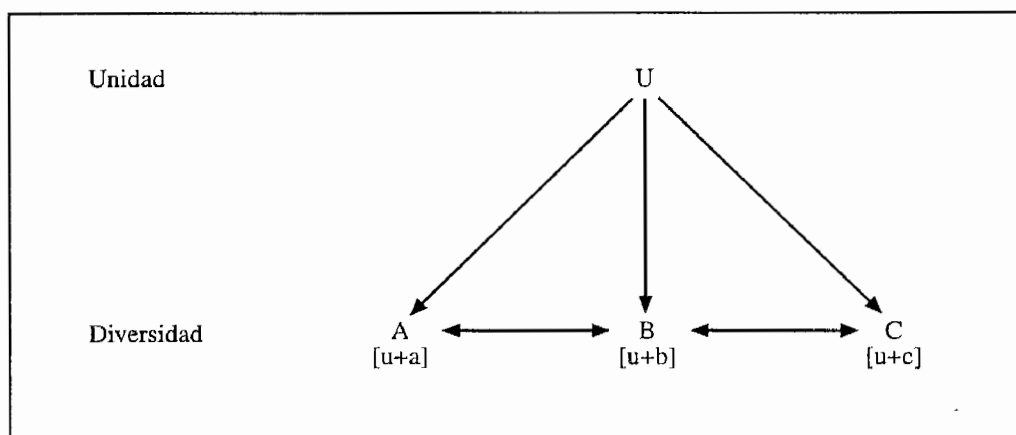
1. La variación gramatical *interna* de la lengua corresponde al estatus 'funcional' o 'normal' de las distintas unidades y procedimientos de un sistema lingüístico, así como a la relación entre las unidades propias de los distintos sistemas dentro de la lengua. Se trata, pues, de la conocida relación entre forma y sustancia aplicada a los hechos lingüísticos.
2. La variación gramatical en el *uso lingüístico* corresponde a la selección de tales o cuales unidades y procedimientos de la lengua entre los **c o n o c i d o s** por el hablante bien para referirse a un objeto o a un 'estado de cosas', bien para un determinado fin ('lengua como acción'). Depende, por lo tanto, de la intención o propósito del hablante.

Presupuesto de este trabajo es la distinción en el plano semántico del lenguaje entre lo referido o **DESIGNATUM** (la realidad experimentada, imaginada o pensada) al que se aplica, en el acto de hablar, un signo o una construcción de una lengua; lo dicho por la lengua (significado o **SIGNIFICATUM**), es decir, el contenido **dado** exclusivamente por la lengua; y lo dicho por el hablante en un acto lingüístico más allá de (y por medio de) los significados y las designaciones (significado de **habla**, **SIGNIFICADO PRAGMÁTICO**).

UNIDAD Y DIVERSIDAD

El concepto de variación implica una relación entre *unidad* y *diversidad* (véase gráfica 1). Desde la perspectiva de la primera (U), la variación se entiende como manifestaciones diversas de la unidad, esto es: la unidad más una 'determinación' [u+a], [u+b], [u+c]. Vista desde la diversidad, la variación se presenta como un conjunto de realizaciones equivalentes de la unidad, vale decir: las variantes (A, B, C), por muy diversas que sean unas de otras, se consideran co-variantes en cuanto representan o manifiestan la unidad.

Gráfica 1. *Unidad y diversidad*



Si se parte del supuesto de que hablar es una actividad motivada por fines¹, el estudio de la variación lingüística requiere que tanto la delimitación de la UNIDAD como la determinación de las variedades (realizaciones o manifestaciones) se enfoque desde la función, el «para qué». A este respecto, cabe distinguir entre finalidad interna (la finalidad de la lengua) y la finalidad externa o fines de los actos de habla (el uso del sujeto hablante).

VARIACIÓN Y LENGUA

La variedad interna de la lengua

En el plano de la lengua, la UNIDAD está constituida por los elementos y procedimientos dados en una lengua, esto es: el 'saber hablar' de acuerdo con unas

1. Coseriu (1967 y 1968).

tradiciones (el conjunto históricamente determinado de unidades dadas y de procedimientos lingüísticos). La definición del lenguaje como *logos intersubjetivo* supone que la relación de determinados significados dados exclusivamente por la lengua con determinadas formas (estructuras materiales) se justifica por la comunidad lingüística y, a través de ella, por la tradición y la historia de la lengua. Sin embargo, como la lengua no se da más que en el hablar, sobre los actos lingüísticos concretos se constituyen, por medio de un proceso de *formalización funcional*, tanto los hechos simplemente comunes (las realizaciones fijadas tradicionalmente o NORMA) y los hechos funcionales (las posibilidades de realización o SISTEMA), como los hechos que responden a las distintas variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas (la lengua como conjunto de sistemas interdependientes jerarquizados culturalmente, o ARQUITECTURA de la lengua).

Estudiar la UNIDAD consiste, por un lado, «en decir cómo está hecha, cómo se maneja, qué posibilidades y aplicaciones tiene y qué resultados se consiguen» (Alarcos 1997:4). Como procedimiento heurístico², se sigue, explícita o implícitamente, el llamado principio de la funcionalidad (Coseriu 1981: 186-217) a fin de establecer las oposiciones funcionales y normales entre los elementos y procedimientos del mismo sistema. De esta forma se describen sistemas homogéneos, y la variación no es más que las diversas realizaciones de un mismo sistema de la lengua. Por otro lado, la variedad interna de la lengua (diversidad diatópica, diastrática y diafásica) concierne a las relaciones intersistemáticas dentro de la lengua e implica la *comparación* onomasiológica o semasiológica entre las variedades con el fin de establecer sus correspondencias o equivalencias.

Variación en la forma: 'sinonimia' y 'geosinonimia'

De acuerdo con el principio de la funcionalidad³, para que una unidad biplana (significado / estructura material), considerada en todos sus empleos en el hablar, sea una misma unidad, es necesario que una estructura material (significante) determinada corresponda a un significado determinado y propio de la lengua, y al revés.

El que se pronuncie [kan'taba] o [kan'taβa], [na'δaba] o [na'δaβa], formas materiales distintas unas de otras, no implica cambio en el significado común de *cantaba* y *nadaba*. Ahora bien, la relación entre el significante y el significado es constante dentro de la misma unidad en sus varios empleos, pero no es necesaria-

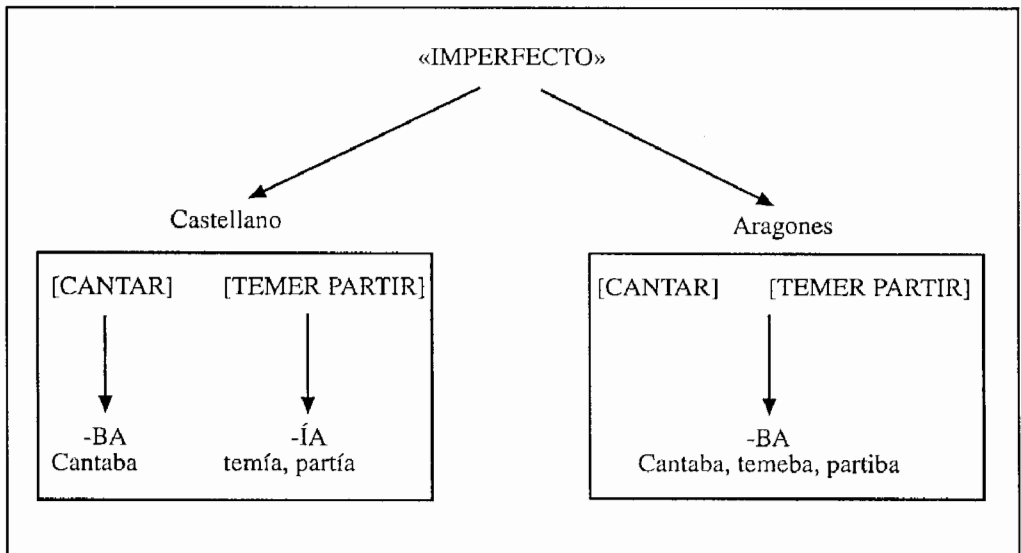
2. Cf. Rojo (1994)

3. «son constitutivos de una lengua los hechos idiomáticamente funcionales de la misma» (o: «existe en una lengua como hecho constitutivo aquello que ella misma delimita mediante diferencias en los dos planos de sus signos»), lo cual, a su vez, puede explicitarse de la manera siguiente: una diferencia material cualquiera es «hecho de lengua» si es funcional en la lengua considerada, es decir, si pueden corresponderle también diferencias en el significado; y una diferencia en el contenido es hecho de lengua si en la misma lengua le corresponden también diferencias específicas en la expresión material. (Coseriu 1981: 189-190)

mente regular en la totalidad de las unidades de una lengua, ya que dos formas distintas ('sinónimos') pueden corresponder a un mismo significado. *Cantaba* (CANTAR) o *nadaba* (NADAR) son formas 'idénticas' a *comía* (COMER), *partía* (PARTIR), *era* (SER), *iba* (IR), *bebía* (BEBER), *salía* (SALIR), etc., en cuanto tienen un mismo significado gramatical: 'i m p e r f e c t o'. Tal significado en español puede expresarse, pues, en unos verbos mediante la desinencia -BA, en otros por la desinencia -ÍA, y en otros por formas 'anómalas o irregulares' (*era*, *iba*); y -BA, -ÍA son 'alomorfos', formas 'sinónimas' de expresar el significado 'i m p e r f e c t o'. El uso de una u otra desinencia no es libre sino obligatorio, pues está regido por la vocal temática del verbo.

Pero en el diasistema español también existen *temeba*, *partiba*, *saliba*, etc.; en este caso, salvo las posibles confusiones de temas verbales por parte del hablante de «español», se trata de un procedimiento distinto de la formación del IMP propio de una variedad diatópica (aragonés⁴). Como «hecho lingüístico», tanto *temía*, *partía* como *temeba*, *partiba* están también determinados por su pertenencia a una variedad de lengua (véase gráfica 2).

Gráfica 2. *Formas del imperfecto*



Variación «intrasistémica»: los valores del imperfecto de indicativo

En el plano del contenido, el significado 'imperfecto' se actualiza en una multitud de «significaciones de habla», ya que puede utilizarse para hacer referencia a hechos «pasados», «presentes» o «futuros», empleos que, a su vez, presentan otras variantes (o realizaciones).

4. Alvar (1953: 230-232)

El empleo del IMP como tiempo referido al pasado obedece a que enfoca la acción en su desarrollo y, por consiguiente, no se afirma ni su inicio ni su término⁵. La actualización de este valor depende de la *Aktionsart* («clase o modo de acción») del verbo, que, por lo demás, puede ser modificada por el contexto. Los verbos puntuales o momentáneos no pueden emplearse con valor 'semelfactivo' con el IMP, de modo que o se modifica el significado del verbo (*María encontraba muy guapo a su hijo*) o se modifica el valor del IMP: bien adquiere la significación de acción iterativa o habitual (*Encontraba a Juan a menudo en la biblioteca*), bien la de acción iniciada pero no consumada o incluso la mera disposición para realizar un acto que no llega ni a iniciarse (*Le dio un dolor tan fuerte que se moría* [Gili Gaya]; *Yo iba ayer al campo, pero amanecí indispuerto, y tuve que diferir la partida* [Bello]). Con los verbos durativos, en cambio, puede el IMP ser semelfactivo con el valor de acción durativa (*En ese momento cenábamos en el jardín*) o cíclico, iterativo o habitual (*En verano cenábamos en el jardín*). Además, en determinados contextos puede tener un valor «atemporal» (*Para nuestros antepasados el sol giraba alrededor de la tierra* (Porto); *Galileo pensaba que la tierra giraba alrededor del Sol*).

De este valor del IMP como tiempo referido al pasado derivan usos muy variados en los textos. El IMP es el tiempo verbal con que se expresan las acciones de segundo plano narrativo, constituido por las circunstancias que sirven de fondo a las acciones que hacen avanzar el relato, las cuales constituyen el primer plano y se narran en pretérito⁶:

1. Ya se iba deshaciendo la tarde. Los montes tenían un morado color de arcaica pintura; a lo lejos, el cielo y las aguas se cuajaban tersamente; había una honda quietud en el aire, y todo estaba penetrado del ácido perfume de las magnolias (G. Miró, citado por Coste-Redondo, 1965: 414) [*descripción de estados*].
2. En esa época vivía de propinas. Cuando no tenía cigarrillos, ni plata para comprarlos se los robaba a mi hermano (...) Él hacía lo mismo conmigo (...) Se trataba de un acuerdo tácito (J. R. Rybeiro, *Cuentos*, citado por Gutiérrez Araus (1995) [*acciones habituales*]).
3. Rius se rió como siempre, me apretó un brazo y se fue. Pero casi en seguida, mientras yo trataba de averiguar cuál era el caño roto que goteaba en los lavatorios, se asomó para decirme [...] (Onetti, *Cuentos completos*, 257, citado por Gutiérrez Araus (1995) [*acción secundaria*]).

5. «La acción pasada que expresamos en pretérito imperfecto nos interesa sólo en su duración, y no en su principio ni en su término» (Gili Gaya 1943: § 124)

6. «Le plus souvent les parfaits et imparfaits alternent, en formant dans le texte, pour ainsi dire, deux plans. Les parfaits constituent le premier plan, les événements, les actions qui sont accomplies et qui font avancer le récit, tandis que les imparfaits composent le second plan, tantôt le décor, tantôt les raisons ou les conséquences, tantôt le contenu de déclarations ou de pensées » (Togebly 1953 : 122-123). Cf. la síntesis de estas funciones del imperfecto por parte de Gutiérrez Araus (1995: 27-36 y 41-43).

Con todo, el IMP puede intercalarse en el primer plano narrativo «si el hablante quiere lograr un efecto estilístico: convertir un hecho narrado en una circunstancia narrada, convertir relato en descripción, sin salir del pasado» (Reyes 1990: 54). Son los llamados IMP narrativo⁷ o el IMP de ruptura:

1. Al amanecer salió el regimiento, atravesó la montaña, y poco después *establecía* contacto con el enemigo (Gili Gaya)
2. Quiso poner mano a sus armas, pero en el mismo instante, obedientes a una señal, le *cercaban* los mastines de la guardia y le *ponían* preso (Valle-Inclán, *Gerifaltes de antaño*, X, citado por Fernández Ramírez 1986: 283)
3. Dorita permaneció en la cama hasta muy tarde y mientras la tonta de la madre se iba a misa y luego quizá a dar una vuelta por el Pasco del Prado o hasta a tomar un vermut en un aguaducho del Retiro con una amiga de otros tiempos a la que hablaba prolongadamente de las glorias pasadas, la abuela *hablaba* al oído de su nieta y la *hacía* hablar a ella y *volvía* a hablar de nuevo y le *daba* algunos consejos y *sonreía* un poco y luego *lloraba* también [...]» (L. Martín Santos, *Tiempo de silencio*)

En estos ejemplos, el IMP ocurre en contextos muy determinados: inicio o final de una secuencia de eventos, o bien rápida sucesión de acciones, como en el ejemplo de Martín Santos, en el que, mediante el uso del imperfecto y el polisíndeton de y, parece que se pasa de una acción a otra sin esperar el fin de la anterior, de suerte que cada acción ha comenzado antes de que la precedente haya llegado a su fin. Se produce así la impresión de una sucesión muy rápida, casi de una simultaneidad de acciones.

Entre los usos del IMP para hacer referencia a hechos temporalmente «pasados» están los empleos del IMP por un «ante-pasado» (ante-pretérito) o por un «futuro del pasado» («pos-pretérito»). Coste-Redondo (1965: 416) cita estos dos ejemplos de IMP con valor de ante-pasado:

1. Ayer vino Gertru. No la *veía* desde antes del verano (C. Martín Gaité)
2. Hacía siglos que no *comía* nada tan bien guisado (J. Goytisolo)

García Fernández (1999: 177 -179) señala que en

3. Juan nos contó que María estaba triste el día de su boda,

María no está triste cuando Juan lo cuenta, sino antes, esto es, el evento denotado por el predicado subordinado es anterior con respecto al evento denotado por el predicado subordinante⁸.

7. Cf. García Fernández (2004: 72-75).

8. «Nótese que nos ayudaría muy poco a entender los hechos decir que en (...) *estaba triste* expresa simultaneidad con respecto a *el día de su boda* y que, en cualquier caso, el pretérito imperfecto es un Copretérito ya que en (14 a [= *Juan nos contó que María había llorado el día de su boda*]) y en (14 c [= *Juan nos contó que María llamaría el día de su boda*]) sucede lo mismo. Efectivamente, en (14 a), *había llorado* es «simultáneo» con *el día de su boda* y en (14 c) *llamaría* lo es también.» (García Fernández 1999: 177-178)

Más abundantes son los ejemplos sobre el uso del IMP con el valor de «futuro del pasado»:

1. Vino corriendo. Dos pasos más y se precipitaba en el abismo
2. ¡Que dice que se va a casar en abril!, ¿pero no dijo hace un mes que se casaba en diciembre?
3. Me dijeron que te casabas el mes que viene
4. Le dije que al día siguiente salíamos de viaje

Son muy variados los matices discursivos del IMP referido a hechos temporales «presentes» o «futuros». En general, designa eventos disminuidos o reducidos de algún modo en su actualidad (realidad o efectividad), de suerte que expresa significaciones que se encuentran en una zona de confluencia entre lo temporal y lo modal.

En una secuencia como

No sé si los voy a ver... Hoy... ¿Mañana es martes? Porque *salían* de viaje mañana.
[...] Eso dijo...me dijo ella (Reyes 1990: 50)

la acción de salir es posterior al presente del hablante (aunque la forma *salían* indica anterioridad del discurso). El hablante no asevera completamente que la salida será mañana, sino que remite a una fuente (que menciona más adelante: *Eso dijo... me dijo ella*), esto es: señala, por medio del IMP, otro discurso, desligándose así del compromiso de afirmar plenamente. El imperfecto expresa aquí la categoría verbal denominada por Jakobson (1957) *evidencia*, categoría verbal mediante la cual el hablante se refiere a otro acto de habla —a una información indirecta—, y, por tanto, experimenta el acontecimiento como no vivido por él mismo. El IMP, con su referencia al futuro (*mañana*), indica en primer lugar que la información procede de un discurso anterior y, además, que el hablante no asume esa información, sino que la retransmite e indica la procedencia verbal de su conocimiento.

En otros contextos, el IMP se emplea para expresar fantasías, acciones intentadas o frustradas, e incluso acciones que pertenecen a la vida onírica. En estos casos, el empleo de las formas verbales deja en suspenso, sin cumplirse, acciones que pertenecen a ámbitos alternativos de realidad en la ficción (sueños, fantasías...). Rojo (1974: 117) cita el siguiente ejemplo:

- Peor para él; tú y yo, con la mitad, nos hemos quedado en el mejor de los mundos. Es como ir en barco, ¿verdad, tú, que sí? Y el oleaje, ¿no sientes el oleaje? —se reía—. Tú hazte cuenta que vamos los dos en una barca. Oye, ¡qué divertido! Tú *eras* el que *iba* remando; la mar *estaba* muy revuelta, muy revuelta; *jera* una noche terrible y no *veíamos* la costa ni a la de tres!; yo *tenía* mucho miedo y tú entonces... Ya estoy diciendo bobadas, ¿a que sí? Te estará dando risa. Digo muchas bobadas, ¿verdad, Tito? (R. Sánchez Ferlosio, *El Jarama*)

Similar es este ejemplo recogido por Reyes (1990: 65), en los que unas personas hablan sobre qué hacer al jubilarse:

Pues yo me *compraba* una casita ... no sé bien dónde, pero frente al mar, y me *instalaba* allí todos los inviernos, que los veranos no ... no creo que fuera, y esta la *vendía*, claro.

Fernández Ramírez (1986: 269-276) enumera una serie de empleos del imperfecto⁹ referidos a hechos temporalmente «presentes» (o «futuros»), pero disminuidos en su realidad (modalizados):

– El imperfecto lúdico, que se emplea en los juegos infantiles para crear mundos posibles y, concretamente, para distribuir los papeles del juego o recrear el escenario donde se desarrolla

1. Yo era el médico y tú la enfermera
2. Yo era el ladrón y tú el policía, y tú me perseguías
3. [...] y jugaron a ahogarse: él se hundía y Teresa movía las manos y gritaba socorro, pero se notaba que era broma (A. Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*)

– El imperfecto desiderativo, como el que aparece en estos ejemplos:

1. De qué buena gana me bebía un vaso, con este calor (Arniches, *La pobre niña*)
2. A todos los asesinos de mujeres agarrotaba yo en el acto (Pérez de Ayala, *Tigre Juan*)

– Imperfecto de exclamación o excusa, que hace referencia a hechos recientes y mediante el cual el hablante desea disculparse o presentar una justificación o un pretexto:

1. ¡Ay, sí, hijo, que no me acordaba! Ya sabemos que estáis de enhorabuena (Arniches, *La flor del barrio*)
2. Perdóname, monina. Es que ahora me daba rabia que hablásemos de Mely (R. Sánchez Ferlosio, *El Jarama*)

– El imperfecto de conato alude a una acción intentada o emprendida que no se ha realizado:

1. [Al atender el teléfono:] En este momento salía de casa (Reyes 1990: 64)
2. Me casaba hoy, pero hemos decidido posponer la boda.

9. Cf. Gutiérrez Araus (1995: 44-55), García Fernández (2004: 90-94)

– El imperfecto de modestia o cortesía, que emplea el hablante para que un deseo, un ruego o una opinión pierdan el probable tono imperativo que supondría el uso del presente; vale decir: responde al deseo del hablante de reducir la imposición sobre el oyente:

1. Yo necesitaba dos solicitudes de ingreso, por favor (Reyes 1990: 69)
2. —¿y usted qué deseaba, joven? [...] Pues servidor venía, porque [...] (Arniches, *La gentuza*)
3. «¡Mas te valía ir a la escuela!» (Baroja, *Zalacaín*, 270)
4. «Podían pasar la novia y los testigos, y eso íbamos adelantando» (Arniches, *La flor del barrio*)

– El imperfecto de sorpresa¹⁰, basado en el contraste entre las expectativas del hablante nacidas de unos supuestos y la realidad, y con matices muy variados:

1. ¡Anda! Si eras tú... ¡Qué alegría! [dicho ante la inesperada visita de un amigo que ha llamado a la puerta]
2. ¡Ah! ¿Pero estudiaba usted para sacerdote? (Arniches, *La pobre niña*)
3. [Dicho con ironía, ante el sabor no muy agradable de la paella elaborada por un experto cocinero] ¡Así cocinaba de bien! (**desaprobación**)
4. ¿Qué se creía usted?, ¿qué se había figurado? (**reproche**)
5. ¡Ahora que estaba yo tan feliz, vienes tú con ese lío! (**contrariedad**)
6. ¡Este año que parecía tan estupendo y nos sucede eso ...! (**contrariedad**)

– El imperfecto de figuración (o de suposición) sitúa la acción —indiferentemente, pero atendiendo al sentido del verbo y al contexto— o bien en el presente o bien en el futuro. Cuando la referencia temporal se orienta hacia el futuro, tiene el matiz modal de probabilidad, mientras que si se refiere al ahora de la enunciación, tiene el valor modal de irrealidad:

1. Si de mí dependiese, usted y su novio se *casaban* mañana mismo (Cela, *La colmena*)
2. Si *costaba* dinero, desde luego no iría (F. de Cossio, *La rueda*)
3. Entrarían cobijados por la sombra, sin mirar al ruedo, y si los besos robados *salían* chillones, no se oírían confundidos con los demás ruidos de la corrida (Díaz Cañabate, *Historia de una taberna*)
4. —¡Qué tonto eres! Pues vaya una novela, una en que figurase que él era pelirrojo, qué cosa más desagradable. Todavía si lo *era* ella, tenía un pasar. (*El Jarama*, 228, citado por Rojo (1974: 127))
5. —Bueno, pues tú haces lo que quieras, pero una servidora a las diez y cinco como un clavo sale de aquí. No tengo yo gana de exponerme a perder el último tren y que además irá así de gente; atestadito, como si lo viera.

10. Gutiérrez Araus (1995: 52-54)

– Pues no pasaba nada si lo perdías; todavía te quedaba otro a las once y cuarto. (*El Jarama*, 276, citado por Rojo (1974: 127))

6. Yo creo que si en el Ateneo pusiesen habitaciones ... se hacía un negocio hartito eficiente, sí (Esgueva y Cantarero, 1981: 107)

Una variante de este imperfecto de figuración es el que expresa sugerencias o consejos, generalmente como interpretaciones contextuales de la condicionalidad:

1. Yo que tú no robaba (Arniches, *La chica del gato*)
2. Yo que tú no lo hacía, forastero

La caracterización del IMP como UNIDAD de un sistema de la lengua ha de explicar los distintos usos que se han enumerado. Dos son las hipótesis más generalizadas: la temporal y la aspectual. Según la hipótesis aspectual¹¹, el imperfecto, como el pretérito perfecto simple, indica anterioridad con respecto al momento del habla, y se diferencia de éste porque su aspecto es imperfectivo; a partir de estas dos características se explican los imperfectos modalizados¹². Según la hipótesis temporal¹³, el pretérito imperfecto es un presente en el pasado o un copretérito, esto es: expresa simultaneidad en el pasado con respecto a otro tiempo pasado, primordialmente el pretérito perfecto simple. Los valores modales del imperfecto los explican por dislocación temporal: el desplazamiento de la esfera del pasado al del presente conlleva un valor modal de «irrealidad» en sentido amplio.

11. Es la hipótesis mantenida, entre otros, por Alarcos (1949 y 1975), Carrasco (1999) y García Fernández (1999, 2004)

12. García Fernández (2004: 94). Cf. lo dicho por Alarcos (1994: 163-164): «Por su peculiar carácter, se explica que la forma no terminativa *cantabas* de esta oposición pueda emplearse para manifestar situaciones que en realidad comportan la negación de la noción significativa de la raíz verbal. Cuando se dice *Hoy llegaba Juan*, o *Mañana había concierto*, lo sugerido es la ignorancia o la negación de los hechos: «hoy llegaba, pero no llega», «hoy llegaba, pero ignoro si ha llegado o no o si aún llegará»; «no sé si por fin mañana habrá concierto», «se piensa que mañana habría concierto, pero no se sabe».

Con la forma *cantabas* se expresa también el llamado *pretérito de conato*, en el cual la prevista intención de producirse un hecho queda anulada mediante su negación: *Salía de casa cuando llegó mi amigo* (esto es, «no salió»); *Se marchaba en octubre próximo, pero tuvo que quedarse* (es decir, «no se marchó»). Con la forma *cantaste* en los últimos ejemplos, el significado sería otro (*Hoy llegó Juan*; *Salí de casa cuando llegó mi amigo*) o sería imposible (*Mañana hubo concierto* no tiene sentido, tampoco *Se marchó en octubre próximo, pero tuvo que quedarse*). Según se ha apuntado [...], se usa la forma no terminativa *cantabas* en lugar del presente, por cortesía, precaución o deferencia (cosa imposible con el terminativo *cantaste*): *Quería pedirle a usted un favor, Venía a consultarle un asunto, Otro Santo Oficio hacía falta para limpiar el país de esta contaminación [...]* (en lugar de *quiero, vengo, hace*).

De modo análogo se emplea *cantabas* en lugar del pospretérito en la apódosis de las construcciones condicionales: *Me daba por contento, si apruebas en setiembre* (en lugar de *Me daría por contento, si aprobases en setiembre*).» (Alarcos 1994: 163-164)

13. Es la hipótesis defendida, entre otros, por Gutiérrez Araus (1995), Pérez Saldanya (1990, 2004), Rojo (1974, 1990), Veiga (1990, 2004) y Rojo-Veiga (1999)

Una tercera hipótesis es la propuesta por Coseriu¹⁴ (1976, 1980), que caracteriza al imperfecto como un tiempo inactual¹⁵, que en contextos temporales de pasado asume el valor de distancia temporal respecto al momento del habla (valores de pasado) y en contextos temporales de presente adquiere valores modales. Esta definición unifica todos los usos del imperfecto reseñados, el cual hace referencia a «hechos» disminuidos o reducidos de algún modo en su «actualidad» (realidad o efectividad), pues se trata de un «segundo plano» (por ejemplo, de las circunstancias de aquello de que se habla, no del tema mismo del discurso), de una condición, de una suposición, de algo condicionado, de un juego que sólo imita lo real, etc.

Variación «intersistemática»: canté y he cantado

Mientras que la función del imperfecto en el sistema verbal es la misma en todo el dominio hispánico, la oposición entre *canté* / *he cantado* presenta diferencias intersistemáticas. En términos generales, en la lengua escrita y literaria el uso de *canté* o *he cantado* no obedece, como señala con toda claridad Alarcos (1947), a la mayor o menor distancia cronológica entre la acción expresada y el momento de la enunciación, sino a que la acción tenga o no relación con el presente del hablante: ambos tiempos verbales indican una relación de anterioridad respecto del momento del habla, pero *canté* («pretérito») indica la mera anterioridad respecto del momento del habla y constituye un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante, mientras que *he cantado* («ante-presente») indica anterioridad dentro del ámbito del presente, por lo que pertenece a la actualidad del hablante. Que la mayor o menor distancia cronológica no es relevante se constata en el siguiente ejemplo de Rojo (1974: 105), en el que el ante-presente se refiere a algo objetivamente anterior a lo indicado por el pretérito: *Toda mi vida lo he creído un inútil, pero ayer me demostró su gran capacidad.*

Esta oposición funcional se mantiene, en general, en la lengua hablada en la Península. No obstante, en el español peninsular noroccidental hablado (Rojo-Veiga 1999: 2923) a la forma simple *canté* le corresponden los valores de «pretérito», «ante-presente» y «ante-futuro», valores que en el sistema común hallan su expresión en las formas *canté*, *he cantado* y *habré cantado* respectivamente:

1. Aún no llegaron /v/ Aún no han llegado
2. Cuando lleguen, ya me fui /v/ Cuando lleguen, ya me habré ido

14. Defienden también esta hipótesis Dietrich (1973) y Cartagena (1999).

15. «Le *plan* est la dimension qui oppose l' « actuel » à l' « inactuel », en l'espèce, dans les langues romanes, le présent à l'imparfait (*je fais –je faisais*), ou, mieux, le plan du présent au plan de l'imparfait, c'est-à-dire, la dimension au moyen de laquelle certaines actions verbales sont placées directement par rapport à l'acte de la parole sur une ligne de réalité non diminuée, tandis que d'autres actions sont placées comme sur une arrière-ligne (conditions, circonstances etc. des actions « actuelles ») et présentées comme plus ou moins diminuées dans leur effectivité » (Coseriu 1978 : 19)

Y en el habla vulgar de Madrid se prefiere la forma compuesta para significar acciones que antes correspondían al simple (Alonso-Henríquez Ureña 1975: 154-155; Gili 1943:160; Alarcos 1994: 167): *El año pasado me he comprado una casa* /*l*/ *El año pasado me compré una casa*.

En el español de América y en el de Canarias es normal el uso de *canté* donde el español peninsular prefiere *he cantado*: *No vino hoy, ¿Te caíste, mi niño?* Pero como subraya Moreno de Alba (1993: 178-180), de este hecho no puede suponerse que la forma *he cantado* se halle en decadencia en español americano, «sino simplemente que su función denotativa es diferente y su campo de acción más reducido» (180). La comparación de los usos peninsulares, hispanoamericanos y canarios con la descripción alarquiana del desarrollo histórico de *he cantado* (Alarcos 1947: 36-46) permite inferir la distinta organización sistemática de estas formas. En efecto, la evolución de la perífrasis *he cantado* puede esquematizarse de la siguiente forma:

- 1) la expresión de la duración presente del resultado de una acción anterior
- 2) la expresión de una acción continuada (durativa o iterativa) que ha producido un estado presente
- 3) la expresión de una acción momentánea inmediatamente anterior al presente gramatical, o no inmediatamente anterior, pero sentida en relación con el presente, es decir, producida en el «presente ampliado»

Estas realizaciones fundamentales se conservan con vigor en el uso de la forma compuesta en el español peninsular, aunque la variante 1) es rara. Pues bien, los usos del español de América se explican por los valores 1) y 2). Lope Blanch (1961) y Moreno de Alba (1978: 43-68; 1993: 178-180) afirman que en el español mejicano la forma *canté* se emplea para significar acciones pasadas, sean próximas o remotas, y el forma *he cantado* se usa para expresar acciones durativas e imperfectas que tengan todavía realidad presente e, incluso, con proyección futura. Similares son las explicaciones propuestas para otras zonas de Hispanoamérica y para el español canario (Cartagena, 1999: 2941-2951; Almeida 1987-1988). De ahí que usos que se señalan para el español de América o de Canarias correspondan también a usos peninsulares:

1. «Pero ¿cómo? ¿Tú con lentes?» «Pues claro; yo siempre los he usado» (Lope Blanch 1961: 135) (**valor reiterativo, durativo, imperfectivo**)
2. Todavía no ha llegado (Lope Blanch 1961: 137) (**imperfectivo**: se niega una situación para el pasado, pero que puede ocurrir en el futuro) Cf. lo dicho, dicho es; /lo que dicho non has, /decirlo has después, Sem Tob, estr. 211, cit. por Alarcos 1947:42)
3. Y cuando ya estaba en plena carretera, ¡me he llevado un susto...! (Lope Blanch 1961: 141) (**valor perfectivo**, con relevancia afectiva)
4. La gente ha cambiado mucho desde que yo nací hasta ahora (Almeida 1987-1988: 74) (**valor reiterativo**)

La diferencia entre las variedades está esencialmente en que para expresar situaciones referidas a un momento inmediatamente anterior se emplea *canté* en la variedad americana y en la canaria, aun cuando estudios sociolingüísticos han demostrado que en el español insular existe un proceso de adaptación a la norma peninsular respecto del uso de ambos tiempos:

1. «Tú ya lo leíste, ¿verdad?» (Moreno de Alba 1978:49) /v/ «Tú ya lo has leído, ¿verdad?»
2. «Me puse a trabajar a los catorce años, como ya te dije» (Almeida 1987-88:73) /v/ Me puse a trabajar a los catorce años, como ya te he dicho.

Cuanto se ha dicho, puede representarse gráficamente de la siguiente manera (Gráfica 3):

Gráfica 3. *La oposición canté / he cantado en el diasistema del español*

	«Pretérito»	3	2	1	
Sistema 1	canté	he cantado			Esp. Pen.
Mezcla sistema 1, 2	canté	canté he cantado	he cantado		Esp. Pen.
Sistema 2	canté		he cantado		Esp. Can.
Sistema 3	canté				Esp. Noroc.
Sistema 4	he cantado				Vulg. Madrid

VARIACIÓN Y USO

En el caso de la ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA, el hablante, según sea su intención, selecciona entre los elementos y procedimientos que conoce de la lengua de acuerdo con su actitud positiva (cohesión con el 'grupo social') o negativa (separación del 'grupo social') ante los mismos, de acuerdo con la situación comunicativa (circunstancias y ambiente en que habla) y de acuerdo con las 'normas' que afectan al discurso mismo. En este sentido, se suele aseverar que el hablante dispone de 'formas alternativas para decir lo mismo'. Ahora bien, ¿cuál es el estatus de las formas alternativas? ¿Cuándo dos formas «dicen lo mismo»? Vale decir: ¿qué se quiere significar con 'decir lo mismo'?

Por lo que respecta a la primera cuestión, las 'formas alternativas' (esto es, las unidades y procedimientos de lengua) están caracterizadas no solo por su valor funcional sino también por el hecho de ser la realización normal o no de dicha unidad y/o por su pertenencia a una variedad diatópica, diastrática o diafásica. Por ejemplo, en las siguientes secuencias (Villena 2003: 122-124)

- 1 (a) El muchacho delgado se enfadó mucho
 (b) El muchacho canijo se mosqueó mucho
 [er mu'jafo ka'nio ðe mok:e'o 'mufo]
- 2 (a) Trabajar es perjudicial para la salud
 (b) Currar es malo pa(ra) la salud
 [ku'ra e: 'malo pa la θa'lu]

las expresiones (b) están determinadas por su pertenencia a un sociolecto bajo de la variedad meridional del español (la selección léxica de *currar*, *mosquear*, formas de la variante coloquial del español (registro), o la acepción de *canijo* «delgado»; los rasgos fonológicos). Así pues, el hecho de pertenecer a una variedad o de ser la realización normal propia de un grupo social o de una región, de los jóvenes o de los ancianos, de los hombres o de las mujeres, de tal situación comunicativa o de tal otra, son, ciertamente, factores externos, pero pueden desempeñar también una función en contraste con otra variedad o con otra norma de realización correspondiente a otro grupo social o a otra región, etc. En otras palabras, las unidades y/o procedimientos seleccionados, junto a su 'función de lengua', conllevan también tales determinaciones externas (connotación)¹⁶.

En lo que concierne a la segunda cuestión, puesto que HABLAR es '*decir algo* ALGUIEN (*hablante*) acerca de ALGO (R) a ALGUIEN (*oyente*) con los elementos de una LENGUA en una SITUACIÓN COMUNICATIVA determinada', el criterio para «unificar» las formas alternativas de decir lo mismo (i. e., para determinar la UNIDAD) será o la realidad de la que se habla (FUNCIÓN DESIGNATIVA) o la intención del hablante (FUNCIÓN PRAGMÁTICA o textual). La designación puede corresponder a un significado de lengua, pero también puede no corresponder al respectivo significado. Así, a partir del siguiente ejemplo de Benavente (*Infanzona*, 953, citado por Navas Ruiz 1997:67), en el que en relación con un borracho llamado Melchor escribe

Pero es que luego con su nombre llaman a todos los borrachos del pueblo: ése está Melchor; ése viene Melchor; ¡buen Melchor está el otro!

en las siguientes secuencias:

1. ¡Mira, un borracho!
2. ¡Mira, un (hombre) ajuma(d)o!
3. ¡Mira, un Melchor!

en cuanto *un borracho*, *un hombre ajuma(d)o* y *un Melchor* se asignen al mismo ente, son 'formas alternativas de decir lo mismo', aunque Melchor en la lengua española no signifique 'borracho'. Del mismo modo (Silva-Corvalán 1989: 99),

16. Baldinger (1970), Bierwisch (1978 y 1988).

1. Está oscuro aquí.
2. ¿Puedes leer con tan poca luz?
3. ¡Enciende la luz, por favor!
4. ¿Podrías encender la luz?

también son 'formas alternativas de decir lo mismo', en cuanto manifiestan la misma intención comunicativa: «Te {ordeno /pido / sugiero/...} que enciendas la luz».

La función designativa (DESIGNATUM) es el criterio seguido por Labov¹⁷ para definir la «variable sintáctica»¹⁸, esto es: la identidad referencial de las variantes. Ahora bien, es necesario distinguir dos tipos según se trate de *sinónimos de lengua* o de *sinónimos cognitivos*.

En los sinónimos de lengua hay *identidad semántica* ('identidad de significado') y, por tanto, se trata de diferencias en la estructura material sin que ello implique una diferencia en la estructura significativa. El uso de las formas alternantes puede estar determinado por la lengua (variantes obligatorias: -BA, -ÍA *cantaba/ temía partía // era, iba*) o no (*anduve / andé*). En el segundo caso, o se trata de la variación libre o las formas están determinadas por factores lingüísticos o sociales, como constata la correlación de las variantes con factores externos. Las diferencias se basan en la frecuencia de distribución en el uso de las formas semánticamente idénticas, síntoma de diferencias sociales, diafásicas, etc.

Sean los siguientes ejemplos:

1. (a) Me he enterado que no vienes esta noche
(b) Me he enterado de que no vienes esta noche
2. (a) No cabe duda que los presupuestos se aprobarán
(b) No cabe duda de que los presupuestos se aprobarán
3. (a) Me parece que no hay posibilidad que entren todos
(b) Me parece que no hay posibilidad de que entren todos
4. (a) Yo soy consciente que lo mío es defecto de fabricación
(b) Yo soy consciente de que lo mío es defecto de fabricación
5. (a) Insisto que esa composición de la Junta no me gusta
(b) Insisto en que esa composición de la Junta no me gusta

La diferencia de las expresiones (a) respecto a las expresiones (b) radica en la supresión de la preposición (*de*, 1, 2, 3, 4; *en*, 5) delante de la conjunción subordi-

17. Labov (1972: 271): «la variación social y estilística presuponen la opción de decir *lo mismo* de modos diferentes; es decir, las variantes son idénticas en cuanto a referencia o valor de verdad, pero se oponen en cuanto a su significación social y/o estilística».

18. Sobre los problemas de la variación sintáctica, cf. Lavandera (1978 y 1982), Weiner y Labov (1983), Romaine (1984), Sankoff (1988), Silva-Corvalán (1989 y 2001: 129-190), López Morales (1989, 2001 y 2004), Gadet (1997) y Villena (2003).

nante *que* cuando aquella es exigida por algún elemento de la oración (verbo, sustantivo, adjetivo). Es evidente la identidad referencial entre las secuencias (a) y (b). Se está, pues, ante dos «estructuras materiales» de un mismo procedimiento:

- X ← Complemento
 1. Preposición + [que Oración]
 2. Ø + [que Oración]

Según Gómez Molina-Gómez Devís (1995), el uso de una u otra variante en la ciudad de Valencia en conversaciones casuales (A) o en respuestas a un cuestionario (B) es el siguiente (Cuadro 1):

Cuadro 1. *Porcentajes de queísmo en función del estilo. Adaptado de Gómez Molina y Gómez Devís (1995)*

<i>Queísmo</i>	A	B	Total
Prep. + que	38 55.1%	1125 59.1%	1163 58.95%
Ø + que	31 44.9%	779 40.9%	810 41.05%
N=	69	1904	1973

Como se constata en este cuadro, el queísmo está muy difundido en la ciudad de Valencia, pues las construcciones queístas superan de forma global el 40 %. Con todo, se observa una correlación entre el grado de atención del informante y la proporción de frecuencia queísta: a mayor atención y cuidado en el habla (B) corresponde menor grado de «incorrección» lingüística.

Cuadro 2. *Porcentajes de queísmo en función del nivel, edad y sexo en conversaciones informales (A). Adaptado de Gómez Molina y Gómez Devís (1995)*

<i>Nivel</i>		<i>Edad</i>		<i>Sexo</i>	
Alto	22.60	20-35	51.60	Hombre	32.30
Medio	48.40	35-54	29.00	Mujer	67.30
Bajo	29.00	55-	19.40		

En el cuadro 2 se incluyen los datos correspondientes al queísmo en las conversaciones casuales (A), donde se puede comprobar

1. Una tendencia mayoritaria del habla femenina hacia el queísmo superior en veinte puntos al habla masculina. Es un indicio claro de que las mujeres actúan como foco propagador del fenómeno.
2. Una relación entre la edad y el queísmo: cuanto más jóvenes son los hablantes más alta es la puntuación media de sus hablantes.

Por otra parte, el nivel medio es el más proclive al queísmo. Los valores tan elevados que muestra el estrato generacional entre 36 y 55 años en ambos registros

(A, 40,90 %; B 43,20 %) podría interpretarse como si la norma social fuese modificando progresivamente la regularidad sintáctica.

En la *equivalencia designativa* (sinónimos cognitivos), la UNIDAD radica en el DESIGNATUM, el estado de cosas o contenido de pensamiento designado en cada caso, es decir, que está dada por lo extralingüístico. En efecto, todo significado de lengua (función semántica de lengua) se realiza por medio de infinitas «significaciones de habla» que se diferencian entre sí por el hecho de que, en la realización, reciben determinaciones contextuales y situacionales. La equivalencia en la designación entre unidades de una misma lengua muestra los tipos de designación de un significado. Pero la equivalencia designativa no implica necesariamente la identidad semántica, ya que las unidades de lengua (significado + elemento material) siguen conservando su significado, lo que supone una *visión* distinta del mismo *designatum*, y, en consecuencia, unos valores significativos dados en contextos y en situaciones determinadas. Tales valores están relacionados bien con el hablante ('significados expresivos'), bien con el discurso mismo y con la situación ('significados pragmáticos'), y derivan de la intención comunicativa del hablante. La diferencia de uso de las variantes puede reinterpretarse en función de estos valores.

Para expresar las condicionales potenciales en el habla de La Laguna (Serrano, 1994) se usan, entre otras, las variantes ejemplificadas en:

1. Si me asaltaran por la calle, gritaría y correría
2. Si mi hijo suspendiera, no lo dejaba que repitiera curso
3. Si me quedaba tan poco tiempo, pues me resignaba

La variante subjuntivo / condicional (1) es la propia de la lengua 'ejemplar'; el esquema subjuntivo / indicativo (2), aunque no constituye un uso normativo, está muy extendido en registros coloquiales del español, de modo que puede considerarse propio del registro informal; la variante indicativo / indicativo (3) corresponde al vernáculo (Alvar 1959; Catalán 1964).

Cuadro 3. *Porcentajes y probabilidades de aparición de las variantes según los factores sociales. Adaptado de Serrano (1994, cuadros 10, 13 y 16, págs. 128 -138)*

		S/C	S/I	I/I
Edad	20-34	55% .64	21% .43	12% .42
	35-54	41% .42	46% .66	
	55-	31% .43	19% .40	22% .54
Sexo	H	37% .39	34% .63	
	M	54% .61	18% .37	
Niveles	1.º N	33% .36	29% .61	30% .86
	2.º N	45% .42	19% .44	
	3.º N	61% .60	26% .48	
	4.º N	58% .62	31% .47	2% .14

Como se constata en el cuadro 3, las mujeres tienden a usar la variante ejemplar (subjuntivo-condicional [0.61 /v/ 0.37]); los hombres, por el contrario, emplearon más la variante subjuntivo-indicativo (0.63 /v/ 0.39). Suele afirmarse (Lavandera (1982), Silva-Corvalán (1989) que el indicativo resulta más asertivo e implica un mayor compromiso del hablante con la realización de la apódosis en caso de que se cumpla la prótasis. De la distribución del uso del imperfecto de indicativo se puede inferir que el uso de tal tiempo y modo puede connotar «hombre» y, dada la preferencia masculina por un estilo comunicativo más dogmático y categórico, también «aserción».

Por otra parte, la alta incidencia en el nivel bajo (0.86) del indicativo en la prótasis (IND / IND) tiende a manifestarse como un índice de pertenencia a los niveles menos instruidos.

En los ejemplos anteriores se ha establecido la UNIDAD a partir de los «sinónimos de lengua» (identidad semántica) o de los «sinónimos cognitivos» (identidad referencial»). Pero hay una tercera posibilidad de establecerla, a la que ya hemos aludido: la equivalencia pragmático-funcional. En este caso, la UNIDAD radica en la FUNCIÓN DISCURSIVA (acto ilocutivo, significado pragmático), con independencia de que las variantes tengan distinto significado de lengua y referencial, o no. El ejemplo antes citado de Silva-Corvalán, y este otro de Romaine (1984, 426):

1. Hace frío aquí
2. Tengo frío
3. ¿Tienes frío?
4. ¿Cerrarías la ventana?
5. Cierra la ventana

ponen de manifiesto que expresiones que no designan el mismo evento, son «formas alternativas de decir lo mismo» («Te { sugiero/ pido/ ordeno... } que cierres la ventana»), pues el hablar es también una acción y como acción tiene una finalidad, un propósito en cada caso. Se dice algo, por ejemplo, para afirmar la verdad, para alabar a alguien, para plantear objeciones, para mofarse de alguien etc.

Como la UNIDAD (la función discursiva) unifica sin suprimir los distintos significados de las variantes, el uso de éstas se relaciona con las determinaciones del hablar: ¿Quién habla? ¿A quién se dirige? ¿Dé qué habla? ¿En qué circunstancias?, etc. Pues es evidente que *¿Cerrarías la ventana?* sólo pueden ser equivalentes a *Cierra la ventana* en una situación comunicativa determinada; entre otros hechos, implica una relación de jerarquía entre el hablante y el oyente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, Emilio (1947), «Perfecto simple y compuesto», en Alarcos (1980), págs.13-49
 — (1949), «Sobre la estructura del verbo español», en Alarcos (1980), págs. 50-89
 — (1975), «Otra vez sobre el sistema verbal español», en Alarcos (1980), págs. 120-147.
 — (1977), «Metodología estructural y funcional en Lingüística», *REL*, 7/2, 1977, págs. 1-16.
 — (1980), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.

- (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe
- Almeida, Manuel (1987-88), «Perfecto simple y perfecto compuesto en el español de Canarias», *Revista de Filología. Universidad de La Laguna*, 6 y 7, págs.69-77.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1975²⁵), *Gramática castellana*. Segundo curso, Losada.
- Alvar, Manuel (1953), *El dialecto aragonés*, Madrid, Gredos.
- (1959), *El español hablado en Tenerife*. Anejo 69 de la RFE, Madrid.
- Baldinger, Kurt (1970), *Teoría semántica*, Madrid, Alcalá.
- Bierwisch, Manfred (1978), «Structure et fonction des variantes dans le système linguistique», en P. Cadiot y N. Dittmar (eds.), *La sociolinguistique en pays de langue allemande*, Lille, Presses de L'Université de Lille, págs. 125-161
- (1988), «Language varieties and connotation», en U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Matthier (eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of language and society*, II, Berlín/Nueva York, Walter de Gruyter, págs. 1108-1118.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.) (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Carrasco, Ángeles (1999), «El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.) (1999), págs. 3061-3130.
- Cartagena, Nelson (1978), «Acerca de las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español», *REL*, 8, págs. 373-408
- (1999), «Los tiempos compuestos», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.) (1999), págs. 2935-2975.
- Catalán, Diego (1964), «El español en Canarias», en *Presente y futuro de la lengua Española I*, Madrid, OFINES, págs. 239-280.
- Coseriu, Eugenio (1967), «El lenguaje y la comprensión de la existencia del hombre actual», en Coseriu (1977), págs. 34-65.
- (1968), «El hombre y su lenguaje», en Coseriu (1977), págs. 13-33
- (1976), *Das romanische Verbalsystem*, Tubinga. Trad. Española de C. Opazo, *El sistema verbal románico*, México, Siglo XXI, 1996.
- (1977), *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- (1980) «Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques questions de théorie et de méthode », en David, R. y R. Martin (eds.), *La notion d'aspect*, Metz, Université de Metz/Klincksieck, 1980, págs. 13-25
- (1981), *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Coste, J. y A. Redondo (1965), *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París, SEDES.
- Dietrich, Wolf (1973), *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas*, Madrid, Gredos, 1983.
- Esgueva, Manuel y Margarita Cantarero (eds.) (1981), *El habla de la ciudad de Madrid*, Madrid, C.S.I.C.
- Fernández Ramírez, Salvador (1986), *Gramática Española. 4. El verbo y la oración*, volumen ordenado y completado por I. Bosque, Madrid, Arco/Libros.
- Gadet, Françoise (ed.) (1997), *La variation en syntaxe. Langue Française*, 115.
- García Fernández, Luis (1999), «Sobre la naturaleza de la oposición entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple», *LEA*, 31, págs. 169-199
- (2004), «El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico», en García Fernández-Camus (eds.) (2004), págs. 13-95
- García Fernández, Luis y Bruno Camus (eds.) (2004), *El pretérito imperfecto*, Madrid, Gredos.

- Gili Gaya, Samuel (1943), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf, 1973¹¹.
- Gómez Molina, José Ramón y Begoña Gómez Devís (1995), «Dequeísmo y queísmo en el español hablado en Valencia: factores lingüísticos y sociales», *ALH*, 11, págs. 193-220.
- Gutiérrez Araus, M^a Luisa (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco/Libros.
- (1996), «Relevancia del discurso en el uso del imperfecto», *REL*, 26, págs. 327-336.
- Jakobson, Roman (1957), «Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix-Barral, 1975, págs. 307-332
- Lavandera, Beatriz (1978), «Los límites de la variable sociolingüística», en B. Lavandera (1984), págs. 37-46
- (1982), «El principio de la reinterpretación en la teoría de la variación», en B. Lavandera (1984), págs. 47-56.
- (1984), *Variación y significado*, Buenos Aires, Hachette.
- Lope Blanch (1961), «Uso del pretérito en el español de México», en Lope Blanch (1983²), *Estudios sobre el español de México*, México, UNAM, págs. 131-143
- López Morales, Humberto (1989), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- (2001), «Syntactic variation, revisited», en J. M. Fontana, L. McNally, M. T. Turell y E. Vallduví (eds.), *Proceedings of the First International Conference on Language Variation in Europe*, Barcelona, IULA, págs. 141-151
- Labov, William (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Moreno de Alba, José Carlos (1978), *Valores de las formas verbales en el español de México*, México, UNAM.
- (1993²), *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Navas Ruiz, Ricardo (1997), *Ser y estar. El sistema atributivo del español*, Salamanca, Ediciones Almar.
- Pérez Saldanya, Manuel (1990), «La categoría gramatical del temps i les defíctiques i anafòriques», *Caplletra*, 8, págs. 117-129
- (2004), «Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas», en García Fernández, L. y B. Camus (eds.) (2004), págs.194-228
- Reyes, Graciela (1990), «Valores estilísticos del imperfecto», *RFE*, 70, págs. 45-70.
- Rojo, Guillermo (1974), «La temporalidad verbal en español», *Verba*, 1, págs. 68-149.
- (1990), «Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español», en I. Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, págs. 17-43.
- (1994), «Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales de orientación funcionalista aplicados al español», *Verba*, 21, págs. 7-23.
- Rojo, Guillermo y Alexandre Veiga (1999), «El tiempo verbal. Los tiempos simples», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.) (1999), págs. 2867-2934
- Romaine, Suzanne (1984), «On the problem of syntactic variation and pragmatic meaning in sociolinguistic theory», *Folia Linguistica*, 18, págs. 409-417.
- Sankoff, David (1988), «Sociolingüística y variación sintáctica», en F. J. Newmeyer (ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV. *El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor, 1992, págs. 173-192.
- Serrano, M^a José (1994), *La variación sintáctica: formas verbales del período hipotético en español*, Madrid, Entimema.
- (1996), «Sobre el uso del pretérito perfecto y pretérito indefinido en el español de Canarias: pragmática y variación», *BFUCh*, 35, (1995-1996), págs. 533-566.

- Silva-Corvalán, Carmen (1989), *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, Georgetown U.P.
- Togoby, Knud (1953): *Mode, aspect et temps en espagnol*, Copenhagen, Munksgaard, 1963².
- Veiga, Alexandre (1990), « Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español », en G. Wotjak y A. Veiga (coords.), *La descripción del verbo español*, anexo 32 de *Verba*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, págs. 57-75.
- (2004), « La forma verbal cantaba y la estructura modo-temporal del sistema verbal español », en García Fernández, L. y B. Camus (eds.) (2004), págs. 96-193.
- Villena, Juan A. (2003), « Fundamentos semánticos de la variación lingüística », en *Actas del VIII Simposio de Actualización Científica y Didáctica de Lengua Española y Literatura*. Asociación Andaluza de Profesores de Español «Elio Antonio de Nebrija», Málaga, Diputación Provincial, págs. 121-146.
- Weiner, E. Judith y W. Labov (1983), « Constraints on the agentless passive », *Journal of Linguistics*, 19, págs. 29-58.

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO: REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

AURORA SALVADOR ROSA
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Ante todo, quiero que ustedes reflexionen conmigo sobre una serie de cuestiones que se suscitan invariablemente cuando se aborda la enseñanza del léxico.

Si encuentran razonables y convincentes mis consideraciones, podrán tomarse en serio la línea didáctica que de ellas derive. Pero si les parecen gratuitas o, peor aún, absurdas, descártenlas, y en paz. En cualquier caso, para llegar a juzgar si esta o aquella aseveración, por elemental que parezca, es o no aceptable, habrán de pensárselo, o, por lo menos, de repensárselo. Nunca está de más. Pensar es un saludable ejercicio, sin duda. A veces conduce —incluso— a grandes hallazgos. Pero aun cuando no, resulta estimulante.

Estímulo. Eso necesitamos quienes nos dedicamos a la labor de enseñar. En todos los tiempos, no sólo en el presente, la enseñanza ha tenido mucho de reto, y los buenos docentes, los docentes que creen en su profesión, han procurado siempre responder poniendo en juego todos los recursos y todo el empeño. Puede que las circunstancias actuales no sean las mejores para tomarse tan en serio un quehacer como el nuestro. En la era de la flexibilidad el rigor tiene poco predicamento, lo cual no facilita las cosas a quien quiere ser riguroso en su trabajo. Para empezar a serlo en cualquier caso, y al margen del contexto, lo primero es tener las ideas claras sobre lo que se va enseñar, a quién y cómo. Además de estar convencido de que importa mucho enseñárselo.

Nuestro asunto es el léxico. Otros prefieren decir *vocabulario*, pero yo, cuando no me confundo, digo léxico con toda intención. ¿Por qué? Pues voy a explicárselo. Empecemos con esta aclaración terminológica.

1. DISTINCIÓN ENTRE VOCABULARIO Y LÉXICO

Distinguimos entre *vocabulario* y *léxico* y entre una cosa y la otra establecemos una relación de inclusión. El vocabulario es el conjunto integral de las palabras de una lengua, mientras que el léxico es sólo el de sus palabras lexemáticas, es decir, el de aquellas que estructuran primariamente la realidad extralingüística.

De esta primera estructuración se deriva inmediatamente el surgimiento de las diferentes *categorías léxicas* que las distintas lenguas podrán o no distinguir en la forma de la expresión mediante *morfemas inherentes* o *marcadores categoriales*. Las categorías léxicas son, a mi modo de ver, *categorías semánticas*, lo cual no tiene por que chocar, y no choca, con que sean, simultáneamente y por eso mismo, categorías funcionales: categorías léxicas y función oracional guardan una relación de implicación mutua. Cada función requiere una forma que la exprese sin necesidad de transposición, y cada forma incluye, potencialmente, su función. Y —no lo olvidemos— en la lengua las formas lo son también en el plano del contenido. No sólo en el de la expresión. Realmente cuando de categorías léxicas se trata, la caracterización formal es mucho más clara en el contenido. El análisis en *rasgos significativos mínimos* parece incontestable, al respecto. Lo sorprendente es que, por puro afán de enmendarle la plana a la gramática tradicional, se niegue la posibilidad de función semántica de las categorías léxicas.

Las palabras lexemáticas son los *sustantivos*, *los adjetivos*, *los verbos* y *los adverbios*. Ni *artículos*, ni *pronombres*, ni *preposiciones*, ni *conjunciones* son palabras lexemáticas, puesto que su papel en la lengua no es el de establecer el código inicial de signos clasificadores de experiencias extralingüísticas, sino el de delimitar el alcance referencial de tales signos hacia los objetos que designan en cada mensaje, dentro de los de su clase, el de señalar contextos y el de relacionar signos o combinaciones de signos. Las *interjecciones* son a todas luces (o quizá no tan a todas luces) un caso aparte. Función expresiva en estado puro, si algún estado lo es. Comunicación global, en la que nos retrotraemos a nuestros comienzos lingüísticos. Hay palabras lexemáticas que se usan las más veces como interjecciones. Y oraciones cabales. Pero eso ahora no hace al caso.

Queda pues aclarada la distinción terminológica entre léxico y vocabulario. Como distinción terminológica obedece a razones visibles, no a costumbres heredadas ni a innovaciones gratuitas. Obedece a diferencias conceptuales necesarias. Es la estructura de la realidad, en este caso la lengua, la que la determina. De cualquier manera, el léxico es siempre vocabulario, aunque el vocabulario no sea siempre léxico. Decir enseñanza del vocabulario es decir enseñanza del léxico, y no hay impropiedad, ciertamente, porque lo que del vocabulario no termina de enseñarse completo es el léxico. Son las características del léxico, en particular, las que condicionan su enseñanza, de modo que conviene afinar y evitar imprecisiones que desorientan a los que buscan la clave de sus actuaciones en la naturaleza de lo que enseñan. A la postre, la libre conmutación de los términos, genera ambigüedad y confusión, y, dentro de nuestro gremio, ya hay más de uno que por iniciativa propia se ha reinventado el significado de *léxico* y el significado de *vocabulario*, lo cual no

sirve de ayuda a quienes intentan enterarse desde fuera. Tanta subjetividad no tiene justificación en ninguna ciencia, ni siquiera en la lingüística, que también quiere que sus diferencias terminológicas obedezcan a diferencias objetivas. En este caso las hay, y muy claras. A no ser que lo que creo objetivo no lo sea. A no ser que me esté equivocando en mi análisis. Aunque así fuera —espero que no— lo que importa ahora es que nos entendamos bien. Ya sabemos a qué llamamos léxico. Veamos, entonces, algo que es esencial en el léxico. *Me refiero a su carácter fundante.*

2. CARÁCTER FUNDANTE DEL LÉXICO

El léxico es el elemento *fundante* del sistema de signos en que consiste la lengua. Empleo adrede este adjetivo que aprendí leyendo a José Luis Pinillos. Aún no está en el diccionario normativo de nuestra lengua, pero me parece más expresivo, y más contundente, que *fundacional*. Y aclaro enseguida lo que quiero decir con él: las palabras léxicas son las unidades primeras en la *ontogénesis* lingüística y en los *comportamientos verbales*. Su anterioridad es real y es genética, no es solo lógica. Constituyen lo que podríamos llamar el *inventario base* de disponibilidades de los usuarios para el juego lingüístico.

Sobre la ontogénesis del lenguaje, es decir, sobre el proceso de desarrollo del lenguaje en el individuo, algo podemos saber. Podemos ir más allá de la pura hipótesis. Porque al contrario que en la filogénesis lingüística, los hechos que nos interesan quedan al alcance de nuestra mirada. Los estamos presenciando todos los días. Sólo tenemos que observarlos atentamente e interpretarlos. Sobre el proceso de construcción del lenguaje en la especie poco sabemos: nada es visible, y por eso mismo cualquier suposición, por convincente que parezca, no será más que eso, suposición. Razonamiento tan lógico como se quiera pero no verificable. Centrémonos, pues, en la ontogénesis, y repasemos, brevemente, lo que en ella sucede.

El lenguaje comienza cuando el niño entra en la etapa propiamente semiótica con el descubrimiento del signo lingüístico, es decir, cuando empieza a asociar secuencias fónicas convencionales que se repiten insistentemente a su alrededor a objetos de su propia experiencia. ¿Qué asocia el niño a qué? ¿Frasas a situaciones? ¿Palabras a cosas? Como es bien sabido en el lenguaje infantil, inicialmente, no existen jerarquías. Cualquier unidad lingüística —oración, sintagma, palabra, fonema o rasgo distintivo— vale lo mismo que cualquier otra, puesto que el niño se comunica globalmente. No analiza. No distingue el todo de las partes. En su incipiente lenguaje no hay sintaxis. No hay funciones. No hay categorías. Lo que hay son *signos-frase* u *holofrases*. Una palabra se identifica porque se reconoce algo en ella —quizá uno de sus fonemas, que a su vez se puede captar gracias tan sólo a alguno de sus rasgos distintivos— y asume un valor comunicativo comparable al de la frase adulta.

Largo será el camino que habrá de recorrer el niño. Cuando retenga en la memoria con precisión las imágenes acústicas de las palabras y sea capaz de pronunciarlas correctamente, reproduciendo y ordenando sus constituyentes menores —los

fonemas con todos sus rasgos pertinentes— habrá conquistado la segunda articulación del lenguaje. Antes de que concluya este proceso analítico tan complejo en el que además se producirá necesariamente un desfase entre lo que se percibe como diferente y lo que se articula diferenciadamente (la imagen acústica va muy por delante de la imagen motriz), antes incluso de que resulten inteligibles esas palabras y a pesar de las deficiencias en su pronunciación, algunos niños habrán descubierto la sintaxis y habrán empezado a combinarlas. Los avances hacia el dominio de la primera articulación estarán superponiéndose (y en ciertos casos superando) a los avances hacia el dominio de la segunda. No es excepcional que esto ocurra, aunque la progresión *normal* es inversa: cuando aún se sigue cumpliendo la identidad *oración —sintagma— palabra* resulta ya muy improbable que todavía se iguale *palabra* a *fonema único* o a *rasgo distintivo único*. Cuando por fin termina la etapa del signo-frase y llegan los primeros tipos sintácticos, hay ya un considerable entrenamiento fonológico. Sólo si se ralentiza el ritmo en este terreno podrá tomar ventaja la sintaxis.

Pero volvamos a la pregunta formulada antes: ¿Qué asocia el niño a qué? En el centro de la igualdad entre las distintas unidades está *la palabra*. No importa que su significante se aminore ni que se amplíe su sentido. Es el elemento de partida. El elemento en el que la lengua comienza a estructurarse. Porque se trata de *la unidad óptima*: plenamente configurada en el código y vinculada a la realidad extralingüística. Sólo las expresiones fijas (el *discurso repetido*) podrán hacerle la competencia. El niño descubre el signo como tal en la palabra, en *la palabra lexemática*. El fonema es fonema en la palabra, donde se cumple su función distinguidora. La oración es una combinación organizada de palabras. Es evidente, por tanto que ni uno ni otra pueden ser adquiridos antes. Que no nos desoriente el termino signo-frase. *El signo-frase es palabra mejor o peor pronunciada y con valor de frase*. Pero palabra al fin: la ampliación de su sentido sólo es posible a partir de la conciencia de su significado como palabra.

Genéticamente, pues, la palabra es, en el individuo, anterior a todo lo demás aunque descubrirla implique, sin transición, percibir diferencias de sonido, con lo cual éste adquiere un nuevo estatus: el de fonema. Concedamos que existe simultaneidad cronológica (dada su mutua implicación) en los dos descubrimientos, el de la palabra y el del fonema. Es que no se trata de dos descubrimientos, sino de uno solo. ¿Es acaso posible aislar el significado del significante? Está claro que no. Se delimitan mutuamente. Y tal delimitación se efectúa en la palabra. Precisamente en la palabra.

Pero dejemos ya la cuestión, e intentemos ver hasta qué punto la anterioridad de la palabra se pone también de manifiesto en el proceso de la comunicación lingüística. En los comportamientos verbales dos son las operaciones mentales subyacentes: *selección y combinación*. En la encodificación seleccionamos *antes* y combinamos después. En la decodificación es exactamente al contrario: captamos primero las relaciones entre los elementos sucesivos que integran el mensaje que nos llega —entendemos la combinación como tal— y después asignamos su preciso valor —contextualmente condicionado— a cada uno de los elementos integrantes, deter-

minando a qué paradigma concreto pertenece y cuál es su significado específico dentro de ese paradigma.

El hecho evidente de que el hablante en trance de adquisición sea antes decodificador que codificador de mensajes podría servirnos para dilucidar qué ha descubierto antes, si los secretos de la combinación, (más conectada a la gramática) o los de la selección (más relacionados con el léxico).

La respuesta no puede ser más que una sola. El léxico va por delante. En el momento en que ya se dispone de una cierta cantidad, el lenguaje se hace transparente hasta cierto punto, aunque falte la gramática. Porque las relaciones entre los términos se adivinan a partir de la situación. El niño comprende con el concurso de algunos datos lingüísticos, las palabras lexemáticas que ya conoce, y una serie de suposiciones sobre la realidad que también va conociendo.

Pero claro, una cosa es comprender suponiendo y otra muy distinta construir frases gramaticalmente correctas cuando no se sabe dar forma lingüística a la relación que se desea plasmar. De ahí que la decodificación vaya por delante. En realidad si el contexto no fuera explícito el niño no entendería lo que se le dice cuando se le habla. El adulto —conscientemente o por intuición— busca apoyos extralingüísticos cuando se dirige al niño. Le da facilidades (los medios audiovisuales no son, realmente, un descubrimiento de anteaer). No obstante todas esas facilidades resultarían insuficientes sin léxico.

Dicho de otro modo, en los comportamientos verbales, efectuar la segunda operación sea cual sea requiere verdadera solvencia en ese terreno. El niño no llega a la segunda operación en la encodificación porque no es gramaticalmente solvente, se queda en el signo-frase que sólo acredita su competencia léxica. Y si llega a la segunda operación en la decodificación —cumpliendo hasta el final— es porque posee el léxico necesario: en el terreno léxico es solvente. Al menos por lo que se refiere al empleado en los mensajes que se le dirigen, por lo general adaptados a sus posibilidades.

Según cuanto acabamos de ver, afirmar que la anterioridad del léxico es meramente lógica es quedarse muy corto. La realidad de los hechos aporta argumentos convincentes que ponen de manifiesto hasta qué punto la lógica interna de la lengua no está divorciada ni de su origen ni de las conductas que genera, por lo que a esta cuestión respecta. El léxico es lo primero. Lo fúndante. Todo apunta hacia esta idea. Todos los caminos conducen a la misma conclusión.

Dejemos, pues, de darle vueltas, y abordemos otra cuestión, esta vez de tipo psicolingüístico.

3. LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO COMO PROCESOS DISTINTOS CON RESULTADO COMÚN

Aunque en psicolingüística establezcamos, a partir sobre todo de **Krashen**, una útil distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*, tal distinción, en el caso del léxico, queda neutralizada por lo que a los resultados respecta, porque no son distintos. Son uno solo: la competencia para la selección de las palabras incorporadas al

catálogo mental, sea cual sea el proceso mediante el que esas palabras hayan llegado, efectivamente, a incorporarse a dicho catálogo.

Veamos las diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje* entendidos como procesos.

El proceso de adquisición de lenguas, como sabemos, es espontáneo e involuntario. Ocurre en circunstancias de *inmersión* en un determinado medio lingüístico el de la lengua que va a ser adquirida. En ese medio —que es el medio social— y a través de sus productos, los textos, la lengua manifiesta, su estructura, que, paulatinamente, va a ser transferida del medio al sujeto, o, sencillamente, va a aflorar, va a configurarse de forma concreta en el sujeto en virtud, justamente, del medio lingüístico particular en el que éste se esté desarrollando (no entraremos en el famoso debate entre constructivistas e innatistas acerca de la existencia o inexistencia de una estructura previa, un preprograma, o de una mera predisposición genética, nos limitaremos a suponerle al ser humano una capacidad específica para el desarrollo del lenguaje).

El sujeto en trance de adquisición de una lengua, según esto, no se plantea metas en relación a ella. Su objetivo es, simplemente, entender y ser entendido. Comunicarse, en definitiva. Pura necesidad existencial. En estas circunstancias no sólo es natural sino también inevitable que la lengua se incorpore al individuo. Cuestión de integración social y (especialmente en el caso de la lengua materna) de desarrollo personal.

¿Se trata de un proceso consciente? Krashen —legítimo autor de la dicotomía adquisición / aprendizaje— estima que no. Yo no estoy tan segura, puesto que el hecho de que en la adquisición el objetivo no sea la lengua sino la comunicación, no impide, ni mucho menos, que el sujeto tome conciencia de lo que está haciendo y añada ciertas dosis de atención voluntaria y empeño personal, que no todo es dejarse invadir insensiblemente por lo que flota en el ambiente, sino ir deliberadamente hacia ello desde el momento en que se descubre su existencia.

La lengua materna, obviamente, se adquiere. Y nada impide adquirir, cuando las circunstancias lo propician, una segunda, una tercera o una enésima lengua. La diferencia esencial es que la primera lengua —la materna— es del todo vital (sin ella no cabría el desarrollo del pensamiento, tal como entendemos pensamiento, no se produciría la socialización del individuo ni se alcanzaría la capacidad de reconstrucción y planificación de la acción) mientras que las otras pueden ser vitales, pero menos. Se necesitan para comunicarse con los demás, no con uno mismo, porque eso ya se ha alcanzado con la lengua materna, que es la primera no ya porque lo sea cronológicamente, sino porque suele mantener su categoría de lengua dominante a escala puramente psíquica.

He dicho que la lengua materna se adquiere. Es verdad. Se adquiere hasta un cierto grado, que proporciona la necesaria capacidad de comunicación para la vida cotidiana. Esto no es óbice para que ese cierto grado pueda aumentarse mediante la enseñanza, a fin de elevar la competencia comunicativa.

La enseñanza de la lengua conduce a su aprendizaje. El aprendizaje es pues un proceso inducido y voluntario de instrucción formal sobre la lengua. El conocimiento de la lengua se plantea, conscientemente, como objetivo, al margen de las

necesidades cotidianas de comunicación del alumno. Lo que obliga a tomar distancia frente a ella, a instalarse más allá de la lengua para contemplarla como objeto. Obliga a instalarse en la *metalingua* y a examinar su funcionamiento (el de la lengua) para llegar a la formulación de las reglas explícitas de la gramática. Haciendo el esfuerzo, porque nos obligamos o nos obligan.

Por lo que respecta a sus respectivos *procesos*, queda claro, en lo esencial, la distinción entre adquisición y aprendizaje. Por lo que se refiere a sus *resultados*, la adquisición proporciona los conocimientos implícitos necesarios y suficientes para alcanzar el nivel de competencia comunicativa en que se produce la *automatización* de los comportamientos verbales. Ni la selección, ni la combinación, ni la materialización sonora (o gráfica, si se trata de lengua escrita) comportan esfuerzo consciente. Basta pensar en lo que se quiere decir y decirlo, no hay que discurrir sobre cómo se podrá decir, porque las frases necesarias irán saliendo al compás en que broten las ideas.

El aprendizaje, por el contrario, conduce al conocimiento explícito y consciente de la lengua, no acaba de procurar el imprescindible grado de competencia comunicativa, porque los comportamientos verbales no se han automatizado, no se disparan solos en situación. Hay que ponerlos en marcha. Para crear un mensaje no basta pensar en lo que se quiere decir. Hay que entregarse antes a toda una serie de reflexiones metalingüísticas, a una supervisión consciente, sobre el *cómo* de ese mensaje. Que acabará saliendo a duras penas, sin fluidez ni ritmo, o, si acaso, a ritmo apreciablemente más lento de lo que es normal para los usuarios habituales, puesto que habrá que tomarse tiempo para decidir su configuración y para ejecutar, con suficiente fidelidad, los sonidos que lo compongan, esto último, naturalmente, en el caso de la comunicación hablada.

He descrito, nótese, la situación desde el ángulo de la emisión. Pero en la recepción también hay diferencias. Quien ha adquirido la lengua ha conseguido lo que podríamos llamar *la transparencia significativa* de los mensajes que estén al alcance de su nivel de adquisición, mientras que quien se ha limitado a aprenderla tropieza con diversos escollos antes de empezar a enterarse medianamente. Desde la identificación del sonido oído con la imagen acústica correspondiente, en la comunicación oral, hasta, tanto en la comunicación oral como en la escrita, la captación de las relaciones entre las partes del mensaje: habrá de recordar, en cada ocasión, las reglas concretas que estén funcionando en el mensaje recibido.

Las dificultades aludidas son, evidentemente, de orden muy distinto. Las de reconocimiento y pronunciación de las secuencias sonoras como tales no se dan en la escritura, que, además, por su propia naturaleza derivativa y por el papel que, en condiciones normales, tiene asignado en la vida social, sólo puede ser aprendida a partir del conocimiento previo de la lengua, de la que representa un *segundo grado de ciframiento*, y no adquirida espontáneamente en el contexto, que, además, ni corta ni pincha en la comunicación diferida. Las otras dificultades, las de orden sintáctico, nada tienen que ver con la materialización de los signos, sino con su funcionamiento psíquico. Cuando existen, afectan por igual a la oralidad y a la escritura, pues lo problemático es pensar en una lengua a partir del estudio de su gramática, y la única

solución convertir en *gramática interna*, lo que no son más que conocimientos de *gramática descriptiva*. Para conseguirlo hace falta añadir práctica a lo que ya se tiene. Para alcanzar verdadera solvencia en la comunicación escrita bastará con leer y escribir con asiduidad. Para llegar a entender perfectamente y a hablar con fluidez una lengua, lo esencial es el contacto con la gente que la usa.

Muchas y apreciables son las diferencias de resultado examinadas. Sin embargo, en el terreno léxico estas diferencias —asombrémonos— no existen. Para pronunciar bien una lengua aprendida hay que controlar la articulación, que no sale espontáneamente, (como aquél que interpreta al piano, sin ser pianista, una pieza insuficientemente ensayada). Para construir sus frases e hilvanar un mensaje *gramatical* hay que recordar las reglas de construcción oportunas y aplicarlas sin equivocarse. Pero para seleccionar las palabras lexemáticas que integren ese mensaje, la única condición *sine qua non* es que esas palabras se posean, porque aquí no se trata ni de aplicar reglas —¿qué reglas?— ni de materializar el sonido. Se trata de tener una disponibilidad. Lo cual se puede conseguir igualmente por la vía de la adquisición y por la del aprendizaje. No importa cuáles hayan sido los caminos. Lo que cuenta es que las palabras se conozcan con seguridad, porque si no se conocen sólo un milagro —no una regla de lengua— podría sugerírnoslas en el momento requerido. La función de las palabras es la misma que la que, según Les Luthiers, le corresponde al mayordomo: acudir cuando se las llama. *Un mayordomo*, dice Mundstock, *tiene que cumplir el requisito de estar en otra parte, porque si no, no se le puede llamar para que acuda*. En cambio las palabras, si han de acudir, donde no pueden estar es en otra parte. Tienen que estar en uno mismo.

Al margen ya de esta cita tan poco seria, una conclusión que sí lo es: el aprendizaje del léxico —y, por tanto, su enseñanza— es más conducente que ninguna otra, si lo que se quiere es propiciar el salto hacia la competencia comunicativa. Tal competencia no se alcanzará mientras no se automaticen la pronunciación y la gramática, pero para que estas lleguen a automatizarse habrá que partir del léxico, que se automatiza solo, tanto si se adquiere como si se aprende. Siempre y cuando eso, adquirirlo o aprenderlo, se haga de verdad.

Y ahora hablemos de la fundamental importancia del crecimiento léxico en todos los niveles de la enseñanza.

4. LA FUNDAMENTAL IMPORTANCIA DEL CRECIMIENTO LÉXICO EN TODOS LOS NIVELES DE LA ENSEÑANZA

¿Puede haber alguna duda acerca de la importancia del crecimiento léxico en la Educación Primaria? ¿Y en la Secundaria? ¿Y en el Bachillerato? Más bien no, después de cuanto llevamos dicho.

Sin desarrollo léxico no hay desarrollo lingüístico, de donde se deduce que en los primeros niveles educativos es de todo punto esencial que se produzca, a buen ritmo, ese desarrollo, y que no se interrumpa, antes al contrario, que se acelere, en las etapas siguientes. Porque —esto sí que no se ha dicho antes, y vamos a añadirlo

aunque sea obvio— sin desarrollo lingüístico cualquier aprendizaje escolar y muchos extraescolares, quedan seriamente limitados, cuando no imposibilitados.

Es responsabilidad de los maestros y de los profesores potenciar el crecimiento léxico de todos y cada uno de los alumnos a su cargo, y, puesto que no todos parten de las mismas condiciones, conseguir una cierta nivelación entre ellos. Enseñándoles, para que lo incorporen por la vía del aprendizaje, lo que muchos no han tenido oportunidad de adquirir en su ambiente familiar.

A este respecto debemos señalar que si grandes son las diferencias de pronunciación y construcción individuales entre niños que comparten la misma lengua, mayores son, por lo general, las desigualdades léxicas. Hay estimaciones sobre la cantidad de léxico que cabe esperar que se posea a cada edad, pero no son más que promedios y el baile de cifras es considerable, si cotejamos los recuentos efectuados para el español por unos y otros investigadores. En lo que sí coinciden todos es en que al importante aumento de léxico que se suele producir en la etapa de la Educación Infantil, debe seguir en Primaria otro mucho mayor, que continuará en Secundaria y se reforzará, incluso, al llegar al Bachillerato, con el aprendizaje de los términos que se introducen desde las distintas materias.

El ideal es que esta progresión se cumpla en todos los alumnos, que todos se acerquen a la tan cacareada cifra de 10.000 términos hacia los catorce años, y sigan después incorporando nuevas palabras al mismo ritmo. El problema, que no exista tal progresión y no alcancen ni remotamente el promedio deseado. Y eso ocurre con harta frecuencia. Les ocurre a alumnos de inteligencia normal (no necesariamente a los poco inteligentes) que no sufren ningún tipo de trastorno lingüístico. ¿Por qué les ocurre? Quizá porque en las aulas no encuentran compensación para sus carencias léxicas. Quizá porque en las escuelas y en los institutos no se da prioridad a la enseñanza del léxico.

Pues hay que dársela. Porque esos alumnos inteligentes y capaces van a ir quedándose atrás irremediablemente y llegará un momento en el que su rendimiento escolar será tan bajo que habrá que pensar que es cierta la opinión de quienes sostienen que la pobreza léxica es indicio de escasa inteligencia. Es indicio de eso, pero no siempre. Y cuando no lo es resulta triste que acabe siéndolo, que lo será, que la inteligencia necesita alimentarse, si no, no se desarrolla. Necesita alimentarse sobre todo en las etapas cruciales del ser humano. Si dejamos pasar el momento, después será demasiado tarde. La escuela primaria tiene la responsabilidad de empezar bien las cosas, y la desgracia de no poder descargarse de culpas señalando hacia atrás. Pero los profesores de media, aunque reclamen con toda justicia la presunción de inocencia, son los únicos que todavía tienen la posibilidad de rescatar de la inopia algunas víctimas del desastre.

Las desigualdades léxicas entre los niños y los adolescentes —y entre los hablantes adultos también— son cualitativas, no sólo cuantitativas. Eso es así hoy, y así ha sido siempre. Cuenta Aurora Medina, en su libro *Educación de párvulos*, de 1955, el caso de Andresito Ruiz, hijo de un carpintero, que *a los cuatro años, sobre un rico vocabulario general, conocía la denominación correspondiente a treinta y siete instrumentos propios del oficio, además de saber donde se hallaban coloca-*

dos: escuadra, sierra, cepillo, tenazas, serrucho, cortafríos, puntero, lima, escofina, barrena, mazo, pernera, escoplo, broca, garlopa, llave de tuercas, falsa escuadra, tijeras de cinc, banco, torno, punceta, retacador, guillamen, azuela, compás, triscador, triángulo, cepillo de dientes, martillo de bola, martillo de piña, martillo de uña, serrucho de diente fino, barrilla de uña, plantilla de radio, almadana, plantilla de pina y serrucho de pina ¡Qué tío, Andresito Ruiz! ¿Qué habrá sido de él? El caso de este niño de ayer parece extremo. Pero en realidad no es tan raro. Refleja un hecho lingüístico constante: el léxico de la lengua, considerado en su totalidad, puede ser reducido o extenso, pero es que además hay que fijarse en que su distribución es sumamente irregular. No hay uniformidad entre sus sectores, unos densamente poblados y otros deshabitados o apenas hollados. El léxico da cobertura a la experiencia. De nuestra historia personal dependerá su índole.

Razón de más para potenciar y uniformar, hasta donde se pueda, su desarrollo en la enseñanza, porque la abundancia en cualquiera de sus parcelas nunca nos va a sobrar, pero la escasez en otras va a dejarse sentir, y no para bien. Especialmente cuando las parcelas despobladas de palabras no sean las de los términos específicos de un cierto ámbito de especialización —la carpintería por ejemplo, ahí naufragaríamos muchos— sino las que guardan los nombres de las cosas sobre las que, desde las primeras edades, conviene tener noticia. El desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento. La ignorancia de las palabras, que es la ignorancia de la realidad hacia la que estas apuntan, puede resultarnos fatal. Porque, al igual que la ley, el mundo no perdona a quien lo ignora. Ni siquiera cuando existen dificultades especiales para el acceso a los *saberes originarios* que, en condiciones normales, el solo hecho de vivir en sociedad proporciona al individuo.

Pensemos qué sucede con el léxico en tales casos. Analicemos siquiera superficialmente la *anomalía lingüística* y llegaremos a una interesante conclusión.

5. EL PAPEL REGULADOR DEL LÉXICO EN LOS CASOS DE ANOMALÍA LINGÜÍSTICA

De todas estas reflexiones que hemos ido haciéndonos sobre el léxico se desprende el principio de *prioridad máxima*, que debe regir su enseñanza. La enseñanza del léxico en *condiciones normales*, es evidentemente, prioritaria. Pero cuando las condiciones dejan de ser normales porque nos enfrentamos a niños que presentan algún tipo de anomalía lingüística, ¿qué ocurre?, ¿sigue teniendo validez este principio?

Si repasamos las consideraciones expuestas nos damos cuenta inmediata de que lo es, también, cuando existen *alteraciones* motivadas por causas de carácter *patológico*. Pero en estas circunstancias los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua acrecientan su dificultad, se ven dislocados en uno u otro sentido, eso dependerá de la precisa naturaleza de la *perturbación lingüística* que sufra el sujeto. El lenguaje es el proceso de la comunicación lingüística. Nunca el hecho de la comunicación humana a través de la lengua aparece, ante quien quiera detenerse en

su análisis, tan manifiestamente *heteróclito* como cuando se examina a través del panorama de sus trastornos, que son multitud, como son multitud los factores que concurren en la recepción y en la emisión del habla. La complejidad y la diversidad de los *desórdenes* lingüísticos y la gran cantidad de factores que los determinan me eximiría de plantear aquí su análisis pormenorizado, aun cuando fuera posible abordarlo desde un punto de vista meramente lingüístico.

Desde este punto de vista (el único que puedo adoptar seriamente y sin invadir territorios ajenos) se impone, en cualquier caso, efectuar una neta distinción entre *trastornos de la lengua* y *trastornos del habla*. Los primeros afectan al sistema mental de signos, conducen a su desmantelamiento y final desintegración: son las *afasias*. Los segundos afectan a la recepción y a la producción del habla con integridad de la lengua: son la *hipoacusia* y las *lalopatías*.

Cuando estos trastornos sobrevienen antes de la adquisición del lenguaje impiden o dificultan su construcción. Aunque se trate de trastornos del habla, no hay aún ninguna lengua que pueda mantener su integridad.

Por lo que respecta a los trastornos afásicos, los predominantemente decodificadores atentan directamente contra la capacidad de procesamiento léxico. Hacen inviable la selección. Afectan a los elementos paradigmáticos del sistema, que no cabrá considerar simultáneamente por lo que no podrán oponerse.

La sordera grave se convierte también en un obstáculo serio para la construcción interior del lenguaje. Como el signo lingüístico es de naturaleza auditiva, la vía de acceso está cerrada. No obstante, la sustancia sonora puede sustituirse por otra sustancia sin que esto afecte a la *forma de la lengua*, para proporcionar al niño sordo la posibilidad de adquirirla, o de adquirir ese otro código de segundo grado, sustitutorio de la *lengua en estricto sentido*. En tal caso el léxico mantendría su statu-quo dentro del sistema subsidiario, cuya organización y relaciones son las mismas, aunque se expresen *traducidas*.

Piénsese que la escritura, como representación gráfica es también una *duplicación* del lenguaje oral, aunque su existencia obedezca a otras razones. Y decimos *lengua escrita*: no se nos ocurre pensar en la escritura como sistema autónomo, porque, en la práctica, no lo es. ¿Acaso tendría menos importancia el léxico si accediéramos a él exclusivamente a través de la escritura? Desde luego que no. Tendría la misma, como la tiene en el lenguaje gestual empleado por los sordos. Y más vital resulta para ellos llegar a su posesión, porque viven en una sociedad de *oyentes*, con lo que la vía de la adquisición espontánea no les está dada, y pelagra, incluso, el desarrollo de su pensamiento y, por eso, el de su inteligencia. Para los niños en esta circunstancia es fundamental el aprendizaje temprano del sistema sustitutorio, a través de sus palabras, que son las mismas del sistema base. Si no se les proporciona la enseñanza que necesitan, tienen pocas posibilidades de salir de su aislamiento y de proveerse de la herramienta que articulará su discurso interno y les permitirá evolucionar normalmente.

Las diversas lalopatías – *dislalias*, *disglosias*, *disartrias* y *disfemias* – no deberían comprometer el proceso de adquisición del lenguaje, puesto que la capacidad receptiva del niño está intacta, salvo en el caso de las *dislalias audiógenas*, motiva-

das por trastornos de la audición. No obstante, aunque el niño adquiriera el lenguaje como sistema, su capacidad para utilizarlo activamente se verá disminuida, con lo que la comunicación se convertirá en un verdadero esfuerzo en determinados casos.

Puesto que lo que falla es la producción del habla, los niños afectados por estos trastornos necesitan (además del tratamiento específico que cada lalopatía requiera para mejorar la materialización del lenguaje) afianzar las operaciones mentales subyacentes: la selección y la combinación. Necesitan que a sus dificultades específicas —respiratorias, fonatorias, articulatorias— no vengan a añadirse otros problemas. La disponibilidad léxica contribuye a economizar el esfuerzo que tendría que ser mucho mayor si el escollo surgiera en el primer paso de la *encodificación*, precisamente el de la selección. También es fundamental la estabilización de las imágenes acústicas de las palabras, que sólo llegan cuando las palabras se adquieren como lo que son: entidades de doble cara, susceptibles además de referirse al mundo cuando de palabras lexemáticas se trata.

Como conclusión general, cuando existen trastornos del lenguaje (que no consistan precisamente en la desintegración de la lengua como sistema), la adquisición y el aprendizaje del léxico son aún más importantes que en condiciones normales, pues su posesión contribuye a facilitar el proceso comunicativo perturbado. Por tanto se puede afirmar que en estos casos se convierte en *factor regulador*, es decir, normalizador, imprescindible para iniciar la batalla por la superación con esperanzas de ganarla.

El problema, tanto si las circunstancias son *especiales* como si no lo son, es que haya tantas palabras. Es evidente la necesidad de selección del léxico para su enseñanza. Vamos a dar un giro y a plantearnos ya esta cuestión.

6. LA NECESIDAD DE SELECCIÓN DEL LÉXICO PARA SU ENSEÑANZA

¿De cuantas palabras lexemáticas consta una lengua? Eso depende de qué lengua se trate. En cada una y en cada periodo de su evolución, el catálogo léxico alcanza sus propias cotas de crecimiento, de acuerdo con la realidad cultural de sus usuarios, pues el léxico, no lo olvidemos, es el registro de la experiencia. La riqueza léxica acumulada por una lengua es directamente proporcional a la cantidad de nociones que sus hablantes, a lo largo de su historia, han manejado. Las lenguas, cuantitativa y cualitativamente, como los individuos, son muy desiguales en el terreno léxico. Cada sector del léxico refleja las distinciones que, sobre la correspondiente parcela de realidad, han llegado a sentirse como necesarias, y han llegado a codificarse. Siendo lo que es, el léxico jamás se estabiliza. No puede hacerlo, en un mundo que cambia y en el que surgen constantemente, cosas e ideas nuevas que, inmediatamente exigen etiqueta lingüística. La dinámica del léxico es la dinámica de la vida. Por eso, aunque exista un claro límite entre los distintos paradigmas léxicos, ninguno es un dominio lingüístico cerrado. Pero veamos ya qué pasa con el español.

La vigésima primera edición del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia incluye algo más de ochenta y tres mil quinientos vocablos. La vigésima

segunda, casi cien mil. De esos vocablos la inmensa mayoría son, precisamente, palabras lexemáticas.

La cifra impone. Consideremos además que el Diccionario de la Academia es un *diccionario general* y que los diccionarios de este tipo no incluyen las terminologías especializadas de los diversos ámbitos del saber (ciencias, técnicas y artes tienen sus propios diccionarios) o incluyen sólo una mínima parte de sus voces, las que han pasado al dominio común del idioma. Si reconocemos que esas palabras excluidas son también palabras de la lengua, la cifra, de imponente, pasa a ser abrumadora, porque el D.R.A.E. se ha quedado corto. No porque no se ajuste a lo que pretende ser —se ajusta y marca la pauta que siguen todos los demás diccionarios del español— sino porque la lengua es ancha. Demasiado, para que quepa en un diccionario. Más difícil aún será que quepa en la mente de ningún hablante. Nos lo ha dejado escrito el mejor de los maestros, el profesor Marsá, en su *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, en la página 295. Cito: *Un excelente ejercicio de humildad para cualquier supuesto conocedor de la lengua española consiste en abrir el diccionario por cualquier página y empezar a leer, uno tras otro, todos los artículos. Lo menos grave es comprobar que se ignoraba la existencia de más de la mitad de las palabras, lo peor es cerciorarse de que muchas de ellas no significan lo que el lector suponía y que de la mayoría tenía una idea remota y vaga. Cura de humildad a la que deberíamos someternos periódicamente cuantos hemos hecho de la lengua profesión y beneficio, si tal hiciéramos los profesionales, acaso no andaría la lengua tan en lenguas, ni nosotros tan orondos.*

Así pensaba Marsá, y así son las cosas. Y yo puntualizaría: nuestras carencias son carencias lexemáticas. Los otros vocablos que el diccionario incluye sí los conocemos en su totalidad: la gramática de la lengua materna llega, en pocos años, a interiorizarse íntegra, con todos sus elementos, al igual que su sistema fonológico. No así el catálogo de su léxico, que no sólo resulta inabarcable por su extensión sino que, además, es un catálogo abierto a la inclusión de nuevos elementos. Cada concreto paradigma léxico, cada campo semántico, puede ser ampliado (reajustando, si es preciso, las relaciones entre sus unidades) sin que esto suponga un grave trastorno (lo que sería impensable en los otros niveles de estructuración del sistema).

De todo ese léxico que, evidentemente no podríamos enseñar en la escuela ni en la enseñanza media, aunque lo domináramos ¿qué léxico es el que hay que considerar?, ¿es preciso seguir un determinado orden?, ¿cabe enseñar *lo que vaya saliendo*, prescindiendo de planificaciones y dejando que el azar decida por nosotros?

Si tuviéramos tiempo ilimitado, la respuesta a la última de estas tres preguntas podría ser que sí. Pero como el tiempo de que disponemos está sujeto a limitación y a horario, es evidente que no. Eso de enseñar léxico -tan inconcreto- requiere, para empezar, delimitar qué léxico. Y una vez efectuada la selección, habrá que ir enseñando las palabras elegidas en un determinado orden. Por eso es completamente imprescindible establecer a priori, es decir, como principios, unos criterios selectivos y unos criterios de orden.

¿A qué podemos recurrir para hacerlo sin arbitrariedad? ¿Hay razones que puedan justificar la preferencia de unas palabras sobre otras, y su anterioridad o posterioridad relativa? Pensemos un poco:

De todo el léxico hay cierto léxico que es inexcusable enseñar a los alumnos, porque es fundamental. No porque el resto sobre, que no sobra, no porque exista cupo de admisión en la conciencia de los hablantes —estamos convencidos de lo contrario— no porque la palabra *pegaso* vaya a quitarle el puesto a la palabra *caballo*, pongamos por caso. Pero no cabe duda de que hay una gradación lógica. En primer lugar, por el rendimiento de los términos, del que nos da noticia la léxico-estadística, y en segundo lugar, por su configuración sémica.

Los criterios son pues, la *necesidad*, determinada por la *frecuencia de uso*, y la *asequibilidad*, determinada por el *grado de complejidad del significado*.

La relación entre frecuencia de uso y necesidad apenas requiere explicación. En un momento dado, para hablar de un determinado tema, las palabras más necesarias pueden ser palabras infrecuentes, claro, pero esa necesidad, por acuciante que sea, solo se dejará sentir esporádicamente. Cuanto mayor sea la probabilidad de uso de una palabra, más alto será su potencial comunicativo y más importará poseerla. Conviene -de todos modos- hacerse una reflexión simplicísima: seleccionemos palabras frecuentes, pero que no lo sean tanto como para que los alumnos ¡ya se las sepan! Digo esto porque, especialmente en los niveles iniciales de la enseñanza, impera lo pedagógicamente correcto y hay quien pierde el sentido de la realidad cuando se entusiasma con ciertas ideas que circulan desde hace ya décadas y que no se ponen en tela de juicio. Y yo me pregunto: ¿para qué enseñar a los escolares lo que ya adquieren espontáneamente en su medio? Los maniáticos de *tomar como punto de partida la experiencia en el entorno* no parecen darse cuenta de estar desperdiciando su esfuerzo en hacer lo que ya está hecho. Lo peor es cuando exageran tanto la nota, que ya es que ni salen de ahí, convierten el punto de partida, además, en punto de llegada ¿Para qué van, entonces, los niños a la escuela? ¿Qué les aporta la enseñanza, que no les aporte la vida? Aburrimento, seguramente. A lo mejor es que es bueno aburrir a la infancia para que descubra, por contraste, lo interesante que es el mundo fuera de las aulas. ¿Quién dice que en ese mundo no puede, un buen día, aparecer un caballo alado? Desde luego en el aula no aparece ni el gato. Aunque les digamos a los niños —como si fueran tontos— lo que palabras como *gato* significan.

Esto, a propósito de la frecuencia a palo seco ¿Qué decir de la frecuencia en combinación con restricciones localistas? Una sola cosa. Que Dios nos coja confesados. En cada autonomía y, si nos descuidamos, en cada pueblo, vamos a dedicarnos a enseñar no ya las palabras que más circulen sino las que más circulen allí mismo. Esas tendrán, por encima de cualesquiera otras, *trato preferente*. Y, cuidado, que el espíritu de campanario afecta por igual a los docentes de todos los niveles.

Parece mentira. Pero ocurre. Los alumnos aguantan el tedio y se resignan a su suerte. No les queda otra. ¿Y los maestros? ¿Y los profesores?

Unos y otros deben ser conscientes de que a la hora de efectuar la selección según el criterio de frecuencia hay que eliminar de la programación lo *excesivamente frecuente*. Los docentes deben recurrir a su propia intuición lingüística, si no para elaborar el material con el que trabajan, por lo menos para darse cuenta de lo que le falta y de lo que le sobra al que se les recomienda, se les aconseja o lisa y

llanamente se les impone. Deben saber que existen diversos *diccionarios* y *vocabularios de frecuencias* del español, en algunos de los cuales se fijan cuántas y qué palabras deberán ser conocidas por los niños al concluir la primera etapa de la E.S.O. (de ahí extraen los autores de libros de texto los vocablos que deben ser aprendidos en los distintos niveles). Y, finalmente, deben estar prevenidos contra los excesos del localismo. El potencial comunicativo de las palabras queda recortado cuando el contexto geográfico o social de su uso es estrecho, aunque en ese preciso contexto sea muy alto su índice de frecuencia.

La relación entre grado de complejidad del significado y *asequibilidad* tampoco requiere demasiadas explicaciones. Es natural que una palabra resulte tanto más asequible al entendimiento *cuanto más simple sea la configuración sémica de su significado*. Entender una palabra implica, justamente, captar su significado nocional. Hay palabras que sólo podrán ser comprendidas cuando se disponga de otras palabras más elementales, ya que la noción que estas últimas encierran se incluye como rasgo distintivo en el significado de las primeras.

Como lo que nos estamos planteando es la enseñanza del léxico y por lo tanto, su aprendizaje, no podemos perder de vista que el alumno accederá a las palabras desde otras palabras, puesto que habrá que explicarle lo que cada una significa utilizando definiciones, es decir, *analizando la noción en sus rasgos constituyentes* y expresando estos rasgos de la única manera posible: con palabras.

En la adquisición el niño va *de las cosas a las palabras*, incorpora cada nueva palabra a partir de su experiencia, mediante un proceso de identificación entre cosas particulares y palabras que las nombran, pues *aunque la lengua no sea una nomenclatura*, empieza por serlo, y aunque el signo sea *significativo*, lo cierto es que en su *fase embrionaria* sólo alcanza a ser *designativo*. De la *designación al significado* va un paso, pero un paso crucial que requerirá muchos tanteos previos. Aprenderse la clasificación que de la realidad ha hecho la lengua no es fácil. Sobre todo porque la única experiencia que verdaderamente convence es la propia. Las *diferencias sentidas como tales en el plano del contenido por la generalidad de los hablantes* al niño le traen al fresco, las ignora en el estricto sentido, las desconoce. Únicamente se ocupa de las que el mismo percibe con claridad. Por eso les busca, es natural, expresión diferenciada. *Formaliza* en consonancia consigo mismo, *con un egocentrismo que no obedece a la hipertrofia del yo, sino a la perentoria necesidad de construirlo*. El vínculo que une un nombre a un objeto concreto y conocido está muy claro, pero de ahí a extraer conclusiones sobre a qué otros objetos se puede aplicar ese mismo nombre según los dictados del código lingüístico hay mucha distancia. Para llegar al significado, que como tal es social y objetivo, es imprescindible ensayar infatigablemente ejercitando la designación y estudiando las reacciones del medio humano circundante. La gran ventaja de este procedimiento de vinculación directa es que *permite incorporar palabras semánticamente complejas a partir del contacto con las realidades designadas y sin necesidad de ningún análisis*. Por ejemplo, cabe la posibilidad de adquirir *perro* o *vaca* antes que *animal*, si algún perro o alguna vaca se pone por delante, y si los perros y las vacas forman parte del entorno casi está garantizado. Pero sólo ese contacto

directo hará posible operar de tan intuitiva manera, lo que la vida cotidiana no proporcione quedará completamente fuera de del alcance.

Menos mal que además de adquirir, aprendemos el léxico gracias a la enseñanza. En el aprendizaje se invierte el sentido de la marcha. *Ya no vamos sólo de las cosas a las palabras, sino también de las palabras a las cosas*, y siguiendo este itinerario, el significado nos sale al paso en cuanto emprendemos viaje, no hay modo de sortearlo. Las palabras se aclaran mediante palabras, como ya he apuntado, y entonces, cuando ya está claro lo que significan, empiezan a servir para distinguir experiencias hasta el momento desconocidas o no contrastadas.

Por esta razón, es por la que tenemos que cuidar el orden de introducción del léxico en los programas. Es evidente que una palabra como *rechoncho* no puede ser explicada, por ejemplo, antes que la palabra *gordo*. *Animal*, en el aula, será anterior a *vaca*. *Oler* ira antes que *heder*. *Pared* antes que *tabique*. *Tocar* antes que *sobar*. Y así sucesivamente. Los ejemplos aclaran mejor que las explicaciones lo que se quiere decir, y resultan más demostrativos, porque suscitan el recuerdo de lo que cualquiera que enseñe palabras habrá visto, sin duda, aunque no se haya parado a reflexionar sobre ello en el momento.

No cabe duda, hay criterios validos para la selección y para la secuenciación del léxico. Recapitulando, daremos prioridad a las palabras más necesarias para ir por la vida, y explicaremos lo simple antes que lo complicado.

Después de todo esto, una última reflexión que no puede faltar. Quiero hablarles de una cuestión clave en la enseñanza del léxico: la estrecha relación que existe entre léxico y memoria.

7. LÉXICO Y MEMORIA

Las palabras no se razonan, sólo se recuerdan, excepto cuando proceden de otras palabras previamente conocidas, único caso en el que cabe algún tipo de lógica en la relación entre significante y significado. **La enseñanza del léxico, por fuerza, tiene que basarse en el ejercicio de la memoria. No hay ninguna otra opción.**

En realidad, todos los aprendizajes consisten en memorizar algo, conceptos o instrucciones para la acción, no importa, y los que lanzan denuestos contra la *memoria*, confundiéndola con el *memorismo* vacuo, deberían contenerse, porque si pensarán bien lo que dicen, seguramente se abstendrían de decirlo. Sin memoria, no habría humanidad ni conciencia. No habría desarrollo mental. Desde luego, no habría lengua. Y, sobre todo, no habría léxico. Eso es lo que nos interesa. Todo en la lengua requiere memoria, por supuesto, pero es que el léxico como categoría abierta, requiere más memoria, y como repertorio primario de correspondencias significante/significado descansa, casi por completo, en la memoria, apenas dispone de recursos distintos de ella. Memorizar el léxico, implica comprender las palabras, de modo que, si tildamos de memorística la enseñanza basada en la repetición de expresiones que no se entienden, la del léxico es cualquier cosa antes que memorística, aunque sea cuestión de memoria.

Memoria. Los *expertos* en esta materia nos hablan de diversas clases de memoria: de memoria *sensorial* frente a memoria *nocional*, de memoria *a corto plazo* frente a memoria *a largo plazo*, de memoria *secuencial* frente a memoria *puntual*. Cada uno de nosotros está mejor o peor dotado de un tipo específico de memoria, es obvio, pero todos se afinan con el ejercicio. También se nos habla, desde luego, de *las funciones específicas de la memoria: entrada, capacidad, persistencia y recuperación*, que tienen que ver respectivamente con la captación de información, la cantidad de información que puede ser almacenada, el tiempo que la información puede ser retenida y el grado de facilidad con que la información puede extraerse. La memoria permite, pues, *registrar, retener y evocar* hechos o conocimientos, experiencias o nociones.

La memoria puede funcionar *intencional, o espontáneamente*. Hemos dicho que en el terreno del léxico se neutraliza la distinción entre adquisición y aprendizaje lingüístico, pues los dos caminos conducen a un mismo resultado. Pero aunque el resultado sea el mismo, en la adquisición actúa la *memoria involuntaria*, y en el aprendizaje, la *voluntaria*.

Para rentabilizar la enseñanza del léxico, tendremos que darle facilidades a la memoria intencional. Para que su ejercicio sea fructífero, deberá basarse en lo mismo en que, sin propósito, se basa la memoria espontánea, en la *atención, en la repetición y en la asociación de ideas*. El secreto de cómo hacerlo, está en el propio léxico. Si vuelven a invitarme, se lo cuento, aunque es muy probable que ya lo hayan descubierto.

Tras esta tanda, un poco larga ya, me temo, de reflexiones sobre el léxico y su enseñanza, voy a enumerar sucintamente, a modo de conclusiones, las propuestas didácticas que, según hemos ido viendo, de ellas se desprenden.

8. PROPUESTAS Y ADVERTENCIA FINAL

1. Hay que dar a la enseñanza del léxico mucha más importancia de la que se le concede. Hay que dedicarle mucha más atención y mucho más tiempo.
2. Enseñaremos lo que las palabras significan, y en qué circunstancias se utilizan.
3. No intentaremos convertir artificialmente el contexto de aprendizaje del aula en contexto de adquisición. En clase de lengua, como en cualquier circunstancia, también se adquiere léxico, pero es más rentable enseñarlo.
4. Cada curso programaremos un cierto número de palabras y procuraremos por todos los medios que efectivamente se aprendan.
5. Seleccionaremos las palabras lexemáticas del programa en función de su frecuencia, y estableceremos el orden en que los alumnos las aprenderán según su complejidad semántica. Sin embargo no desperdiciaremos ninguna oportunidad de enseñar otras palabras que surjan, aunque no las hayamos seleccionado.
6. Basaremos la enseñanza del léxico en el ejercicio intencional de la memoria, y aprovecharemos al máximo todos los factores que puedan potenciar sus funciones.

Y termino ya con una advertencia. Todo cuanto hagamos será inútil, si no motivamos fuertemente a los alumnos. ¿ Está en nuestras manos? Yo creo que sí, y además creo que es muy sencillo: cuando los conocimientos léxicos sean decisivos para aprobar la asignatura de lengua, subirán como la espuma. No falla.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio: «La adquisición del lenguaje por el niño» y «Las representaciones gráficas del lenguaje», en MARTINET, André (dir.), *Tratado del lenguaje*; Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- COSERIU, Eugenio: *Lecciones de lingüística general*; Madrid, Gredos, 1981.
- , *Principios de semántica estructural*; Madrid, Gredos, 1989.
- , *Gramática, semántica, universales*; Madrid, Gredos, 1978.
- , *Teoría del lenguaje y lingüística general*; Madrid, Gredos, 1967.
- FERNÁNDEZ ARIAS, José: «Didáctica del inglés: ¿Adquisición frente a aprendizaje?», en *Tavira*, nº3; Cádiz, Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. «Josefina Pascual», 1986.
- FRENK ALATORRE, Margit: «Sobre polisemia y homonimia infantiles», en *Litera hispaniae et lusitaniae*, El Colegio de México, 1969.
- JAKOBSON, Roman: *Lenguaje infantil y afasia*; Madrid, Ayuso, 1974.
- LÓPEZ MORALES, Humberto: *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*; Madrid, Playor, 1984.
- MARSÁ, Francisco: *Cuestiones de sintaxis española*; Barcelona, Ariel, 1984.
- , *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*; Barcelona, Ariel, 1986.
- MEDINA, Aurora: *Educación de párvulos*; Barcelona-Madrid, Labor, 1967, 3ª Ed.
- PERELLÓ, Jorge. PONCES VERGÉ, J. y TRESSERRA LLAURADÓ, L: *Trastornos del Habla*; Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1981, 4ª Ed.
- PERTUSA, E. y FERNÁNDEZ VIADER, M.P.: «La lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de los alumnos sordos», en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*; Barcelona, S.E.D.L.L., Universitat de Barcelona, 1997.
- SALVADOR ROSA, Aurora: «En torno al vocabulario y a su enseñanza en Preescolar», en *Tavira* nº4; Cádiz, Revista de la Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B. «Josefina Pascual», 1987.
- , *El campo semántico grueso / delgado en español*; Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1993. (Tesis doctoral).
- SALVADOR, Gregorio: *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo, 1985.
- SAUSSURE, Ferdinand de: *Curso de lingüística general*; Madrid, Akal, 1980.

FONÉTICA, FONOLOGÍA Y MANUALES DE ENSEÑANZA. LA SUSTANCIA FÓNICA LINGÜÍSTICAMENTE CONFIGURADA

M^a JESÚS BEDMAR GÓMEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. OBJETIVO

Una vez más quiero acercarme a ciertas concepciones presentes en manuales de Enseñanzas Medias, concepciones que, dada su trascendencia en el planteamiento de determinadas disciplinas, requieren especial atención. Merece la pena estar atento ante el hecho de que en manuales de este tipo existe, para determinados aspectos del estudio de la lengua, un remanente de conocimientos que, sin llegar en modo alguno a generalizar y sea por la razón que fuere, no responde a conocimientos bien consolidados en nuestro campo de trabajo ni a la necesaria adecuación a reconocidas corrientes lingüísticas¹.

Voy a referirme en esta ocasión a cuestiones relativas al nivel fónico: de un lado, al fundamento que la dicotomía *lengua/habla* les viene proporcionando a las disciplinas Fonética y Fonología; y, de otro, a la consideración del fonema como unidad mínima de estudio de la Fonología y como unidad de un plano de la lengua que se opone al del habla.

1. Ya en anteriores Jornadas nos referimos a cuestiones de carácter gramatical y también de tipo fónico e indicamos ciertas razones —que, a poco que se piense en los mecanismos editoriales, en autores consagrados, en algunos autores que hacen libros sin terminar de poner al día sus conocimientos, etc., se hacen patentes— por las cuales concepciones ya superadas o no bien entendidas siguen teniendo carta de naturaleza en manuales de Enseñanzas Medias. Al respecto, *vid.* «Gramática, tradición y manuales de enseñanza», en *V Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Granada, 2001, págs. 15-41; e igualmente «Del texto escrito al texto oral», en *V Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Granada, 2001, págs. 461-467.

En efecto, a la hora de establecer las definiciones y relaciones relativas a la Fonética y a la Fonología se ha seguido acudiendo a la dualidad *lengua/habla* propuesta por F. de Saussure; pero justo es también decir que esto no sólo ocurre en los referidos manuales, sino también en algún otro, de edición bastante reciente, elaborado por especialistas en la materia (*cf.* & 2.1.). Al respecto, continua teniendo vigencia la antigua proporción:

$$\frac{\text{Fonología}}{\text{Fonética}} = \frac{\text{langue}}{\text{parole}}$$

En términos matemáticos: la Fonética es a la Fonología como la *langue* (lengua) es a la *parole*, (habla). En términos lingüísticos lo que se quiere indicar es que la Fonología se adjudica como disciplina al terreno de la lengua entendida como sistema y en ella se establece, mientras que la Fonética queda fuera de dicho terreno y, en consecuencia, relegada al estudio de los aspectos fónicos del habla.

El esquema se remonta a 1963 y fue presentado por M. Leroy en su obra *Las grandes corrientes de la lingüística moderna*². Se llegaba así, por entonces, a equilibrar, a conciliar, años de disputas internacionales entre los instrumentalistas, decididos partidarios de la Fonética experimental, y los fonólogos seguidores de las teorías del Círculo lingüístico de Praga. La Fonética experimental, desde finales del siglo XIX y, sobre todo, durante las primeras décadas del XX, había adquirido un elevado desarrollo. Los fonetistas, bien pertrechados con sus pruebas experimentales, incomodaban a los fonólogos afirmando que era del todo imposible que el mismo fenómeno se repitiera dos veces, ya que cada acto de *parole* resultaba irreplicable. Los fonólogos, sin embargo, insistían en la posibilidad de distinguir lo fonológicamente relevante de los fenómenos sujetos a cambio³.

R. Jakobson recoge, con sesgo evidente, el que denominó «lado oscuro de aquel orgulloso avance»:

Un escritor romántico ruso presentó a un héroe, ávido de saber, que aspiraba a una percepción infinitamente refinada de la experiencia sensorial; una bruja malvada dio cumplimiento a su deseo, y de pronto el personaje se encontró con que el habla de la mujer querida y la musicalidad de la poesía se le descomponían en incontables movimientos articulatorios e impresiones acústicas por completo carentes de sentido y de gracia...⁴

La repelente imagen de la multiplicidad caótica requería el antitético principio de la unidad ordenadora. Esta tarea les correspondió a dos extraordinarios lingüis-

2. Así aparece en su obra *Les grands courants de la linguistique moderne*, Bruselas-París, 1963; trad. esp., *Las grandes corrientes de la lingüística moderna*, Fondo de Cultura Económica, Nuevo México, 1970. La referencia aparece recogida por Ž. Mujačić en *Fonología general*, Laia, Barcelona, 1969, pág. 35.

3. *Cfr.* Ž. Mujačić, *op. cit.*, págs. 34 y 35.

4. *Vid.* *Ensayos de lingüística general*, Scix Barral, Barcelona, 1981 (edic. orig., 1963).

tas —como comenta Jakobson tras la anterior cita—, Jan Baudouin de Courtenay y Ferdinand de Saussure. Ambos plantearon la cuestión de la finalidad de los sonidos. Sus discípulos y continuadores iniciaron el estudio del campo fónico del lenguaje y con su labor quedó independizada la Fonología, como ciencia de la *forma (langue)*, de la Fonética, entendida como ciencia de la *materia (parole)*⁵. Precisamente a la dualidad forma y sustancia acuden lingüistas como el propio Jakobson para fundamentar, dando de lado a la dicotomía *langue/parole*, las relaciones entre Fonética y Fonología, y este es el criterio básico al que hoy en día se viene acudiendo generalmente en obras especializadas que suelen recomendarse en el nivel universitario⁶. A la forma y a la sustancia nos referiremos más adelante (*cfr.* & 3.2.1.).

En cuanto al fonema, no parece que la noción de rasgo lo haya desplazado de manera decisiva de su papel de unidad mínima del estudio fonológico como ya ocurriría, fundamentalmente, a partir de las propuestas de R. Jakobson, que lo convirtió en el elemento central de sus estudios fonológicos, de la que se conoce como teoría binarista⁷. Con doce parejas de rasgos opositivos proporcionó Jakobson la capacidad teórica de describir el sistema fonológico de cualquier lengua. Como es bien sabido, de esas doce parejas E. Alarcos seleccionó siete para describir el sistema fonológico del español⁸.

2. LAS BASES ESTABLECIDAS Y SU MODO DE APLICACIÓN EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZAS MEDIAS

2.1. *Las bases establecidas*

En relación con nuestro primer objetivo, las bases teóricas que se reflejan en los manuales manejados de Enseñanzas Medias no van más allá de la referida propor-

5. Señala Trubetzkoy que fue J. Baudouin de Courtenay quien concibió la idea de la separación de los dos estudios descriptivos de los sonidos. *Cfr. Principios de Fonología*, Cincel, Madrid, 1974, pág. 4.

6. Sea, por ej., el caso de la obra de A. Quilis, *Tratado de Fonética y Fonología españolas*, Gredos, Madrid, 1999 (reimp.; 1.ª ed., 1993); e igualmente, la de E. Martínez Celdrán, *Fonética*, Barcelona, Teide, 1989.

7. Vid. R. Jakobson y M. Halle, *Fundamentos del lenguaje*, Madrid, Ayuso, 1974, pág. 21 y ss. El uso del término *rasgo* se remonta a E. Sapir y a L. Bloomfield y pasa a la Fonética desde la Fonología. Así lo recoge E. Martínez Celdrán en su *Fonética*, *op. cit.*, pág. 159.

8. Vid. su obra *Fonología española*, Gredos, Madrid, 1974, pág. 171 (1ª edic., 1950). Para tener presente su posición y poderla contrastar con otras diferentes posturas respecto de la distinción entre Fonética y Fonología, recordemos que Alarcos define aquella primera como la disciplina que se ocupa de los sonidos, de la sustancia del significante; y la Fonología, como la disciplina que se ocupa de las normas que ordenan esa materia sonora, de la forma del significante. La Fonética, para él —en la dirección propuesta por Trubetzkoy—, es ciencia del plano material de los sonidos del lenguaje humano, lo que da pie para poner de relieve el carácter esencialmente extra-glótico con que la trata. La Fonética tendría con la lingüística tan sólo relaciones de «ciencia auxiliar». Es la conclusión a que llega E. Coseriu, que lo cita como figura señera del mundo hispánico en «Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje», en *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Gredos, Madrid, 1978, pág. 148.

ción. Centrémonos, pues, en ella y examinemos brevemente el tipo de conocimientos que, para lo que aquí nos interesa, engloba:

- La lengua es un modelo general y constante que existe en la conciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística determinada. Es el sistema supraindividual, una abstracción que determina el proceso de comunicación humana. El habla es la realización concreta, materialización de la lengua en un momento y en un lugar determinados en cada uno de los miembros de esa comunidad lingüística. La lengua, por tanto, es un fenómeno social, mientras que el habla es individual.
- Del estudio del significante en el habla se ocupa la Fonética y del estudio del significado en la lengua se ocupa la Fonología. Los elementos fónicos que estudia la Fonética son los sonidos y los que estudia la Fonología, los fonemas, elementos que tienen un valor diferenciador, distintivo, en cuanto al significado⁹. Así pues:

9. Esta mínima síntesis está tomada de A. Quilis y J. Fernández, quienes la emplean como punto de partida para fundamentar los conceptos y objetivos de la Fonética y de la Fonología en su *Curso de Fonética y Fonología españolas*, C.S.I.C., Madrid, 1999, lo que da muestra de la persistencia del influjo saussureano en especialistas sobre la materia (la obra fechada en 1999 es reimpresión de la décima edición, revisada y aumentada, que se publica en 1982 con el subtítulo *para estudiantes angloamericanos*). Bien es cierto que en esta obra, *vid.* pág. 7, se reconoce que Fonética y Fonología constituyen un núcleo, una montaña con dos vertientes inseparables: «El desarrollar solamente la Fonética de una lengua no tiene el mismo alcance ni extensión que cuando se desenvuelve con miras a la función que esos símbolos desempeñan en el sistema de la lengua. Describir solamente el aspecto fonológico de una lengua sin tener para nada en cuenta el fonético es absurdo, y más que esto, imposible». De otra parte, Quilis, en su reciente *Tratado de Fonética y Fonología españolas*, y según directrices que se marcó en 1967, considera que lo primordial es establecer una jerarquización en el material fónico: partir del sistema de la Fonología para llegar luego a la Fonética, al habla, y, ya en este nivel de análisis, tener presente cómo se desarrolla el principio de comunicación, esto es, la fase productora del sonido por medio de los órganos articulatorios, su transmisión en forma de onda acústica a través del aire, su llegada al oído y, por último, su descodificación e interpretación en el cerebro.

En el tratado que acabamos de citar el objeto de estudio de la Fonética y de la Fonología se plantea de modo diferente. Se abandona en cierta medida la dicotomía *lengua/habla* —obsérvese que queda implícita en lo anteriormente dicho— como referencia para sentar las bases de la Fonética y de la Fonología y se sustituye por el principio también saussureano que proclama que la lengua es una forma y no una sustancia. En este principio se apoya Quilis y lo hace al amparo de la amplia noción hjelmsleviana del signo. Recordemos que para L. Hjelmslev las dos caras del signo de Saussure, significante y significado, se desdoblaron en forma de la expresión y sustancia de la expresión, en forma del contenido y en sustancia del contenido. Vistos desde este otro presupuesto, los objetivos de las dos disciplinas serían otros: la Fonología estudia ahora la forma de la expresión y la Fonética, la sustancia de la expresión. Para expresar la relación entre Fonética y Fonología repite Quilis exactamente el mismo párrafo del *Curso de Fonética y Fonología* arriba mencionado (en el que se incluye la imagen de la montaña con dos caras inseparables).

Del fonema dice que es la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos; y de los rasgos distintivos, que son las unidades inferiores al fonema, unidades estas consideradas por Martinet y por Jakobson —a ellos se remite sin él mismo corroborarlo— como unidades básicas de la Fonología (*Tratado...*, *op. cit.*, págs. 15-30).

La extensión de la cita podemos justificarla porque se trata de obras bastante recomendadas para los primeros contactos del alumno universitario con las disciplinas del plano fónico.

Lengua	-	Fonología	-	fonemas
Habla	-	Fonética	-	sonidos

Las bases saussureanas quedan de este modo implicadas en el estudio de la Fonética y de la Fonología.

Ante estos presupuestos, y una vez que hagamos las oportunas referencias a los manuales manejados, nuestra exposición se centrará en hacer un repaso de conocimientos teóricos consolidados, clásicos en su mayoría, entre los que queremos destacar la postura crítica y las precisiones de Jakobson para asentar las bases de la Fonología, así como el pensamiento abarcador, analítico y orientador de Coseriu¹⁰. Por nuestra parte, hemos intentado hacer al final una síntesis de criterios acorde con el material utilizado y también hemos aventurado alguna posibilidad teórica que queda abierta a la discusión.

2.2. *Los manuales consultados*

2.2.1. Relación de manuales

- 1.º A. Pérez Agustín *et alii*, *Lengua y Literatura*, I, Edebé, 988., págs. 47-58. Primero de Bachillerato.
- 2.º F. Lázaro y V. Tusón, *Lengua Española*, Anaya, Madrid, 1991, págs. 75-80. Primero de Bachillerato.
- 3.º F. Lázaro y V. Tusón, *Lengua Española*, Anaya, Madrid, 1991, págs. 10-17 C.O.U.
- 4.º Fernando Lázaro Carreter, *Lengua española*, Anaya, 1995, págs. 16-25 COU.
- 5.º G. Blasco Aparicio *et alii*, *Lengua castellana y literatura*, Aral Editores, Madrid, 1995. Primero de Bachillerato. Sin referencia específica a las materias Fonética y Fonología.
- 6.º G. Blasco Aparicio *et alii*, *Lengua castellana y literatura*, Aral Editores, Madrid, 1996. Segundo de Bachillerato. Sin referencia específica a las materias Fonética y Fonología.
- 7.º J. A. Pascual *et alii*, *Lengua castellana y literatura*, Santillana, 2000, págs. 164-169. Segundo de Bachillerato.
- 8.º J. Quiñero, *Lengua y comentario de texto*. Manual para Primero y Segundo de Bachillerato-LOGSE, Octaedro, Barcelona, 2000, págs. 37-41.
- 9.º O. Barrero Pérez *et alii*, *Lengua castellana y Literatura*, Madrid, Espasa, 2000. Segundo de Bachillerato. Sin referencia específica a las materias Fonética y Fonología.

10. Las obras a las que fundamentalmente nos remitiremos son los *Ensayos de lingüística general* de R. Jakobson, *op. cit.*, y *Teoría del lenguaje y lingüística general* de E. Coseriu, *op. cit.*, volumen este último que recopila trabajos a los que prestaremos especial atención, como son: «Sistema, norma y habla», fechado en Montevideo en 1952, y «Forma y sustancia de los sonidos en el lenguaje», fechado en 1954 también en Montevideo.

- 10.º Amorós, Andrés, *et alii*, *Lengua castellana y Literatura*, 1, S. M. Madrid, 2000, págs. 32-41. Primero de Bachillerato.
- 11.º Amorós, Andrés, *et alii*, *Lengua castellana y Literatura*, 2, S. M. Madrid, 2001. Segundo de Bachillerato. Sin referencia específica a las materias Fonética y Fonología.

2.2.2. Visión general

Los manuales consultados abarcan aproximadamente el intervalo de tiempo correspondiente a la pasada década. Se han seleccionado al puro azar (agradecemos a nuestros alumnos la colaboración prestada para la recopilación de este material).

En ninguno de los libros relacionados el número de páginas dedicado al tratamiento de la Fonética y de la Fonología alcanza poco más de la decena. En cuanto a la asignación de materia por curso, señalan Lázaro y Tusón en su libro de primero de Bachillerato (1991) que la base de los contenidos del capítulo «Fonemas y Letras» ya debió quedar clara en los estudios de EGB, y en el que escriben para COU (1991), en la misma editorial, se indica expresamente que el cuestionario obliga a revisar conocimientos que ya debieron quedar aprendidos en el BUP. Viene al caso destacar que los contenidos del libro de COU del mismo Lázaro en la edición de 1995 son un resumen de los de 1991.

Ninguno de los dos libros de Blasco Aparicio *et alii*, para Primero y Segundo de Bachillerato, contienen capítulo específico sobre Fonética y Fonología. De los dos de Amorós, el de Segundo de Bachillerato no dedica capítulo a nuestras disciplinas. Tampoco Barrero lo hace en el de Segundo y, sin embargo, Pascual y sus coautores, sí. Estamos hablando de obras de 2000 y de 2001.

Tras esta breve presentación uno se pregunta si es que, al respecto, cada cual puede obrar a su parecer y, si no es así, para evitar las desigualdades en la formación, a quién le corresponde impedirlo.

En lo que sigue haremos un compendio de conocimientos, tomado de los distintos manuales, que presentamos parcelado en distintos puntos. En cada apartado incluiremos algunas observaciones.

2.2.3. Sobre el punto de partida del análisis del componente fónico

Se parte de la doble articulación del lenguaje. Esta propiedad hace referencia al carácter divisible del signo lingüístico o de las palabras (*sic*) en unidades menores: los monemas y los fonemas. Una oración como *las olas venían del sur* puede segmentarse en unidades menores con significado, las palabras (es lo que se conoce con el nombre de primera articulación lingüística) *las olas, venían*, etc. Estas palabras, a su vez, admiten una nueva segmentación (la segunda articulación lingüística) y, gracias a ella, obtenemos otro tipo de unidades carentes de significado por sí mismas, los sonidos: *l, a, s*, etc. La utilización de letras por sonidos se justifica: no

debemos confundir los sonidos —que convencionalmente se representan entre corchetes— con las letras: hay veces que contamos con varias letras para un mismo sonido, una misma letra puede servir para sonidos distintos..., etc.

Se explica que los sonidos han sido tomados como unidades de la segunda articulación y se aclara que en realidad no son unidades mínimas, porque son infinitos los sonidos que pueden existir en una lengua. Así, en el caso del español, se reconoce la existencia de [s] sorda, pero puede comprobarse que en nuestra lengua se da también la presencia de una [s] sonora (*sic*), que aparece en *desde*. Sin embargo, esos sonidos son considerados por los hablantes de castellano como iguales, porque al cambiar una variante por la otra el significado de la palabra no se modifica. Esta clase de sonidos próximos entre sí que permite diferenciar palabras recibe el nombre de *fonema*. Cada fonema se realiza efectivamente en el habla de diversas formas y cada una de esas formas recibe el nombre de *sonido*. Las ramas de la lingüística que estudian los fonemas y los sonidos son, respectivamente, la Fonología y la Fonética. No se establece ningún tipo de relación específica entre las disciplinas.

Observaciones:

- a) La palabra no es la unidad de base para establecer el punto de partida del componente fónico. Se habla de los fonemas como unidades más pequeñas en que se fragmentan las palabras (*sic*). Nótese la igualdad establecida entre *signo lingüístico* y *palabra*, pero es la palabra la que se compone de signos, de signo léxico y de signo gramatical. Las palabras no se segmentan directamente en fonemas; en todo caso se segmentan en signos o monemas (léxicos y gramaticales). A su vez, el signo lingüístico se desdobra en significado y en significante y es del lado del significante desde donde hay que partir para establecer las unidades del componente fónico. Sea el consabido ejemplo de la palabra *niño* con sus dos monemas correspondientes: el monema (o signo) léxico *ñin-* y el monema (o signo) gramatical *-o* (ambos dotados de significante y de significado).
- b) La unidad que sirve de base para establecer tanto la primera como la segunda articulación no es la oración, que es una entidad gramatical. Dice Martinet que toda lengua se manifiesta en forma lineal de enunciados que representan lo que se llama frecuentemente cadena hablada. Esta forma lineal del lenguaje humano deriva en último análisis de su carácter vocal; los enunciados vocales se desarrollan en el tiempo y el oído los percibe necesariamente como una sucesión.¹¹ Un enunciado vocal viene a ser aquello que emitimos en un acto de habla (idea de proceso en marcha y no de producto). En todo caso, las entidades gramaticales constituyen unidades extraídas por abstracción de los enunciados de la cadena mediante procedimientos lingüísticos. Las oraciones se segmentan en sujetos, en predicados, en complementos...

11. Cfr. A. Martinet, *Elementos de Lingüística General*, Gredos, Madrid, 1978, p.24 (la edic. por la que citamos es reimpresión de la correspondiente a 1965; edic. franc., 1960).

- c) Al sonido no hay por qué acercarse mediante la letra (*l, a, s.*). Las letras forman parte, como unidades, de la escritura, y la escritura constituye un procedimiento de plasmación de esos enunciados vocales a través de una sustancia que no es igual que la de la emisión fónica. Los sonidos reales del lenguaje siempre están al alcance para demostrarlo. Se advierte, eso sí, que no deben confundirse las letras con los sonidos porque estos se representan entre corchetes. Mejor es diferenciar abiertamente el sonido como unidad fónica concreta registrada en el acto del habla de la letra, unidad del sistema escriturario con la que reproducimos la parte fónica del lenguaje.
- d) Las unidades de la segunda articulación no son los sonidos. No es necesario mezclar conceptos y definir una cosa a partir de otra distinta. Precisamente el logro de Martinet es este: una vez delimitado el monema como unidad de la primera articulación, con significado y significante, parte, en segunda instancia, del lado significante del monema, de los monemas, y segmenta ese significante en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra. Quizá ejemplos como el del sonido alveolar fricativo sordo [s] y el del alveolar fricativo sonoro [z] (esta sería su representación) puedan valer, pero *a posteriori*, para dar cuenta de lo que es el fonema.

2.2.4. Sobre el fonema y el sonido

Se define el fonema como la representación abstracta que formamos en nuestra mente al escuchar un sonido y el sonido, como la realidad física relacionada con la pronunciación del fonema. O también: el fonema es la imagen mental (o ideal) del sonido (dicho al estilo saussureano), al cual éste proporciona cuerpo físico. Los fonemas son inmateriales, se realizan mediante sonidos en la lengua oral. Los fonemas son modelos, arquetipos abstractos, referentes teóricos. O de este otro modo: el fonema es lo que deseamos pronunciar al hablar (la *s*, la *o*, la *l*, al pronunciar *sol*) y el sonido, lo que efectivamente pronunciamos (y que cada hablante puede pronunciar de modo más o menos diferente). Se habla también de las diferentes maneras de pronunciar un determinado fonema.

Los sonidos pertenecen al habla como puras realizaciones fisiológicas y articulatorias, los fonemas pertenecen a la lengua: no son los sonidos, sino la imagen ideal de los mismos.

Los fonemas —se dice— son unidades indivisibles desprovistas de significado en sí mismas; sin embargo, seguidamente, se entrecruza la siguiente información: para determinar los rasgos distintivos de las consonantes (*sic*), hemos de tener en cuenta, además del modo y punto de articulación, la actividad de las cuerdas vocales y la posición del velo del paladar. Hay preguntas relativas a los rasgos distintivos de las vocales (*sic*) y a los rasgos distintivos de las consonantes (*sic*). A veces se sostiene un criterio dispar: el fonema es unidad mínima sin significado, pero capaz de diferenciar significados; y poco después se afirma que cada fonema está

constituido por una serie de rasgos, rasgos acústicos (aquellos que tienen que ver con la producción, propagación y recepción del sonido) y rasgos articulatorios (los que tienen que ver con el modo en que se colocan los órganos bucales para pronunciar un determinado sonido).

En cuanto al número de fonemas de cada lengua, se indica que en el caso del español contamos con diecinueve consonantes y cinco vocales (*sic*).

Observaciones:

- a) El fonema no es inmaterial. El fonema es un haz de rasgos sustanciales de carácter distintivo. Por esta razón no es pura representación abstracta, ni mucho menos aquello que deseamos pronunciar, sino forma (configuración que se puede representar con forma de haz) revestida de un cierto tipo de sustancia, una sustancia, en parte, especial: la que corresponde a los rasgos distintivos, rasgos que poseen la capacidad de diferenciar significados. Los rasgos que componen el fonema son sustanciales, esto es, pueden ser descritos articulatoria y acústicamente. El fonema, por tanto, no es una unidad inmaterial. Lo que ocurre es que al fonema es una entidad a cuyo conocimiento se llega por abstracción. No puede ser de otro modo: al fonema le falta aún bastante sustancia para poder materializarse en un acto de habla dado, para materializarse en sonido. Esa sustancia que le falta viene dada por los llamados *rasgos redundantes*, tanto los que no dependen del contexto (rasgos que se dan por implicación, por ejemplo la presencia del rasgo oclusivo conlleva la presencia del rasgo sordo) como otros propiamente contextuales (cuya presencia puede deberse, por ej., a asimilaciones de punto de articulación, esto es: un determinado sonido adquiere el rasgo dental porque va seguido de otro que es dental). A estos rasgos, además, hay que añadir los *rasgos individuales* con que cada hablante ejecuta el sonido en una situación determinada.

De otra parte, y en atención a la propiedad de la expresión, no parece conveniente decir que los fonemas *se pronuncian* de esta o aquella manera; con la terminología al uso se dice que los fonemas *se realizan* de tal o cual forma (lo que no tiene por qué ponerse en estricto paralelo con que el habla se entienda, al modo saussureano, como realización de la lengua, *cf. infra*).

- b) Para definir el fonema no hay que ir desde lo puramente abstracto (lo inmaterial, lo que deseamos pronunciar) a lo concreto, no hay que ir, sin transición, desde la *lengua* al *habla*. Entre la lengua y el habla se encuentra el nivel intermedio de la *norma*, al que también le corresponde un grado particular de realización de la sustancia fónica, realización que tiene que ver con el modo común de materializar los sonidos por parte del conjunto de individuos que comparten una misma lengua (los *alófonos*, según la denominación generalizada).
- c) Las letras no tienen por qué entrar en juego en la definición del fonema (*cf. supra*).
- d) El fonema no es una unidad indivisible. Se entiende que los fonemas son unidades indivisibles (desprovistas de significado en sí mismas) y a la par se habla de rasgos distintivos de las consonantes. Esto no es así. El fonema no es

indivisible: se compone de rasgos (*cfr. supra*). Si por comodidad hablamos de rasgos de consonantes, al menos hay que aclarar que éstas son letras y no fonemas. Las consonantes, en tanto que son letras, no poseen obviamente rasgos (fónicos) distintivos.

- e) No es lo mismo hablar de número de fonemas que de letras. Si sobre el número de fonemas de cada lengua se indica que en el caso del español contamos con diecinueve consonantes y cinco vocales (*sic*), nos vamos al terreno de la letra escrita. Son diecinueve fonemas consonánticos y cinco vocálicos. Curiosamente cuando se representa el cuadro de los fonemas consonánticos o se hace su listado se acostumbra a mezclar las representaciones propiamente fonológicas con las graffas. Parece, sin embargo, que en estos niveles los alumnos, que por ejemplo conocen la tabla periódica de los elementos, pueden aprender perfectamente las representaciones propias de los fonemas.
- f) De acuerdo con el reparto de unidades ajustado a las diversas disciplinas lingüísticas, resultaría innecesario, por exceso, decir que el fonema es la más pequeña de las unidades de que se ocupa la Gramática (*cfr. infra*).

2.2.5. Sobre las disciplinas Fonética y Fonología

El fonema es la más pequeña de las unidades de que se ocupa la Gramática. Llamamos Fonología a la parte de la Gramática que se ocupa de los fonemas. La Fonética analiza y estudia los sonidos. Y de otro modo: las ramas de la lingüística que estudian los fonemas y los sonidos son, respectivamente, la Fonología y la Fonética. La disciplina lingüística que tiene como unidad de estudio el sonido es la Fonética. La Fonología se ocupa del estudio del fonema. De la Fonología se dice que investiga el valor expresivo (*sic*) de los sonidos en la lengua. Así: el fonema /a/ de alumna sirve para marcar una oposición de género frente al fonema /o/ de alumno.

Los sonidos pertenecen al habla como puras realizaciones fisiológicas y articulatorias, por lo que la Fonética no entra propiamente dentro del campo de la lingüística, sino en el de la fisiología y la acústica.

Observaciones:

- a) Dado el actual reparto de las disciplinas lingüísticas no hay razones para considerar la Fonología como parte de la Gramática. A la Gramática le corresponde, en rigor, el estudio morfosintáctico de la lengua, si bien es cierto que en determinados casos se habla de ella —y así se hacía en la Antigüedad— como estudio completo del lenguaje.
- b) La Fonología no investiga, de entrada, el valor expresivo (*sic*) de los sonidos en la lengua. Si por expresivo se entiende distintivo o diferencial, sólo habría que decirlo de esta forma, ya que los valores expresivos en el terreno lingüístico están ligados a la función expresiva o emotiva, que se corresponde con la expresión subjetiva del hablante (miedo, alegría, etc). Verdad es que existe

una *fonoestilística* que se ocupa, por ej., del valor expresivo que pueden presentar los fonemas en una lengua dada en atención a determinados juegos o frecuencias de aparición de los fonemas (a esta cuestión se hará referencia en el & 3.1.2.).

- c) No suele indicarse relación entre las disciplinas Fonética y Fonología y cuando se hace (tan sólo en uno de los manuales) se dice que la Fonética no entra prácticamente dentro del campo de la lingüística, sino en el de la fisiología y la acústica. Pero la Fonética sí es disciplina lingüística. Como más tarde mencionaremos, *el punto de vista de la fonética es necesariamente lingüístico —puesto que no se ocupa de los ruidos—, y su finalidad no es la de describir ciertos sonidos como tales sino como lenguaje.*

2.2.6. Encuentro de perspectivas

Hay, ciertamente, manuales (alguno de ellos de los más antiguos reseñados y algún otro muy reciente), con criterios digamos ajustados respecto de cuestiones que venimos comentando. Pero, es de notar que en cualquiera de esos manuales dichos criterios coexisten, por poner el caso más destacado, con la definición del fonema como unidad abstracta, mínima e indivisible. Veamos:

En general, y a propósito de las unidades lingüísticas (fonemas, morfema, palabras, etc.) se dice que no tienen valor propio, sino que lo reciben de la oposición que mantienen con las demás unidades de su nivel. Y se explica: para que una oposición entre dos unidades pueda establecerse, no sólo dichas unidades deben compartir algunas características o rasgos; es preciso que haya uno propio de una unidad que la otra no posea necesariamente (ese rasgo recibe el nombre de *marca*). No hay duda ahora de la buena información lingüística. No obstante, se afirma en el correspondiente manual que el fonema es la imagen mental del sonido (a la cual este proporciona cuerpo físico), que el fonema es inmaterial, y también, contradictoriamente, se afirma que el fonema está constituido por un haz de rasgos distintivos.

En otro manual y de modo complementario: el carácter sistemático de la lengua se puede comprobar perfectamente en el nivel fonológico. Las unidades de la segunda articulación se reparten en dos subsistemas, vocálico y consonántico, cuyos elementos se relacionan y se oponen a través de unos rasgos distintivos o pertinentes que los caracterizan y que, a su vez, permiten la distinción de dichos elementos. Pero lo que acabamos de exponer coexiste con la definición de fonema como unidad lingüística mínima no significativa, de carácter abstracto, ideal, indivisible.

En un tercero, con definición más amplia, se dice de la Fonética que es la ciencia que estudia los sonidos de una lengua, que se ocupa de cómo se produce el sonido, de sus características, de los órganos que intervienen en la producción de cada sonido, etc.; y de la Fonología, que estudia los fonemas de una lengua, sus rasgos, las oposiciones que se dan entre ellos (que, en consecuencia, producen cambios de significado, etc.), e incluso se añade que la Fonología estudia otros aspectos, como el acento o la entonación cuando éstos producen cambios de significado. Y se

específica que para hacer la descripción de los fonemas de una lengua es necesario primero conocer sus rasgos fonéticos, es decir, cómo se pronuncian (*sic*); de donde se concluye que la Fonología precisa de la Fonética como paso previo. Sin embargo, en este manual se sostiene contrariamente que el fonema es unidad en que se divide la palabra y se considera como unidad mínima sin significado.

3. LAS APORTACIONES DE LOS TEÓRICOS DEL LENGUAJE A LA DISTINCIÓN ENTRE FONÉTICA Y FONOLOGÍA Y AL ESTABLECIMIENTO DE SUS UNIDADES DE ESTUDIO

Para ajustar el hilo de la exposición empecemos por las unidades de estudio.

3.1. *El establecimiento de las unidades*

3.1.1. Un punto de partida distinto

Tomemos los *Ensayos de lingüística general* de Jakobson y, primero, releamos:

El fonema es una unidad compleja que se resuelve enteramente en cualidades distintivas en el eje de las simultaneidades (los rasgos prosódicos, a diferencia de las cualidades, remiten al eje de las sucesiones) [...].Las cualidades distintivas del fonema no son unidades fundamentales ulteriormente divisibles del sistema fonológico¹².

Demos por sentada la que con el tiempo llegó a ser una concepción decisiva no sólo para los estudios fónicos sino para la lingüística en general (en concreto, para la semántica) y atendamos, seguidamente, a sus certeras observaciones sobre la delimitación de las unidades de estudio.

3.1.2. El fonema como conjunto de rasgos distintivos de un sonido

El fonema como cualquier otro valor lingüístico está arraigado en la configuración de la lengua, pero hay que prevenir —señala Jakobson— contra la concepción, ciertamente difundida y, sin embargo, demasiado simplista, que quiere marcar al **fonema** y en general **todo lo fonológico**, como **asunto exclusivo de la langue** (la negrita es nuestra): la antinomia descubierta por Saussure entre *langue* y *parole* es sin duda un logro valioso de la lingüística moderna, pero esta dualidad conceptual, como en general toda antinomia, requiere una aplicación muy cautelosa y de ningún modo mecánica¹³:

12. Vid. R. Jakobson, *Ensayos...*, *op. cit.*, pág. 137.

13. Cf. R. Jakobson, *Ensayos...*, *op. cit.*, pág. 103.

Difícilmente buscaríamos en el fonema algo individualizador y personal: como instrumento de comunicación, el fonema es necesariamente un medio de fuerza unificadora. Pero caeríamos en el error si, por ello, pretendiéramos eliminar del enunciado individual el concepto de fonema. El enunciado individual, en efecto, no se limita a lo sucesivo e individualizador, sino que persigue ante todo las finalidades del intercambio; el fonema, o con otras palabras, **el conjunto de los rasgos distintivos de un sonido**, viene ciertamente determinado por la norma lingüística supraindividual, pero **queda necesariamente contenido en todo sonido de un acto lingüístico explícito** (también la negrita es nuestra).¹⁴

Y lo ilustra así:

Dadas ciertas condiciones especiales, por ejemplo en el bromear, puede darse el caso de que se perciba y piense con autonomía la repetida identificación de un mismo fonema, o sea el mismo haz de rasgos distintivos en cuanto tales. Un chistoso es capaz de rimar: «tú, que te pilla un autobús». El mismo fonema vocálico /u / se repite en final de palabra en el curso de un mismo acto lingüístico y precisamente su percepción repetida es lo que constituye el chiste.[...] Con lo cual se muestra la inadecuación de la oposición usual entre la fonología como teoría de la configuración de la lengua y la fonética como teoría de la actuación de la lengua.¹⁵

3.1.3. El fonema y el eje de las simultaneidades

La tesis del *Curso de Lingüística general* que sostiene que *los fonemas son entidades opositivas, relativas y negativas* constituye el punto de partida de la Fonología. Saussure estaba en lo cierto al considerar el fonema como un simple recurso distintivo; pero se equivocó, generalizando mecánicamente los resultados de su análisis fonológico de la lengua, al afirmar que en la lengua no se daban más que distinciones sin elementos individuales positivos. Así lo entiende Jakobson, quien al respecto se plantea la pregunta de cómo es posible que se haya interpretado el fonema como la unidad fonológica más simple. La respuesta la encuentra en el freno impuesto por la aplicación del axioma saussureano acerca del carácter lineal del signo lingüístico. La tesis contradictoria de que el significante sólo sigue una línea temporal le imposibilita la solución¹⁶.

En efecto, Saussure excluye —a pesar de ciertas sospechas, según indica el propio Jakobson— la posibilidad de pronunciar simultáneamente dos elementos, explicando que se trata de un único acto de emisión fónica. ¿Como se determina esa unidad? La cadena fónica se fracciona, sus fragmentos se caracterizan por la uniformidad de la impresión acústica y el acto de la emisión fónica correspondiente

14. Vid. R. Jakobson, *Ensayos...*, op. cit., pág. 104.

15. Vid. R. Jakobson, *Ensayos...*, op. cit., pág. 105. A este ejemplo nos referíamos a propósito de la *fonoestilística*.

16. Cfr. R. Jakobson, *Ensayos...*, op. cit., págs. 117 y 130.

se concibe como unitario. La unidad e irreductibilidad del acto de la emisión fónica queda, por decirlo con términos saussureanos, en el eje de las sucesiones, sin que en y de por sí —y ahí estriba el error fundamental del maestro de Ginebra, en palabras del mismo Jakobson— nada aún pueda deducirse de la unidad e irreductibilidad de este acto en el eje de las simultaneidades.

La grandeza de Saussure se demuestra —afirma el citado lingüista— en que planteó netamente la cuestión cardinal del factor tiempo en el lenguaje, pero no se percató de que también el tiempo se convierte en valor en un sistema de valores. Para Saussure una sucesión fonemática es lineal, y un fonema es como un punto, un segmento irreductible. Para Jakobson, en el eje de las simultaneidades el fonema representa una extensión. En el eje de las sucesiones el fonema no representa ningún punto sino una dimensión: la asociación de rasgos distintivos en el mismo fonema es una relación entre elementos simultáneos *in praesentia*¹⁷.

3.2. La delimitación de las disciplinas Fonética y Fonología en torno a la dicotomía forma/sustancia

3.2.1. El presupuesto Saussureano y su posterior interpretación

También en la distinción saussureana *lengua/habla* se fundamenta la tesis de que la lengua es forma y no sustancia. Lo esencial en ella es que un signo no se confunda con otros: en la lengua no hay más que diferencias. Un sistema lingüístico consiste en una serie de diferencias de sonidos combinados con una serie de diferencias de ideas; en una lengua todo se basa en relaciones. De este modo, Saussure —y con él los estructuralistas y funcionalistas europeos— se coloca en el plano por definición formal (relativo a formas constituidas como tales y a las relaciones que dichas formas contraen), sistemático y estructural de la lengua. La proporción se establece ahora como sigue¹⁸:

Fonología	=	Forma
-----		-----
Fonética		Sustancia

Esto es: *La Fonología es a la Fonética como una teoría de la forma es a una expresa teoría de la de la sustancia (materia)*. (Cfr. el primer apartado de nuestra exposición).

Ante esta cuestión el enfoque estructuralista se diversifica. A continuación mencionaremos como representativas las posturas de algunos grandes fonólogos.

3.2.1.1. Entre los estudiosos europeos, Trubetzkoy fue el que exigió con mayor firmeza un rigurosa separación entre Fonética y Fonología: tal distinción, según considera, debería coincidir con la distinción saussureana *langue/parole*. Para este

17. Cfr. R. Jakobson, *Ensayos...*, *op. cit.*, págs. 131 y 134.

18. El esquema lo plasma así E. Martínez Celdrán en su *Fonética*, *op. cit.*, p.13.

lingüista, en efecto, la Fonología es ciencia de los sonidos en la lengua, estudio de las formas, de los elementos constantes opuestos a las realizaciones concretas; y la Fonética, ciencia de los sonidos en el habla. Sólo la Fonología sería ciencia lingüística y emplearía métodos lingüísticos; la Fonética en cambio, como estudio del hablar concreto, sería ciencia natural y emplearía los métodos de las ciencias físicas, sería ciencia del aspecto material de los sonidos del lenguaje y quedaría reducida a la fisiología y a la acústica¹⁹.

3.2.1.2. Por su parte, Hjelmslev, representante de la escuela de Copenhage y autor de la teoría glosemática, intentó fundar su fonemática sobre bases independientes de la Fonética y ese intento lo situó fuera del propio terreno de estudio (*cf. infra* & 3.2.1.3 y & 3.2.2). Así lo estima Coseriu, que ejemplifica la cuestión como sigue:

La posición del glosematista es análoga a la de un naturalista que, al estudiar las plantas, destacara en ellas sólo ciertas formas generales de la vida que se dan también en el reino animal: nacimiento, crecimiento, fecundación, multiplicación, e ignorara deliberadamente la sustancia específica y lo peculiar de las plantas mismas. Tal naturalista no haría evidentemente botánica, sino una ciencia de otro orden: biología. Haría una ciencia legítima y sin contradicción con la botánica, mientras no pretendiera hacer la única botánica estrictamente científica y aplicar en el plano mismo de la botánica sólo los conceptos más generales de la biología, observando, por ejemplo, que no se puede hablar de las plantas con clorofila porque hay organismos vivientes sin clorofila, por ej.: los leones.²⁰

3.2.1.3. Muy distinto es el papel que juega Jakobson. Estos son sus principios:

- La fonología en modo alguno se relaciona con la fonética como la teoría de la lengua con la teoría del habla. La oposición usual entre la fonología como teoría de la configuración de la lengua y la fonética como teoría de la actuación de la lengua es inadecuada²¹.

19. *Cfr.* E. Coseriu, *Teoría del lenguaje...*, *op. cit.*, pág. 146.

20. *Vid.* E. Coseriu, *Teoría del lenguaje...*, *op. cit.*, pág. 228. En efecto, el pensamiento del creador de la teoría glosemática supone un choque frontal con la concepción clásica saussureana de lengua como sistema de signos. Según él propone:

Las lenguas no pueden describirse como sistemas de signos puros. Por el fin que generalmente se les atribuye son primera y principalmente sistemas de signos; pero por su estructura interna son primera y principalmente algo diferente, a saber: sistemas de figuras que pueden usarse para construir signos. Al analizarla más detenidamente, la definición de lengua como sistema de signos se ha revelado, por tanto, como poco satisfactoria. Hace referencia únicamente a las funciones externas de una lengua, a su relación con los factores no lingüísticos que la rodean, pero no a sus funciones propias, a las internas. De esta forma lo expresa en *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1980, pág. 72 (edic. orig., 1943).

21. *Vid.* R. Jakobson, *Ensayos...*, *op. cit.*, pág. 117.

- La fonología es a la fonética como una teoría de la forma (o correlativamente, de la función, esto es: de las relaciones que contraen tales formas) es a una expresa teoría de la materia. La forma se arraiga en la configuración lingüística, pero se halla presente en todo acto de habla, ya que de otro modo éste no sería un acto de habla, sino un mero balbuceo²².

Siempre coherente con la línea seguida por la escuela de Praga, Jakobson no sólo no rompe los vínculos con la sustancia fónica —como pretende Hjelmslev—, sino que los estrecha cada vez más: exige la consideración de las cualidades acústicas (físicas) de los sonidos del lenguaje *al lado* y más tarde *en lugar de* las características articulatorias (fisiológicas) generalmente empleadas por los fonólogos. Las distinciones fonemáticas son diferencias manifiestas para la acústica y la referencia a la sustancia fónica es inevitable en el análisis de los rasgos distintivos.

Se da, pues, con Jakobson, al igual que con otros estudiosos del lenguaje, una saludable reacción contra la reducción del lenguaje a fórmulas dicotómicas rígidas —como menciona Coseriu— y, sobre todo, contra la idea de que esas fórmulas agotan la compleja realidad del lenguaje.²³

3.2.2. Crítica y síntesis de Coseriu

La unión de la Fonética con la Fonología se presenta como superación de los aspectos caducos del saussureanismo, porque al separar rígidamente la Fonética de la Fonología —como intentaba hacer Trubetzkoy— se nos escapa la realidad del lenguaje en lo que es como actividad concreta y creadora del individuo hablante. Este es el pensamiento coseriano y esta su plasmación a través de lo que Platón pone en boca de Hipias:

En verdad, Sócrates, tú y tus interlocutores habituales no veis nunca las cosas en conjunto; separáis, aisláis lo bello o cualquier otra parte de lo real y lo golpeáis para verificar su sonido. Por esto las grandes realidades continuas de las cosas se os escapan²⁴.

Respecto del plano de la expresión —sintetiza Coseriu—, se presenta como ineludible la necesidad de colocarse en el plano aristotélico de la formalización de la experiencia lingüística concreta (*cfr.* & 5.2.), tomando en cuenta las porciones particulares de sustancia que cada lengua organiza. La forma es manifestada *en y por* una sustancia. Con sus mismas palabras: *lo hilético (la materia) alcanza la cognoscibilidad sólo gracias a lo mórfico (la forma) y, a su vez, lo mórfico se comprueba en lo hilético*²⁵.

22. *Ibíd.*

23. *Cfr.* E. Coseriu, *Teoría del lenguaje...*, *op. cit.*, págs. 126 – 128.

24. *Op. cit.*, pág. 131-132.

25. *Op. cit.*, pág. 219.

En esta línea de pensamiento, para Coseriu, la afirmación de que la lengua es forma y no sustancia es errónea —o a lo sumo una convención semántica— si pretende significar que la lengua es forma vacía, sin referencia a los atributos sustanciales que integran las formas mismas (*cf. infra*)²⁶.

Sentados estos criterios, afirma que **el fonema sólo puede concebirse como ulterior formalización del sonido, como forma contenida en el sonido del lenguaje** (lo destacamos en negrita), el cual, a su vez, sólo se reconoce y se deslinda gracias a esta forma superior que contiene.²⁷ Por consiguiente, la Fonología es una disciplina inseparable de la Fonética.

La dinámica interna —paso de la sustancia a la forma y viceversa— que conllevan los anteriores supuestos se plasma de forma progresiva precisamente en la gradación de las unidades de expresión lingüística.²⁸ Observemos:

Sustancia acústica no formada (incognoscible).

Ruido: forma acústica.

Ruido vocal articulado: sonido, realización individualizada del fonema.

Alófono: realización no individualizada del fonema (ajustada a la norma).

Fonema: haz de rasgos fónicos (sustanciales) con capacidad de crear, por oposición, diferencias de contenido.

Cenema: forma pura.

De los elementos que aparecen en el esquema, sólo el primero es propiamente sustancia; y el último, el cenema, forma pura. Todos los demás elementos son al mismo tiempo formas y sustancias: formas desde el punto de vista del elemento de grado inferior en el que se manifiestan; sustancias, desde el punto de vista de la forma superior a la que manifiestan (por ej., el alófono es forma respecto del sonido, puesto que supone un grado ulterior de formalización o reducción por abstracción de la sustancia fónica de tal sonido; y, a su vez, el alófono es sustancia, ya que el fonema adquiere nuevo grado de materialización en dicho alófono).

El ruido y el sonido concreto del lenguaje son *formas con sustancia*, es decir, formas concretas, existentes como tales en la realidad. El alófono, lo constante en varios sonidos concretos (*sonido abstracto*), y el fonema son *formas de sustancia*, o sea, formas también elaboradas con sustancia, pero abstractas, no dadas en la realidad: a ellas se accede mediante la abstracción científica. ¿Cuáles de estas sustancias —se pregunta Coseriu— quiere Hjelmslev que se ignoren en la lingüística? En reali-

26. *Op. cit.*, pág. 220.

27. *Op. cit.*, pág. 221.

28. *Op. cit.*, pág. 186. Reducimos las unidades enumeradas por Coseriu y alteramos su terminología para acercarnos a lo que comúnmente es más utilizado. La divergencia más evidente es que Coseriu denomina *alofón* al sonido del hablar, para nosotros simplemente **sonido**; y *fono*, al conjunto de cualidades permanentes pero no pertinentes del alofón, para nosotros, y con el término generalmente empleado, **alófono**.

dad, todas, hasta el cenema, la forma pura; pero esta forma ¿puede conocerse de otro modo que manifestada en una sustancia²⁹? Según Hjelmslev las ciencias no lingüísticas deberían estudiar la sustancia correspondiente a las formas lingüísticas; pero —aclara más adelante Coseriu— no hay ciencias no lingüísticas que estudien aquello que para Hjelmslev es sustancia, esto es, las varias formas lingüísticas inferiores al plano cenemático. A menos que se consideren como ciencias «no lingüísticas» la Fonética, la Fonología, la Gramática descriptiva y la Semántica (con lo que se recae en un plano terminológico, de convenciones semánticas, como arriba se apuntó)³⁰.

3.2.3. La separación de las disciplinas Fonética y Fonología y la consideración de la Fonética como ciencia natural

Según se ha dicho, la postura estructuralista había dado lugar a diferentes posiciones en el campo fónico. Sin embargo, en ningún caso se llega a desvincular totalmente las dos ciencias fónicas: los fonólogos de la escuela de Praga, empezando por el mismo Trubetzkoy, separan la Fonética de la Fonología, pero no ésta de aquella, pues deben admitir —y así lo hace incluso Trubetzkoy— que las bases de la Fonología son fonéticas. Los glosematistas separan la Fonología (cenemática) de la Fonética, pero no separan la Fonética de la Fonología, indicando que los fundamentos de la ciencia de los sonidos concretos son necesariamente fonológicos: si no se partiera de un conocimiento previo de la forma, sería muy difícil, ante todo, segmentar los continuos fónicos en unidades correspondientes aproximadamente a lo que se llama sonido.

En ambos casos se clasifica la Fonética como ciencia natural y la Fonología como ciencia lingüística; pero en el primero se piensa que es la ciencia natural la que debe proporcionar los fundamentos a la ciencia lingüística, mientras que en el segundo se parte de la ciencia lingüística para fundar la ciencia física.

Estas dos posiciones, según Coseriu, no son irreconciliables y contienen ambas la misma verdad, aunque desde dos puntos de vista diferentes. Es decir: el estudio de la llamada sustancia implica un conocimiento de la forma y el estudio de la forma no puede hacerse sin referencia a la sustancia fónica. Esto no obstante, hay que comprobar ante todo el carácter lingüístico de la Fonética, porque una ciencia natural no puede coordinarse coherentemente con una ciencia cultural³¹.

Las afirmaciones acerca del carácter extralingüístico de la Fonética se basan en la índole totalmente material de su objeto. Sin embargo, el fonetista —dice Coseriu— no es un afásico de Wernicke que percibe los sonidos pero no los reconoce como lenguaje³²; al contrario: los sonidos no lingüísticos son, normalmente, descuidados

29. *Ibidem*.

30. *Op. cit.*, pág. 188

31. *Op. cit.*, págs. 166 y 167.

32. *Op. cit.*, pág. 167.

por la Fonética. Una ciencia no se define por su objeto material, sino por el punto de vista que adopta y por su finalidad:

El punto de vista de la fonética es necesariamente lingüístico —puesto que no se ocupa de los ruidos—, y su finalidad no es la de describir ciertos sonidos como tales sino como lenguaje. Aunque los describa independientemente de su significado, los reconoce y los distingue como significativos: no es una ciencia de una sustancia simplemente acústica, sino de una sustancia organizada lingüísticamente [...] El acto inicial de la fonética —el reconocimiento de ciertos fenómenos como sonidos del lenguaje— implica un conocimiento previo de los mismos como formas lingüísticas, como fonemas. Si no conociéramos los fonemas, sería imposible deslindar los sonidos.³³

La Fonética, pues, resulta inseparable de la Fonología:

- La sustancia no se conoce sino como sustancia formada, organizada por una forma (la sustancia incognoscible es el no ser plotiniano).
- El primer reconocimiento de sus unidades debe necesariamente fundarse en el conocimiento previo de un sistema fonemático; o lo que igual: los sonidos se distinguen en el continuo fónico gracias a un conocimiento fonemático³⁴.

4. LA SUPERACIÓN DE LA DICOTOMÍA SAUSSUREANA EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA GENERAL

Conviene recordar ahora cómo Saussure afirmó en el capítulo cuarto de su *Curso*, dedicado a la *lingüística del habla* y a la *lingüística de la lengua*, que sería *quimérico* abarcar desde un mismo punto de vista la lengua y el habla. Su punto de partida era este: la *lingüística propiamente dicha* tiene por único y verdadero objeto la *lengua*. Por consiguiente, al adjudicar al estudio de la lengua su verdadero lugar en el conjunto del estudio del lenguaje, todos los demás elementos del estudio del lenguaje que constituyen el habla vienen por sí mismos a *subordinarse* a aquella primera ciencia (la cursiva es nuestra)³⁵.

Como muestras de superación de este enfoque en el devenir de la historia de la lingüística vamos a escoger tres teorías que, en favor de nuestro objetivo, apuntan en una misma dirección: la teoría de la enunciación, con su máximo representante É. Benveniste, la teoría pragmática, liderada por J. L. Austin, y la teoría del hablar establecida por E. Coseriu³⁶.

33. *Op. cit.*, pág. 168.

34. *Op. cit.*, págs. 171, 184, 186 y 231 (en esta última pág. *vid.* la conclusión 10ª).

35. *Vid.*, *Curso de lingüística general*, citamos por la edición de Planeta Agostini, 1993, pág. 47.

36. Haremos tan sólo las referencias más precisas: É. Benveniste, «El aparato formal de la enunciación», en *Problemas de Lingüística general*, II, Siglo XXI, Méjico, 1977, págs. 82-91; J. L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 1982 (edic. orig., 1962), especialmente, pág. 139; E. Coseriu, *Competencia lingüística*, Gredos, Madrid, 1992.

La teoría de la enunciación y la teoría pragmática corren parejas en la década de los sesenta. La primera supone la puesta en marcha de la llamada lingüística de la enunciación, frente a la lingüística del enunciado que hasta entonces se venía haciendo y que daba primacía al estudio de la *langue* sobre la *parole*. La lingüística de la enunciación supone un paso firme hacia la inversión del principio saussureano. Su principal supuesto es la presencia de toda una serie de **mecanismos regulares** que el individuo pone en marcha cuando se apropia del sistema de la lengua en el acto de la enunciación. La segunda, la teoría pragmática, plantea el estudio del lenguaje en su dinamicidad, en su vertiente comunicativa, y toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan su uso, factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical.

En su libro *Introducción a la pragmática* nos advierte M. V. Escandell que suele darse por sentado el hecho de que las lenguas naturales funcionan como códigos, como sistemas que emparejan signos y mensajes de una manera constante. En este sentido, la lengua establece una relación diádica, convencional y arbitraria, entre representaciones fonológicas (significantes) y representaciones semánticas (significados). También se entiende que, al comunicarnos mediante el lenguaje, simplemente codificamos información: elegimos las representaciones fonológicas que corresponden al contenido semántico que deseamos transmitir. Y manifiesta al respecto:

Estas dos ideas —la de que las lenguas son códigos y la de que comunicarse consiste en codificar y descodificar información— gozan de gran popularidad y difusión y pueden resultar útiles en algunos momentos, pero dibujan sólo un esquema muy simplificado de la comunicación.³⁷

Por su parte, y ampliando la visión de la comunicación lingüística, la teoría pragmática propone el estudio de las relaciones de los signos con quienes los usan. Esta teoría, en efecto, viene a poner de manifiesto que el esquema clásico de la comunicación propuesto por Jakobson, a pesar de su reconocimiento generalizado, no se hallaba adaptado a un análisis real de las funciones del lenguaje, porque al reducir el habla a la mera circulación de información se olvidaba de un aspecto esencial: la comunicación como acción y como interacción. Con breves palabras: la frase *Sí quiero* dicha en las circunstancias adecuadas no describe un estado de cosas sino que realiza una acción. Con este punto de partida, y tras perfilar sus ideas, Austin distingue entre acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo, distinciones estas propiamente teóricas, ya que los tres se realizan a la vez en el acto de habla. El acto fónico forma parte del *acto locutivo*, acto que realizamos por el mero hecho de «decir algo». La noción de acto de habla queda consolidada de esta forma —permítasenos lo elemental de la síntesis— en la lingüística moderna.

Por último, Coseriu lo que hace directamente es invertir el supuesto saussureano *langue/parole*. Primero pone de relieve el hecho de que la lingüística moder-

37. M.V. Escandell Vidall, *Introducción a la pragmática*, Anthropos, 1993, pág. 17.

na haya venido considerando el hablar casi exclusivamente como realización (desviación) de la lengua particular y no propiamente como objeto de estudio. Saussure y Chomsky hacen precisamente de esa perspectiva el punto central de sus teorías y consideran la *actuación* y la *parole*, respectivamente, sólo como una especie de objeto secundario de la lingüística.

A la perspectiva saussureana hace referencia Coseriu citando el famoso principio: «Hay que situarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla por norma de las demás manifestaciones del lenguaje». Sin embargo, ya en 1955, en su artículo «Determinación y entorno» decía Coseriu, y así lo recoge en su obra *Competencia lingüística* (1ª edic. alemana fechada en 1988), que es un error estudiar el hablar desde la perspectiva de la lengua particular, que hay que partir del hablar mismo, y ello porque el lenguaje es concretamente hablar, actividad, y porque el hablar es más amplio que la lengua : mientras que la lengua se halla toda contenida en el hablar, el hablar no se halla todo contenido en la lengua³⁸. Él lo replantea como sigue:

Hay que invertir el conocido postulado de Saussure; en lugar de colocarse en el terreno de la lengua, hay que colocarse desde el primer momento en el terreno del hablar y tomarlo por norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje, inclusive de la «lengua»³⁹.

Y así establece lo que es el hablar:

El hablar es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar⁴⁰.

Estas son, desglosadas, sus principales características:

- El hablar presenta aspectos universales, comunes a todos los hombres.
- Todo hablar es hablar en una lengua determinada. Se habla siempre en una tradición histórica determinada. Desde esta perspectiva, la lengua histórica no es sino una modalidad del hablar.
- El hablar concreto es siempre ejecutado en actos lingüísticos por un individuo en una situación lingüística determinada.
- El hablar es una actividad en sentido propio.
- Esa actividad está basada en un saber o competencia
- La manifestación inmediata de esa actividad, del hablar individual, es el acto de habla, el discurso⁴¹.

38. Sobre estas cuestiones y para la referencia a su artículo «Determinación y entorno» por él mismo citado *cfr. Competencia lingüística, op. cit.*, págs. 72-74.

39. *Vid. Competencia..., op. cit.*, pág. 74.

40. *Vid. Competencia..., op. cit.*, pág. 86.

41. *Cfr. Competencia..., op. cit.*, págs. 87 y 88.

5. EL REPARTO DE LA SUSTANCIA FÓNICA CONFIGURADA

5.1. *Recapitulación*

Tras haber hecho este pequeño repaso de teorías lingüísticas específicas y generales, vamos a hacer una síntesis de criterios respecto de las concepciones que se han venido exponiendo, síntesis que, inevitablemente, refleja nuestro modo de asimilar estas cuestiones; este paso nos ha inducido a efectuar alguna apreciación, no demasiado alejada de lo que ya se viene afirmando, que tiene como resultado una enunciación distinta de determinados supuestos teóricos.

Tomamos como punto de partida el enunciado individual (teoría de la enunciación), el acto lingüístico explícito (Jakobson, Austin) con que se manifiesta el hablar (Coseriu), y nos situamos en el punto de mira que corresponde a la inversión del presupuesto saussureano: abandonamos, pues, el terreno de la *parole* saussureana, de la manifestación individual, asistématica, ocasional de la *langue*, y nos situamos en el terreno del hablar, porque el hablar es más amplio, contiene no sólo la manifestaciones individuales sino también la *langue* misma.

Aplicamos después las enseñanzas de Jakobson y nos disponemos a intentar conocer lo que es un fonema. Tres distinciones fundamentales:

- En el eje de las sucesiones el fonema no representa ningún punto sino una dimensión, de ahí que la asociación de rasgos distintivos en el mismo fonema sea una relación entre elementos simultáneos *in praesentia*. Esto es: en el eje de las simultaneidades el fonema representa una extensión. La tesis del *Curso de Lingüística general* que mantiene que *los fonemas son entidades opositivas, relativas y negativas* no constituye, sin más, el punto de partida indiscutible de la fonología.
- El enunciado individual no se limita a lo secesivo e individualizador, sino que persigue ante todo las finalidades del intercambio; el fonema, **el conjunto de los rasgos distintivos de un sonido, queda necesariamente contenido en todo sonido de un acto lingüístico explícito.**
- La referencia a la sustancia fónica es inevitable en el análisis de los rasgos distintivos: se exige la consideración de las cualidades acústicas (físicas) de los sonidos del lenguaje *al lado* y más tarde *en lugar de* las características articulatorias (fisiológicas) generalmente empleadas por los fonólogos.

Y añadimos otras tres de Coseriu:

- **El fonema sólo puede concebirse como ulterior formalización del sonido, como forma contenida en el sonido del lenguaje** (al igual que para Jakobson, *vid.* segunda distinción).
- La afirmación de que la lengua es forma y no sustancia es errónea si pretende significar que la lengua es forma vacía, sin la atribución de la sustancialidad (en paralelo con Jakobson, *vid.* tercera distinción).

- El acto inicial de la fonética —el reconocimiento de ciertos fenómenos como sonidos del lenguaje— implica un conocimiento previo de los mismos como formas lingüísticas, como fonemas. Si no conociéramos los fonemas, sería imposible deslindar los sonidos.

Así pues: el sonido como punto de partida para la delimitación del fonema, el atributo sustancial de la forma, la sustancia fónica como materia constituyente del rasgo fónico en general y del fonológico en particular.

Y en definitiva: el lenguaje como actividad concreta y creadora del individuo hablante que la ejerce en actos de habla; el acto de habla, la emisión individual de sonidos en el enunciado; los sonidos concretos: la parte fónica del lenguaje reconocida como expresión y comunicación humanas, la sustancia configurada, formada, lingüísticamente; y, básicamente, el rasgo fónico como elemento clave para la descripción del sonido y del fonema.

5.2. *La constitución del fonema como forma sustancial a partir del sonido y su reflejo en la relación existente entre Fonética y Fonología*

Planteamos aquí un pequeño giro en la manera de conjugar los argumentos y exponer las conclusiones:

- 1.^a La sustancia fónica o no está formada (materia incognoscible), o está formada aunque no desde un punto de vista lingüístico (ruido), o está formada lingüísticamente: sonido del hablar emitido en un acto de habla.
- 2.^a Los sonidos están constituidos por sustancia fónica lingüísticamente configurada (sustancia de la expresión). Esa sustancia fónica, a su vez, se puede segmentar en unidades mínimas llamadas rasgos. Son *los rasgos sustanciales*. Dichos rasgos son susceptibles de ser descritos tanto desde el punto de vista articulatorio como acústico. A este respecto, la Fonética articulatoria y la Fonética acústica (de una lengua dada) se ocupan de describir las características de los rasgos fónicos, o sea, de estudiar y clasificar su sustancia.
- 3.^a Cuanto más nos alejemos del acto lingüístico concreto en pos de una formalización científica, iremos acercándonos a esa entidad que nos permite, por diferencia, lograr la comunicación; descubriremos lo que es relevante y lo podremos separar de aquello que no lo es; nos encontraremos en el lado más formal de la expresión, es decir, el menos revestido de sustancia fónica; y entonces estaremos ante un grupo de rasgos especiales, el haz de rasgos constitutivos del fonema; de esos rasgos que componen el fonema algunos son diferenciales o funcionales, es decir, a ellos, y no al fonema por entero, les está adjudicada la misión primordial de todo el entramado lingüístico: diferenciar contenidos, por eso se llaman rasgos funcionales, porque tienen asignada esa misión, esa función en el nivel de análisis más alto, el del sistema de la lengua (*cfr. infra*).

- 4.^a Pues bien, si la Fonética (general) estudia todos los rasgos sustanciales, también tendrá que estudiar los rasgos fónicos con que se constituyen los fonemas, que son rasgos también sustanciales. Esto es lo que debe hacer, en particular, la Fonética de una lengua dada. Dicho lo cual, hay que añadir que, por razones de especialización, a la Fonética que se encarga de estudiar los rasgos que configuran los fonemas en una lengua dada, tanto los que son comunes a otras entidades fonemáticas como los propiamente diferenciales, se la denomina Fonología o Fonética funcional, porque funcionales son, al fin y al cabo, los rasgos que permiten la comunicación. Vista de este modo, *la relación entre Fonética y Fonología es propiamente de inclusión*: la Fonética funcional no es otra cosa que una parte especializada de la Fonética, porque los rasgos fonológicos son también rasgos sustanciales. El rasgo fónico, pues, el rasgo sustancial, se erige en denominador común de la Fonética y de la Fonología, en unidad mínima del estudio fónico de carácter segmental.
- 5.^a Si se entiende así, la relación entre Fonética y Fonología más que expresarse en términos de interdependencia, como suele, podría plantearse, como acabamos de hacer, en términos de inclusión: la interdependencia correspondería a la relación efectiva entre forma y materia tal y como ambas se dan a conocer lingüísticamente hablando, en la pura configuración de las unidades lingüísticas; pero si la aplicamos a ambas disciplinas, la una habría de ser forma y la otra materia para que esa relación de interdependencia se mantuviera. Y no parece ser así: el objeto de estudio de ambas disciplinas es, en primera instancia, el mismo, los rasgos sustanciales, salvo que la Fonología, como ya sabemos, estudia especialmente aquellos rasgos sustanciales que cumplen función comunicativa.

Si cualquiera de las unidades del acto fónico vistas en progresión es forma y sustancia a la vez (*cf.* 3.2.2), o lo que es igual, si son sustancias configuradas lingüísticamente, si estamos hablando de formas sustanciales, entonces es que precisamente la forma sustancial ha ganado la partida y se ha convertido en una solidaridad lingüística que entra en juego como elemento componente de todas y cada una de las unidades del plano fónico: de las formas concretas **con** sustancia, los sonidos, y de las formas abstractas de sustancia, sustancia con más alto grado de formalización, los alófonos y los fonemas. El análisis de componentes de todas esas configuraciones o formas lingüísticas revela que cada una de esas ellas está constituida por rasgos sustanciales, por las que vienen a ser las unidades mínimas analizables del plano fónico. No de otra forma podría justificarse una Fonética general como disciplina lingüística propiamente dicha.

Siguiendo el razonamiento de Coseriu llegamos a la siguiente conclusión: *si el fonema se constituye como forma sustancial a partir del sonido*, la Fonología no puede ser otra cosa que estudio particularizado de formas sustanciales confeccionadas a base de rasgos sustanciales, y, a su vez, la Fonética ha de ser estudio de todo lo concerniente a todas las formas sustanciales, y, por tanto, de todos los rasgos sustanciales con que se produce la comunicación lingüística. Por consiguiente, se podría enunciar la relación entre Fonética y Fonología de este otro modo: *desde el terreno de la sustancia fónica lingüísticamente establecida, la relación entre Fono-*

logía y Fonética ha de ser inclusiva por equivalencia proporcional a la que existe entre el fonema y el sonido. En representación:

$$\frac{\text{el fonema}}{\text{el sonido}} = \frac{\text{Fonología}}{\text{Fonética}}$$

Revisemos, como contraste, lo que se explica en uno de los manuales recomendados como bibliografía para estudiantes universitarios. La Fonética —dice Martínez Celdrán, siguiendo a Jakobson⁴²— trata de recoger la información más exhaustiva posible sobre la materia sonora bruta y sus propiedades fisiológicas y físicas; la Fonología ha de cribar y clasificar con criterios lingüísticos el material que proporciona la fonética. Sin embargo, no defiende abiertamente el hecho de que ya el material con el que debe trabajar la Fonética es propiamente lingüístico, por lo que la distinción entre Fonética y Fonología no queda tan clara como quiere. Creemos en este punto que la claridad viene de la mano de Coseriu al defender la validez propiamente lingüística de la Fonética y de los sonidos, abarcadores de la entidad fonema, como su objeto de estudio (*cf. supra*)⁴³.

Por su parte, Coseriu mantiene que ambas disciplinas deben entenderse como *interdependientes* por tres razones esenciales⁴⁴:

42. *Op. cit.*, pág. 14. En la nota nº 9 de este trabajo avanzamos ya la postura reiterada por Quilis a lo largo de su trayectoria. Este otro autor defiende —como ya quedó expuesto— que el valor y desarrollo de la Fonología y de la Fonética se condicionan mutuamente.

43. Al respecto, encajaría mejor la apreciación que el mismo Martínez Celdrán hace poco antes al valorar la postura de B. Malmberg. A propósito de su afirmación acerca de que la Fonética es *ciencia de la expresión lingüística*, comenta nuestro autor: «con lo que la fonología es sólo un capítulo más dentro de la fonética». *Op. cit.*, pág. 13, nota nº 28.

44. *Vid. Teoría del lenguaje...*, *op. cit.*, pág. 221. En la pág. 232 de esta misma obra enuncia la idea en forma de conclusión (la nº 11):

La interdependencia entre lo mórfico y lo hilético y el conocimiento previo que se da en el reconocimiento del lenguaje como tal implican que, en el plano de la expresión, la fonética y la fonología deben entenderse como disciplinas interdependientes y que se presuponen mutuamente.

Al lado de estas anotaciones sobre la interdependencia entre Fonética y Fonología, queremos mencionar, como punto de conexión por el paralelismo que supone, la relación de interdependencia que también ha sido establecida entre *langue* y *parole*, tal como la pone de manifiesto Coseriu —quien a su vez cita a Ch. Bally como referencia. Es la razón que precisamente esgrime para apoyar el hecho de que el conocimiento fonemático permite distinguir los sonidos en el continuo fónico y también para justificar, desde esta perspectiva dicotómica, el hecho de que los fonemas se definen en términos de características fónicas (Ibíd., pág. 172). Dicha afirmación la hace Coseriu en el mismo contexto teórico en que pone de manifiesto que la Fonética resulta inseparable de la Fonología porque la sustancia no se conoce sino como sustancia formada, organizada por una forma. Este camino de dualidades que desemboca en la interdependencia obstaculiza un tanto la visión de la configuración lingüística de la sustancia fónica a partir del hablar mismo, que incluye tanto a la *langue* como a la *parole*, punto este otro de partida que permite vislumbrar la constitución de las unidades del plano fónico en su trayectoria, por pasos de configuración que van desde la sustancia concreta a una sustancia de menor grado delimitada por abstracción. Desde esta otra perspectiva el objeto de estudio de la Fonética y el de la Fonología y la relación entre ambas disciplinas se aprecian en otro sentido: así como el hablar incluye la *parole* y la *langue*, así también la Fonética incluye a la Fonología. Esta otra conclusión vendría a completar y a garantizar, a su vez, la relación de inclusión que ya quedó establecida en nuestro texto.

- Porque la Fonología tan sólo supone la «autonomización» en el plano científico de un momento que se da conjuntamente con el momento constitutivo de la Fonética.
- Porque los fonemas representan la explicitación de algo que nos permite reconocer los sonidos como lenguaje.
- Porque los fonemas conservan la sustancialidad que se da como sustancia concreta en los sonidos del lenguaje.

Expuestos quedan los razonamientos a la espera de la discusión.

5.3. *El reparto de la sustancia fónica*

Abundando en ciertos aspectos ya mencionados, veamos ahora los diferentes grados de formalización de la materia implicados en la que, también por abstracción científica, podemos considerar como formalización del propio hablar. Tengamos presente que cada grado de formalización supone un empobrecimiento, pues en cada formalización se mantienen sólo ciertos elementos constantes; a cada paso se gana en sistematicidad y se pierde contacto progresivamente con toda la riqueza de la emisión fónica. Y así hasta llegar al menor cúmulo de sustancia configurada, al más alto grado de formalización de la sustancia fónica: *el fonema*. Son momentos que se presentan por separado en la que se llama formalización científica explícita, pero que en la intuición, en la formalización implícita, se nos presentan como indistintos y simultáneos. Veamos como queda el esquema⁴⁵:

Sustancia acústica no formada (incognoscible, lo no formado).

Ruido: forma acústica (sustancia formada).

Sonido del lenguaje: entidad *concreta* correspondiente al plano del hablar y ejecutada individualmente. Coincide con el plano en el que una cosa física se reconoce como lenguaje, como expresión y comunicación humanas.

Alófono: *sonido* abstracto, *sonido* no individualizado; lo correspondiente a varios sonidos; lo concerniente a la norma (paso de lo concreto a lo abstracto, del hablar a la lengua).

Fonema: lo funcional en un alófono, lo correspondiente al sistema. El fonema es una entidad que se caracteriza porque al menos uno de los rasgos que componen el haz correspondiente a su forma ha de tener capacidad de crear, por oposición

45. Vid. *Teoría del lenguaje...*, op. cit., pág. 222. Una vez más operamos con restricciones respecto de la gradación y de la terminología propuestas por Coseriu: hemos utilizado cursiva para la denominación sonido *concreto* del lenguaje, porque a la hora de su estudio se acostumbra a desechar los rasgos individuales; para la caracterización del alófono como *sonido* abstracto, también hemos preferido, por razones obvias de *contradictio in terminis*, usar cursiva en el término «sonido». Finalmente, el término «realización» hay que entenderlo en clave de mayor concreción de la sustancia.

con otras unidades fonemáticas, diferencias de contenido. El sistema contiene sólo lo que en la norma es forma indispensable, lo que produce una oposición funcional. En el sistema se elimina todo lo que en la norma es simple costumbre, tradición constante, el acompañamiento siempre presente en el hablar, pero no esencial por lo que atañe a las oposiciones significativas fundamentales que aseguran su funcionamiento como instrumento cognoscitivo y de comunicación. En el sistema se da, pues, exclusivamente lo que es esencialmente pertinente, lo diferencial, lo funcional: el juego primordial con el que los elementos fónicos nos permiten la comunicación⁴⁶.

Ya que hablamos de reparto de sustancia fónica, vendría al caso decir de nuevo que toda vez asignado a la Fonología de una lengua dada el estudio de los fonemas, a la Fonética particular, y no siempre con las oportunas restricciones, se le viene adjudicando metodológicamente el estudio de los alófonos (en número limitado para una determinada lengua) y no tanto el de los sonidos producidos por un determinado individuo en una situación determinada (porque estos son en principio ilimitados)⁴⁷.

5.4. Del fonema al rasgo diferencial. La importancia del rasgo fónico

5.4.1. Acudamos a la práctica. Tomemos lo que se llama en Fonología una *pareja mínima*, elegimos las palabras *toma* y *coma*, y consideremos el primer segmento fónico de cada una de ellas: se trata de *segmentos conmutables*, segmentos que, por sustitución, crean diferencias de significado. A estos segmentos fónicos concretos se les da por abstracción en Fonología rango de entidades diferenciales: son los denominados *fonemas*. Cada fonema agrupa en forma de haz un determinado número de rasgos sustanciales (fonema como forma abstracta de sustancia, como forma o molde que acoge rasgos sustanciales). Hagamos, para el caso, una descripción de carácter articulatorio de los fonemas implicados:

/t/: fonema que agrupa los rasgos dental, oclusivo y sordo

/k/: fonema que agrupa los rasgos velar, oclusivo y sordo

Pero, a poco que observemos, resulta que no es el fonema en bloque (como parece derivarse de la *conmutación o sustitución* de este tipo de entidades globalmente consideradas) el que crea, en última instancia, la diferenciación de significados, sino que dicha alteración depende de la presencia o ausencia de alguno de los rasgos citados, lo que se desvela gracias al mecanismo de *oposición*. La oposición no se establece bloque a bloque, sino entre los rasgos componentes del fonema; de

46. Vid. *Teoría del lenguaje...*, op. cit., págs. 220,224,225 y págs. 72 y 73.

47. Coseriu, conforme a las nociones por él mismo establecidas de *sistema*, *norma* y *habla*, propone, de acuerdo con la terminología que utiliza, una diferenciación paralela para las disciplinas fónicas: *alofonética* (para el estudio de los alofonos o sonidos del lenguaje), *normofonética* (para el estudio de los fonos, sonidos abstractos) y *fonética funcional* o *fonología* (para el estudio de los fonemas). Cfr. *Teoría del lenguaje...*, op. cit., pág. 232.

entre esos rasgos, el rasgo fónico diferencial, funcional, es el que decide, el que efectivamente propicia la diferenciación de significado. Esto es así —con las respectivas precisiones— para todo el sistema fonológico (economía del sistema). Las relaciones que se establecen entre los distintos tipos de rasgos, al ser unos comunes (oclusivo-sordo, en el ejemplo) y otros diferenciales (en el citado caso: dental en oposición a velar), configuran, con extensión del procedimiento al resto de los fonemas, *la red de relaciones del sistema de la lengua*. Es la red de relaciones formales que, desde la pura sustancia fónica constituyente de los rasgos, configura el sistema de la lengua. Llegamos a entender entonces la etiqueta de «formal» que se le asigna a la lengua: relativo a formas constituidas como tales y a las relaciones que dichas formas contraen en virtud de la presencia y ausencia de sus elementos componentes. La afirmación de que la lengua es una forma y no una sustancia es mejor entenderla, por tanto, en el sentido de que la lengua es una abstracción, es decir, que no es concreta, que se estructura como formalización del hablar⁴⁸.

Dada la función que cumple, el rasgo distintivo, y no el fonema, puede ser considerado —tal como proponía Jakobson⁴⁹— unidad básica de la Fonología, disciplina a la que no en vano se denomina Fonética funcional.

5.4.2. No trataremos ahora de recoger cuanto llevamos dicho sobre el rasgo fónico, tan sólo insistiremos en lo que nos parece esencial: el rasgo fónico es el elemento componente de la sustancia fónica. La sustancia fónica se nos muestra configurada en formas lingüísticas concretas y no concretas, según los grados de formalización establecidos para conocer —partiendo siempre del hablar, del acto del habla— el juego individual, social y sistemático con que los elementos fónicos del lenguaje permiten la comunicación. A la Fonética, parcelada o no, le corresponde su estudio y clasificación.

6. CONCLUSIÓN

No cabe seguir aferrándose ciegamente a los presupuestos saussureanos, no al menos como base teórico-metodológica a la que remitir la distinción entre Fonética y Fonología y el establecimiento de sus respectivas unidades. Lo que haya de enseñarse en determinados niveles es cuestión de ajuste pedagógico, pero dicho ajuste no puede quedar exento de responsabilidad científica. La revisión crítica es parte obligada de esa responsabilidad científica, es parte de la enseñanza.

48. *Vid. Teoría del lenguaje...*, *op. cit.*, pág. 231 (conclusión 6ª).

49. A propósito de la consideración de los rasgos distintivos como unidades inferiores al fonema y del rasgo como unidad básica de la Fonología, cabe también destacar la figura de A. Martinet. Al respecto, puede consultarse su obra *La linguistique synchronique. Études et recherches*, París, Presses Universitaires de France, 1965; trad. esp. *La lingüística sincrónica. Estudios e investigaciones*, Madrid, Gredos, 1969. Tanto en lo que concierne a esta cuestión como a otras que se han ido tratando, hemos seleccionado para la presente exposición determinados conocimientos de algunos grandes lingüistas, suficientes, esperemos, para cubrir los objetivos propuestos.

COMUNICACIONES

NUEVOS ASEDIOS A LA REFORMA ORTOGRÁFICA DE BELLO: LA EDUCACIÓN, LA TRADICIÓN Y LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR

*«Assí tenemos de escribir como pronunciamos:
i pronunciar como escrivimos».*
Quintiliano

INTRODUCCIÓN

Si algo define en primera instancia al maestro venezolano es el atributo de polifacético, polígrafo y en definitiva, de alguien, dedicado en cuerpo y alma al conocimiento sea cual fuere su manifestación. Fue un teórico entregado con tesón y constancia, al cultivo de la lengua, la educación, la poesía, el derecho, las leyes, la cosmografía, la política, las lenguas,... haciendo de cada uno de sus estudios y propuestas, un referente claro, moderno y preciso de su época.

Sin embargo, la importancia de Bello no radica en la amplitud de tratamientos sino en la relación que establece entre ellos. Señala Melchor Fernández como *«el mayor mérito de un polígrafo estriba no precisamente en escribir mucho y acerca de diversas materias o disciplinas, sino en integrar las diversas parcelas de su vasto saber...»*¹; es decir, no podemos llegar a entender en su totalidad la reforma ortográfica sin tener en cuentas sus conexiones con la educación, la política o la literatura en Bello.

1. Vid. Fernández Almagro, M., «Algunos rasgos de la biografía y semblanza de Andrés Bello», en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, 1965, 45, pág. 315.

No obstante, y a pesar de la importancia que reflejan los críticos sobre la educación y la idea de progreso del escritor venezolano², me parece que quizá haya que matizar aún más lo trascendental de este hecho que va a actuar de eje fundamental en todo su obra. Independientemente de que todos sus estudios se relacionan y complementan, y que cada uno de ellos tiene fundamento en sí mismo, la idea de progreso y de educación del pueblo hispanoamericano constituyen en Bello la brújula que marca el norte de su saber, es el hilo que atraviesa toda su obra de principio a fin. Y es, desde esta perspectiva que arroja nuevas luces al estudio de historiografía lingüística, desde donde abordaremos el problema de la reforma ortográfica propuesta por Bello.

Si tenemos en cuenta el devenir biográfico de Andrés Bello, éste nos revela como sus ojos no solo no perdieron de vista su tierra y su idiosincrasia, sino que siempre miraron hacia ella. Le tocó vivir los avatares de la emancipación de Hispanoamérica y como gran intelectual supo percatarse de que una vez finalizada ésta, la fuerza de las armas no tendría sentido sin la pluma del progreso, sin la cultura de un pueblo atrasado, analfabeto, que debía tomar las riendas de su propio destino. Y a ello dedicó toda su vida: primero desde Caracas; luego en Inglaterra donde durante los diecinueve años de su estancia tomó contacto con las ideas europeas más avanzadas que trató de hacer llegar a través de su revista *La biblioteca americana* donde publicó sus primeras ideas acerca de la ortografía; y por último, en Chile donde se instaló definitivamente y ocupó cargos tan importantes y determinantes como el de Rector de la Universidad creada a instancia suya.

1. FUNDAMENTO DE SU REFORMA ORTOGRÁFICA: LA EDUCACIÓN Y EL LENGUAJE

No hace muchos años que Gabriel García Márquez en unas declaraciones de prensa abogara por una reforma ortográfica en favor de una simplificación con el objeto de reducir el índice de analfabetismo y por tanto en pro de que la cultura, a través de la escritura y los libros, llegara al mayor número posible de habitantes en Hispanoamérica. Una propuesta de reforma que no tuvo muchos seguidores y sí muchos detractores que vieron en ella una falta de consistencia y un signo de disgregación. Quizá no era el momento ni la autoridad adecuada³, sin embargo las razones que adujo para la simplificación ortográfica no eran más que la base de las del maestro de Caracas.

2. Además de los artículos y capítulos dedicados expresamente a estas ideas, véase por ejemplo Díaz Seijas, P, «Hacia una interpretación de las ideas educativas de Bello», en *Revista Nacional de Cultura*, Caracas, 1965, 28:172, págs. 90-94 y Murillo Rubiera, F., «La prioridad de la educación», en *Andrés Bello: historia de una vida y de una obra*, La casa de Bello, Caracas, 1986, págs. 290-314.

3. Sobre esta idea de autoridad contraponen Bello en «Ortografía castellana» la de la razón y considera que la Academia tan solo debe llevar a acabo una descripción de los usos de la lengua (descripción vs prescripción) por lo que el individuo puede libremente discutir las ideas y proponer reformas y nuevas perspectivas.

Como ya hemos señalado y es centro de nuestro estudio, el fundamento, el objeto de la reforma de las letras por parte de Bello no es gratuito, no es un intento de alarde innovador tal y como sí ocurrió en la tradición ortográfica española precedente a Bello, sino que se debe fundamentalmente a la idea de progreso y educación:

«yo ciertamente soi de los que miran la instrucción jeneral, la educación del pueblo, como uno de los onjetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas. Pero, por eso mismo, creo necesario y urjente el fomento de la enseñanza literaria y científica.»⁴

Por ello, propone para su reforma el criterio fonético y desdeña completamente la etimología y el uso, porque lo que le interesa es reformar para simplificar, para uniformar y hacer más sencilla la ortografía estableciendo entre la pronunciación y la escritura una relación de uno a uno, a una letra un sonido y a un sonido una letra. Pretende sistematizar la ortografía para que sea comprensible lógicamente, y por ello va a disentir con la academia, no tanto porque se acoja a otros criterios sino por su asistematicidad, es decir, porque no es uniforme sino que está llena de excepciones e irregularidades⁵ que impedían que la gente llegara a escribir y leer con corrección, y si por consiguiente, la lectura y la escritura suponían un obstáculo, el progreso y la educación se detenían en su proceso.

En palabras de Bello, los propósitos y fines de su reforma eran los siguientes⁶:

- a) [con la reforma] *la escritura uniformada de España y de las naciones americanas, presentará un grado de perfección desconocida hoy en el mundo;*
- b) entre los medios no sólo de pulir la lengua, sino de extender y generalizar todos los ramos de ilustración, pocos habrá más importantes que el simplificar su ortografía, como que de ella depende la adquisición más o menos fácil de las dos artes primeras, que son como los cimientos sobre los que descansa todo el edificio de la literatura y de las ciencias: leer y escribir.
- c) [la reforma podrá] *facilitar y difundir el arte de leer en países donde por desgracia es tan raro...; único medio de radicar una libertad racional, y con ellas los bienes de la cultura civil y de la prosperidad pública.*

4. Cita de A. Bello tomada de *Op.cit.* Díaz Seijas, P., pág. 91.

5. Bello decía: « *siga cada cual el sistema que mejor le parezca; con los que no estamos bien es con la falta de todo sistema, con la falta de lógica y sentido común*» («Reformas ortográficas», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, pág. 143.)

6. *Vid.* Rosenblat, A., «Prólogo sobre las ideas ortográficas de Bello», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, págs. IX-CXXXIII.

Ahora bien, hay que precisar aún más en las razones que llevan a Bello a considerar la escritura y la lectura los dos instrumentos más poderosos de la civilización pues más allá de la lógica y fácil consideración de la lectura y escritura como medios de difusión propios de su naturaleza comunicativa, se esconde toda una teoría acerca del lenguaje que se conecta con su *Filosofía del entendimiento* y con el mismo concepto ontológico de individuo y su libertad. Señala Bello en sus «Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América» que «*se forman las cabezas por las lenguas,... y los pensamientos se tiñen del color de los idiomas.*» Bello parte, tal y como recoge Urrutia,⁷ de la idea de lenguaje como instrumento que pone en contacto al hombre con la realidad que le rodea, con la experiencia y con especial atención a la dualidad individuo/sociedad, es decir, el lenguaje lleva al individuo a la sociedad, a la función de participación⁸ que permite la transmisión de información entre los individuos de una sociedad y sobre todo, en una instancia más profunda, a su realización personal, a su libertad, a su felicidad en tanto que es ser social.

Esto explica que todo esté perfectamente imbricado en el pensamiento de Bello de manera que sea tan importante el dominio ortográfico del pueblo para el acceso a la educación. Por ello, como ya hemos señalado, la educación según Bello debe ser cuestión prioritaria para el Estado y debe llegar a todas las capas sociales. Una educación que es propuesta de arriba a abajo no por elitismo, sino por planificación, pues antes de enseñar al pueblo debían de existir educadores capaces y bien formados para dirigirlo. De ahí, que dedicara parte de su quehacer a reformas en la enseñanza, propuestas de creación de escuelas dominicales de adultos, distribución de libros baratos,... y todo ello desde la propuesta de una enseñanza creadora en la que el alumno debía de participar activamente, propuesta innovadora que venía de su relación con los sistemas ingleses que conoció durante su estancia en ese país.

2. SU REFORMA NO ES ORIGINAL:

HEREDERO DE LA TRADICIÓN ORTOGRÁFICA

«*Nuestro sistema no es nuevo⁹, ni, cuando dimos el artículo citado de la Biblioteca, tuvimos la menor pretensión de originalidad*»¹⁰. Así expresa honestamente Bello su filiación con toda la tradición anterior que le precede y en sus escritos recoge algunos nombres a los que debe enormemente sus conocimientos como Quintiliano Nebrija, Correas, Mateo Alemán o Juan López de Velasco.

7. Vid. Urrutia, H., «Concepción de la normatividad en la obra de Andrés Bello», en *Letras de Deusto*, Bilbao, 1982, Junio, 12:23, págs. 5-37.

8. Vid. Torrejón, A., «La reforma ortográfica de Bello y la estandarización del español americano», en *Homenaje a Ambrosio Rabanales BFUCh*, Santiago, Chile (BCF), 1980-1981, 31:1, págs. 465-479.

9. Cfr. Lázaro Mora, F.A., *La presencia de Andrés Bello en la filología española*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1981.

10. Op. cit. Bello, «Ortografía castellana», pág. 93.

Y no podremos pues, entender las ideas de Bello sin tener en cuenta el devenir de la ortografía en la tradición española marcada fundamentalmente por la polémica y la heterogeneidad entre el etimologismo y el fonetismo. Las siguientes citas recogidas por Ángel Rosenblat en su gran prólogo al volumen V de las *Obras completas* de Andrés Bello, nos muestran la característica fundamental de la tradición ortográfica española basada en la idea no ya de libertad, sino de miscelánea, de auténtica libertinaje en el que cada cual exponía su propio sistema y sus propias teorías muchas veces en un intento no tanto de simplificar y mejorar la ortografía sino de tratar de innovar y destacarse con lo que el abanico de posibilidades que se planteaba a la hora de escribir era amplio:

«Yo en materia de ortografía no soy delicado, adapto sin reparo toda aquella que no me parece extravagante, y en fe de eso, muy de propósito la varío en mis escritos siempre que me da la gana, escribiendo una misma palabra de diferente manera, tal vez sin salir del mismo renglón»¹¹. (P. Esteban Terreros de Pando)

«Mercurio, que yendo a tomar medida de la luna, discretamente advirtió (según graciosas plumas refieren) que no podría acertarlo, por las ordinarias crecientes y menguantes, sino haciendo un vestido para cada día. A semejante estado avemos llegado. Ai tantas o más ortografías que escritores; pues no se lee libro que en sí contenga delectación uniforme»¹². (Mayans).

La lengua, al igual que un ser vivo, está en constante evolución de sus fisonomías siendo los cambios más radicales en sus orígenes hasta su regularización y normalización. En sus primeros pasos observamos como se introdujeron letras nuevas procedentes de otras lenguas como la *ch* del francés o la *z*, la *k* y la *y* del griego y en ningún momento podemos hablar de una ortografía antigua porque era vacilante e insegura, muchas veces coexistían siete u ocho maneras de representar un solo sonido. Posteriormente, el mester de juglaría y el de clerecía marcarán definitivamente los polos entre los que oscilará la ortografía española hasta nuestros días pues abogaran por un escritura adaptada a la pronunciación y una impronta culta y latinizante respectivamente. A partir de este momento, los ortógrafos españoles se pueden incluir perfectamente en ambos cabos de una misma cuerda en la que a veces hay intentos conciliadores y otras veces se tornará tirante según opten por uno u otro criterio: etimológico, fonético, de uso o contrastivo.

Nebrija constituirá el máximo representante de un fonetismo heredado de Quintiliano que ya se había manifestado de alguna manera en la reforma iniciada por Alfonso X El sabio y su escuela de traductores. Nebrija, que por una lado propuso una gramática castellana demasiado latinizante y en gran medida traducción de la latina, en cuestiones ortográficas abogará por un alfabeto fonético es decir, escribir

11. Nota de A. Rosenblat, *op. cit.* pág. LXXXVI

12. Nota de A. Rosenblat, *op. cit.* pág. LXXXII

como se pronuncia y pronunciar como se escribe. Cada letra tiene un oficio propio que representa su sonido original y otros prestados que hay que eliminar. Esto le lleva a proponer que ciertas letras desaparezcan en favor de otras que representan ese sonido. Sin embargo, y como le ocurrirá igualmente a Bello, él mismo no aplicará sus propuestas, muchas veces por inconsecuencia, otras en favor de la unidad y de lo que ya estaba generalizado.

En esta línea fonetista son continuadores durante el siglo XVI los ortógrafos Pedro de Madariaga aunque más radical pues inventa tres signos nuevos, el Maestro Ambrosio Rabanales, Fernando de Herrera y Juan López de Velasco, con la oposición de Cristóbal de Villalón claramente latinizante.

El siglo XVII se caracteriza por algo fundamental en el transcurso de la teorización ortográfica como es la evolución del consonantismo español de manera que se elimina las diferencias entre *ç/z*, *ss/s*, *x/j* y la *h* deja de aspirarse en la lengua culta. Este hecho es fundamental pues el criterio fonético adquirirá más fundamentación ante la necesidad de eliminar letras que ya no tienen sonidos. Esta tarea es asumida por Mateo Alemán autor del *Guzmán de Alfarache* que combate las graffías latinizantes y pide que los vocablos extranjeros se amolden según la forma castellana. Pero el hito más importante en esta continuación de las ideas de Nebrija lo va a constituir Gonzalo Correas cuyo título ya nos muestra algunas de sus reformas radicales:

Ortografía kastellana, nueva y perfeta. Dirixida al Prinzipe Don Baltasar N.S. Y el Manual de Epikteto, y la Tabla de Kebes, Filosofos estoikos. Al ilustrisimo Señor Konde Duke.

Si bien, las reformas de Correas están dentro del fonetismo ortográfico, sus variantes son en otro sentido a la de Nebrija pues elimina unas letras (la *c*, la *q* la *j*...) y se queda con otras (la *k*, la *x*,...) diferentes a las del maestro sevillano. Quizá, la reforma de Correas fue tan radical que esto supuso la oposición tajante y el posicionamiento claro de los tradicionalistas que comenzaron a difundir el criterio etimológico ante lo que consideraban una verdadera ofensa a las letras castellanas hiriendo su orgullo encastado en el prestigio de su lengua. Así, Juan de Robles se lanzó «*como un Don Quijote de la Mancha a defender la hermosura de la princesa Dulcinea de nuestra lengua, a quienes algunos caballeros desmesurados quieren hacer algunos tuertos y desaguisados*»¹³ y defendía un etimologismo pues éste nos permitía establecer el origen de las cosas de nuestra lengua para así evitar la corrupción y en esto enlaza Bravo Grájera para quien la etimología señalaba el origen de las palabras y las palabras debían seguir la norma de la lengua de origen. Y a este criterio añade Grájera el contrastivo o diferenciador que sirve para distinguir palabras homónimas como *a* preposición y *ha* forma verbal. Ahora bien, a pesar de las reacciones firmes de estos dos ortógrafos del XVII, ninguno de ellos

13. Nota de A. Rosenblat, *op. cit.* pág. L

acaba de oponerse radicalmente a la innovación y tiene en cuenta también los criterios de uso y pronunciación.

Y así llegamos a 1713, año en que se fundó la Real Academia de la lengua Española debido a la influencia francesa e italiana por su Académie Française y la Academia della Crusca y por la necesidad de someter a arte la lengua y la ortografía castellana que hasta entonces se había caracterizado como ya hemos señalado por la heterogeneidad de sus principios. Y fue quizás, la falta de una autoridad lo que propició que los doctos fueran abriéndose camino en el estudio ortográfico según unos criterios personales no uniformados. No obstante, no debemos pensar tampoco que la Academia trajo la uniformidad y la regularización de una manera fugaz sino que ha necesitado de siglos de sistematización y evolución para alcanzar la posición de obligada referencia que tiene actualmente en el mundo hispánico.

Si bien es cierto que la Academia se caracterizó desde el *Proemio* en 1726 por un claro etimologismo estricto y dogmático desdeñando el criterio de Quintiliano y Nebrija, posteriormente, en las sucesivas ediciones de su *Ortographia* irá acogiendo paulatinamente los demás criterios de manera que en 1741, la etimología será el último principio rector en favor del uso y la pronunciación y todos los pasos de esta Academia irán encaminados al fonetismo llevando a acabo un reforma bastante importante que elogiará el propio Andrés Bello.

Con la creación de la figura de la Academia, la heterogeneidad de la que venimos subrayando se bipolariza esta vez entre los partidarios de la Institución académica y aquellos que siguen insistiendo en una reforma más contundente basada en la pronunciación como la de Hipólito Valiente que encontró su rechazo por parte de Mayans, Feijóo, o la de Gómez Gayoso que defendió el criterio académico y se opuso a las innovaciones de Bordazar y el P. Esteban Terreros y Pando. No obstante, como podemos observar, la bipolarización a pesar de la irrupción de la Academia siguió existiendo y la anarquía ortográfica continuó reinando en un contexto en el que además, la Academia invita a los doctos a abrir caminos de perfección en la ortografía, invitación e incitación que Bello recogió gustoso comenzando a elaborar y configurar su propuesta.

3. CONTENIDO DE SU REFORMA

Como ya hemos señalado, Bello se limita a seguir el camino abierto por la Academia para aquellos doctos que con acierto y mejor criterio sepan acomodar la compleja ortografía española pero además, sus reformas no son más que una «*consecuencia inmediata de los principios que ha seguido en las suyas la Real Academia Española*»¹⁴. Bello no hace otra cosa que continuar el giro copernicano que había iniciado la academia al tener en alta consideración la fonética pues para él, el máximo grado de perfección que puede alcanzar una lengua es cuando en su orto-

14. Op. cit. Bello, «Ortografía castellana», pág. 95

grafía cada sonido representa una letra y cada letra un sonido y considera que el castellano, a diferencia del francés o el inglés, es una lengua que por sus características puede aspirar perfectamente a esa perfección.

Dedicó Bello a las reformas ortográficas una serie de escritos entre los que destacamos cuatro obras fundamentales («Reformas ortográficas», «Indicaciones sobre la ortografía en América», «ortografía castellana» y «Ortografía») en las que además del contenido básico de su reforma que es recogido por casi todos los críticos de historiografía lingüística y está presente en la mayoría de los escritos de reformador venezolano, existen toda una serie de matizaciones que se difuminan en la crítica pero que son tremendamente relevantes para los estudios de Historiografía Lingüística.

El contenido básico de su reforma aparece por primera vez en sus «Indicaciones sobre la ortografía en América» publicado desde Londres en la *Biblioteca Americana* en donde planea un introducción paulatina en dos etapas:

Época primera

1. Sustituir la j a la x y a la g en todos los casos en que estas últimas tengan el sonido gutural árabe.
2. sustituir la i a la y en todos los casos en que ésta haga las veces de simple vocal.
3. Suprimir la h muda.
4. Escribir con rr todas las sílabas en que hay el sonido fuerte que corresponde a esta letra.
5. Sustituir la z a la c suave.
6. Desterrar la u muda que acompaña a la q.

Época segunda

7. Sustituir la q a la c fuerte.
8. Suprimir la u muda que algunas dicciones acompaña a la g.

Y justifica el que no neutralice *b/v* y la letra *x* en *examen* o *extraordinario* por *cs* o *gs* argumentando su desconocimiento preciso de cuál es la pronunciación correcta y si hay diferencia entre pronunciar *vaca* o *bisonte* ya que son tareas más próximas a la ortoepía y además añade que cuando hay cierta confusión es mejor no adelantarse al uso y esperar su evolución.

Tras las dos etapas de implantación del sistema ortográfico llegaríamos así aun alfabeto fonético formado por 26 letras que representan 26 sonidos:

A, b, ch, d,e,f,g(gue), i, j(je), l, ll, m, n, ñ, o, p, q(que), r (ere), rr(rre), s, t, u, v, x (exe), y (ye), z (ze).

Como era de esperar, la reforma trajo consigo toda una serie de reacciones a favor o en contra lo que puso de manifiesto claramente la importancia y repercusión

de su propuesta independientemente de su adopción, triunfo o fracaso. Junto a toda una serie de simpatizantes que apoyaron sus teorías como Bartolomé José Gallardo, Puigblanc, Mariano José Sicilia, la «Academia Literaria i científica de Profesores de Instrucción Primaria» o el escritor Unamuno que criticó la pereza de la Academia por no llevar a cabo reformas, nos encontramos con todo un movimiento de rechazo encabezado por la Academia y que nos lleva a plantearnos una serie de hechos básicos. El primer hecho versa sobre el carácter novedoso de la reforma y la fundamentación de la misma que nos conduce a una pregunta crucial y medular: ¿Tenían sentido sus propuestas?

En primer lugar hay que destacar a favor de Bello que, por una parte y como hemos visto, sus ideas no tienen nada de nuevo y singular sino que vienen desde Quintiliano y Nebrija y además si lo fueran *¿qué importa que sea nuevo lo que es útil y conveniente?* *¿Por qué hemos de condenar a que permanezca en su ser actual lo que admite mejoras? Si por nuevo se hubiera rechazado siempre lo útil, ¿en qué estado se hallaría hoy la escritura?*¹⁵; y por otra parte, no podemos hablar de revolución ni trasgresión radical pues su propuesta es gradual, pretende ser una indicación para llevarla a discusión de los doctos y sobre todo, no es una reforma sin fundamento y fuera de toda lógica sino que responde a un sistema bien estructurado como muestran las razones con las que hace frente a las objeciones y obstáculos que se le ofrecen en el camino. En la «[Respuesta a un suscriptor]» que se incluye dentro de su «Ortografía», se le hacen cuatro oposiciones claras que muestra la claridad de ideas y la fuerza de sus argumentos.

1. La necesidad de enseñar al niño que está aprendiendo un idioma los dos métodos ortográficos con lo que se iría en contra del objetivo primordial de Bello de la educación porque haría más dificultosa la enseñanza de la lengua. Contesta Bello con la argumentación de que uno y otro son los mismos métodos sólo que con ligeras variaciones, tres advertencias y la cualidad de que el alfabeto fonético al representar los sonidos no tendría problema para su lectura.
2. Dificultad de buscar en el diccionario pues ya no sabríamos si hallar *historia* con *h* o sin ella.
Pero para Bello ocurre lo mismo con la ortografía vigente pues también es necesario saber si una palabra es con *v* o *b*, con *h* o sin *h*; problema que se solucionaría con una racionalización del alfabeto que sólo exigiría un período de acomodación y una reelaboración de las obras lexicográficas.
3. La tercera objeción viene del hecho de suprimir la *h* que imposibilitaría averiguar la etimología y que entorpecería lo que tenemos adelantado en el aprendizaje del latín, francés e italiano.
No hallamos pues ante una cuestión de etimología que si bien ahondaremos en ella a continuación, cabe adelantar la opinión de Bello sobre la inutilidad

15. Op. cit. Bello, «Indicaciones sobre la ortografía en América», pág. 80.

de la etimología para la escritura y la lectura y para un iliterato. La segunda cuestión de las lenguas la resuelve con simples ejemplos sobre la vacilación y poca uniformidad entre las lenguas romances para mostrar una etimología.

4. Las supresión y neutralización de ciertas letras daría por consiguiente la homonimia y confusión entre palabras pero Bello señala que en la lengua hablada ya las hay.

No obstante, la pregunta que nos hacíamos sobre si tenían sentido sus propuestas hay que analizarla de forma precisa desde la idea de la disgregación lingüística. Si algún hecho más que ninguno contribuyó a rechazar sus propuestas y lo sigue haciendo en la actualidad, ese no es otro que el del miedo a la fractura de la unidad lingüística del mundo hispánico¹⁶. Sin embargo y pese al título de su primer escrito sobre ortografía «Indicaciones sobre la ortografía en América», Bello siempre abogó por la unidad lingüística y nunca pretendió elaborar una norma independiente de la antigua metrópoli, una norma únicamente americana tal y como sí pretendió Sarmiento. Bello ofreció sus ideas con el objetivo de evitar precisamente esa separación de la lengua que incidía primordialmente en sus hermanos hispanoamericanos y como buen investigador se planteó el mismo esta cuestión:

«¿No es de temer, se dirá, que esta libertad ocasione confusión, y que, tomándose cada cual la licencia de alterar a su arbitrio los valores de los signos alfabéticos, se formen tantos sistemas diferentes como escritores? Nosotros no lo tememos. Entre las varias tentativas que se hagan para perfeccionar la ortografía, prevalecerán aquellas que la experiencia acredite ser las más adecuadas al fin;...»¹⁷.

Bello no erraba en sus afirmaciones cuando señalaba que prevalecerían las que la experiencia acreditara como las más adecuadas pero el problema para el maestro de Caracas fue que las más adecuadas no resultaron ser las suyas y su sentencia se volvió contra él, hecho que supo aceptar y reconocer proponiendo al Gobierno de Chile que abandonara las reformas. Y es que tal vez, en la misma esencia de su criterio fonético, se hallaba el germen que acabaría por desacreditar sus ideas pues como agudamente observó Abraham Esteve, si

«no existe unidad de pronunciación y si la escritura tuviera que reflejar fielmente el habla¹⁸, nos encontraríamos con una diversificación ortográfica que acabaría por destruir la unidad, a nivel escrito, alcanzada por el español en el siglo XX¹⁹».

16. Hoy en día ese temor ha descendido gracias a la regularización de la ortografía, la institucionalización de la lengua y la acción paradójica de los medios de comunicación.

17. Op. cit. Bello, «Ortografía», pág. 96.

18. El español de América tendría que eliminar en la mayoría de sus variedades el sonido z debido al seseo.

19. Vid. Esteve Serrano, A., *Estudios de teoría ortográfica del español*, Publicaciones del departamento de lingüística general y crítica de literaria, Universidad de Murcia, 1982, pág. 122-123.

Pero creo, que quien mejor supo analizar el fracaso de toda innovación que se pretenda en ortografía fue Vicente Salvá quien señaló como

«el trabajo en tales negocios no está en señalar lo mejor [aunque lo mejor sea conveniente y útil], sino lo que es hacedero; y a millares, y aun millones de personas acostumbradas a una práctica no se les separa de ella de un golpe y con una orden autoritativa, sino con maña y dejando transcurrir dos o tres siglos»²⁰.

Salvá apuntaba directamente al campo de los hábitos y las costumbres que en ortografía se traduce en el criterio del uso contra quien sólo la autoridad de una Academia puede luchar a duras penas. Si bien es cierto que la prescripción influyó de forma determinante en el rechazo de las ideas de Bello, también lo es que la Academia por entonces había evolucionado considerablemente y ése era el uso que se había generalizado suponiendo el cambio una mudanza de costumbres para el que hombre necesita tiempo.

4. BELLO, LA ACADEMIA Y LA REFORMA CHILENA

No creo que sea oportuno hablar de la reforma ortográfica de Bello en términos beligerantes de victoria o fracaso como si de una batalla contra la Academia nos refiriéramos pues, independientemente de que sus propuestas llegaran o no a establecerse en la lengua, fueron sin duda decisivas para la discusión y el avance teórico en esta materia, como bien ha sabido ver la Historiografía Lingüística y reconocer la Academia. En la otra cara de la moneda, Bello tampoco negó por completo a la Academia e incluso la elogió pero lo cierto es que disintió en muchos puntos.

El primero de ellos fue la propia autoridad de la Academia pues como ya hemos visto, para él primaba la razón a la autoridad y en nombre de ella se aventuró a indagar en los caminos del estudio ortográfico y resultado de ese posicionamiento ante la Academia fue la contestación que dio al señor N.N. en su «Ortografía castellana»; ante su afirmación de que uniformar la escritura solo se debe hacer por un cuerpo literario Bello opuso la libertad de cualquier individuo a opinar sobre la lengua.

El segundo punto de distanciamiento que podemos establecer entre ambos fue la falta de lógica y racionalidad de la Academia a la hora de tomar decisiones sobre la ortografía debido a contradicciones constantes que nos llevan al campo del etimologismo²¹ que constituye sin duda el punto más importante de separación. Bello se mostró siempre favorable al criterio fonético frente al etimológico y de uso. Para él, la escritura perfecta

20. Nota de A. Rosenblat, *op. cit.* pág. CIII

21. Sobre las razones del porqué de la tendencia de los doctos al criterio etimológico consúltese el artículo ya citado de Alfredo Torrejón.

«se cifra en una cabal correspondencia entre los sonidos elementales de la lengua y los signos o letras que han de representarlos, por manera que a cada sonido elemental corresponda invariablemente una letra, y a cada letra corresponda con la misma invariabilidad un sonido»²².

El criterio etimológico suponía para Bello la gran fuente de confusión, el centro del cual partían las mayores contradicciones y por tanto, «*conservar las letras inútiles por amor a las etimologías me parece lo mismo que conservar escombros en un edificio nuevo para que nos hagan recordar el antiguo*»²³, porque —y volviendo al eje educativo de sus ideas—, ¿cómo puede un ignorante, un iliterato, hallar, averiguar la ortografía por la etimología si la desconoce? La etimología era el gran enemigo para la reforma ortográfica pero este enemigo crecía si además se constituía desde la subjetividad y el azar de la Academia que en su novena edición preconizaba la sustitución de la *g* por la *j* aunque salvaba las excepciones por *notorio* origen. Se preguntaba Bello qué criterio se seguirían para determinar cuándo un origen era notorio o no.

Por tanto, y después de esta falta de coherencia, se afirmaba Bello en sus ideas pues si la Academia carecía de rigor y sistema, ¿qué razón habría para no seguir sus reformas perfectamente fundamentadas y sin quiebras? Y así lo entendió la Facultad de Humanidades de Chile la cual promulgó en 1844 una amplia reforma basada en once acuerdos y cuatro reglas fundamentales que constituirían en definitiva las ideas básicas de Bello. Una ortografía chilena que se inició con gran vehemencia siendo empleada en escritos oficiales pero con el tiempo se fue abandonando gradualmente: primero limitándose al uso de *j* por *g* y sustituyendo en el uso vocálico la *i* por la *y* griega hasta desaparecer debido a que el propio Bello, viendo que la norma académica se había impuesto, recomendó el 5 de abril de 1851 claudicar ante las evidencias. No obstante, la polémica continuará con Eduardo de la Barra, los «neógrafos», hasta que en 1914 se pone punto y final cuando la Facultad de Filosofía y Humanidades insta al gobierno chileno a que prohíba la ortografía chilena en favor de la académica.

CONCLUSIONES

El hecho de que Gabriel García Márquez recientemente hiciera unas declaraciones sobre la necesidad de una reforma ortográfica y Arturo Pérez Reverte escribiera un artículo en *El Semanal* sobre la insensatez de un alfabeto fonético andaluz, nos muestran que el debate aún no se ha cerrado y que nos hallamos ante un tema de gran interés para la historiografía lingüística a la que le restan descifrar aún muchas claves. Sin embargo, también es cierto que, como destaca Abraham Esteve, esta

22. *Op. Cit.* Ángel Rosenblat, pág. XCII.

23. *Op. cit.* Bello, «Ortografía», pág. 108.

polémica ha ido perdiendo fuerza en los últimos años pues si nos detenemos a analizar los congresos de Academias desde el celebrado en Méjico en 1951 donde se plantearon numerosos estudios ortográficos, hasta el octavo congreso de 1976 en donde apenas se habló del tema, la diferencia es clara como también lo demostró el reciente II Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Valladolid donde el presidente del Instituto Cervantes Jon Juaristi, declaraba como fuego apagado y extinguido las polémicas sobre la ortografía surgidas en Zacatecas.

Lo cierto es que no podemos hablar de ortografía y su normalización sin nombrar a Bello a pesar de que éste se opuso a ella, pero fue precisamente ese contrapeso, el que le dio el equilibrio a la lengua que durante muchos años estuvo a la deriva arrastrada por continuas olas de signo contrario porque este detractor, siempre estuvo a favor de la unidad del idioma y si propuso su reforma fue porque le movía un ideal mayor que era el de la educación de su pueblo recién salido de la independencia; supo defender sus ideas con el mismo ardor con el que aceptó el fracaso de la reforma chilena y si no triunfaron sus ideas fue porque la Academia, aguijoneada por la espuela del autor venezolano, tuvo que hacer frente y regularizar sus dominios; y si su alfabeto más sencillo y simplificado no halló hablantes que lo escribieran fue porque el hombre no está hecho a los cambios y sí a los hábitos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arciniegas, G., *El pensamiento vivo de Andrés Bello*, Plaza y Janés, Colombia, 1981.
- Barnola, P.P., «Andrés Bello y la cultura hispánica», en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, 1965, 45, págs. 637-381.
- Bello, Andrés:
- «Ortografía Castellana», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, págs. 91-96.
 - «Ortografía», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, págs. 99-115.
 - «Reformas ortográficas», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, pp.135-143.
 - «Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, pp.71-87.
 - «Reglas de acentuación», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, págs. 125-131.
- Díaz Seijas, P., «Hacia una interpretación de las ideas educativas de Bello», en *Revista Nacional de Cultura*, Caracas, 1965, 28:172, págs. 90-94.
- Esteve Serrano, A., *Estudios de teoría ortográfica del español*, Publicaciones del departamento de lingüística general y crítica de literaria, Universidad de Murcia, 1982.
- Fernández Almagro, M., «Algunos rasgos de la biografía y semblanza de Andrés Bello», en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, 1965, 45, págs. 315-329.
- Gamboa, J., y Márquez, B., «Bello y la unidad de América latina», en *Revista Nacional de Cultura*, Caracas, 1965, 28:172, pp.109-116.
- Grases, P., «Bibliografía de Andrés Bello», en *Revista Nacional de Cultura*, Caracas, 1965, 28:172, pp.153-169.

- Isaza, B., «El prólogo de la Gramática de Bello», en *Boletín de la Academia colombiana*, Bogotá, 1980-1981, 31:1, págs. 5-28.
- Isaza, B., «Bello y la teoría gramatical», en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, 1965, 45, págs. 345-365.
- Lázaro Mora, F.A., *La presencia de Andrés Bello en la filología española*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1981.
- Murillo Rubiera, F., *Andrés Bello: historia de una vida y de una obra*, La casa de Bello, Caracas, 1986.
- «La defensa del idioma» págs. 263-290
- «La prioridad de la educación», págs. 290-314.
- Rosenblat, A., «Prólogo sobre las ideas ortográficas de Bello», en Caldera, R. (*dir), *Obras Completas de Andrés Bello*, «Estudios gramaticales», Tomo V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, págs. IX-CXXXIII.
- Torrejón, A., «La reforma ortográfica de Bello y la estandarización del español americano», en *Homenaje a Ambrosio Rabanales BFUCh*, Santiago, Chile (BCF), 1980-1981, 31:1, págs. 465-479.
- Torres Quintero, R., «Bicentenario del nacimiento de Don Andrés Bello», en *Boletín de la Academia colombiana*, Bogotá, 1980-1981, 31:1, págs. 1-5.
- Torres Quintero, R., «Modernidad en la Gramática de don Andrés Bello», en *Thesavrus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Bogotá, 21:1, Enero-Abril 1966, págs. 1-16.
- Urrutía, H., «Conocimiento, lenguaje y gramática en la obra de Andrés Bello (1781-1865)», en Quilis, A., y Niederehe, Hans, J., (eds), *The history of linguistics in Spain*, Benjamins, 1986, vol. III, pp.263-286.
- Urrutia, H., «Concepción de la normatividad en la obra de Andrés Bello», en *Letras de Deusto*, Bilbao, 1982, Junio, 12:23, págs. 5-37.
- Zubiria, Ramón de, «Presencia y vigencia de don Andrés Bello», en *Thesavrus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Bogotá, Tomo XXXVII, Enero- Abril de 1982, nº 1, págs. 1-22.

VULGARISMO Y CREATIVIDAD LÉXICA EN UN TEXTO PERIODÍSTICO: *LA NIÑA DEL EXORCISTA*, DE ELVIRA LINDO

CARMEN ÁVILA MARTÍN

0. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Lengua en los últimos cursos de la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, como en los demás niveles educativos, debe basarse fundamentalmente en la lectura, comprensión y ejecución del mayor número posible de textos.

Tradicionalmente los ejemplos para el aprendizaje procedían del lenguaje literario, pero la irrupción de los medios de comunicación en nuestros días ha hecho que éstos estén cada vez más presentes dentro del aula. Actualmente no sólo se estudia el lenguaje literario, sino que también se le presta atención al lenguaje periodístico entre otros. Hay así muchas propuestas didácticas que utilizan la prensa como medio de aprendizaje. La asignatura de Lengua, tanto en su aspecto instrumental, como desde la reflexión metalingüística, se puede abordar con el empleo de un diccionario (con apéndice gramatical) adecuado al nivel que se imparte y la prensa diaria. Si además enganchamos a los alumnos para la elaboración del periódico o revista del centro tendremos un gran camino recorrido.

Por otro lado, entre los textos periodísticos nos encontramos a veces con textos como el de Elvira Lindo, chispeante y divertido, que contiene muchas incorrecciones desde el punto de vista lingüístico. Estas incorrecciones son deliberadas porque se basan en una imaginaria literaria aunque su cauce de aparición sea la prensa. Su análisis y comentario nos ha llevado a reflexionar sobre la corrección lingüística pero teniendo en cuenta que esta se ha de entender en relación con la adecuación comunicativa de los textos. El interés didáctico del comentario de un texto con estas características se debe a que sirve para la reflexión sobre estos dos aspectos del discurso que son inseparables: la corrección en relación con la adecuación lingüística.

1. LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

El término norma tiene dos sentidos: uno general y otro técnico. En el sentido general norma y normativo se refieren a lo que está bien o mal dicho. Este sentido no tiene cabida en la lingüística descriptiva actual. Otra cosa es que nuestro papel en la sociedad siempre se rija por normas. De la misma manera que nos identificamos por otros comportamientos sociales, la lengua nos retrata como pertenecientes a un determinado grupo social o de una determinada procedencia geográfica.

La corrección léxica es así un concepto escurridizo que puede o no ser aceptado. En muchas ocasiones los gramáticos o estudiosos de la lengua han condenado un uso que luego se ha impuesto. El interés de la mayoría de los lingüistas actuales no es normativo en el sentido de imponer usos, pero otra cosa distinta es saber a qué nos exponemos si no seguimos determinados usos; se trata de conocer. Hay que ser conscientes de la existencia de esos fenómenos para poder transgredirlos, lo contrario es ignorancia.

El otro sentido de norma es técnico, se establece una correlación entre *sistema*, *norma* y *habla* (Coseriu, 1986:316 y ss.) Desde esta perspectiva cuando hablamos de norma léxica nos referimos a las realizaciones léxicas que se producen en nuestra lengua y que tienen una existencia real dentro de las posibilidades del sistema. El habla sería la realización concreta. Así por ejemplo, una palabra como «grandemente» no se utiliza en el habla, por lo que no está en la norma del español, pero entra dentro de las posibilidades del sistema.

El léxico de una lengua está continuamente modificándose. Los mecanismos de formación de palabras dan lugar a la aparición de novedades que en unos casos se aceptan y en otros no. En toda la extensa geografía donde se habla español no todas las cosas son designadas de la misma manera, hay importantes diferencias de vocabulario, aunque ciertamente estas no impiden casi nunca la comunicación entre los millones de hispanohablantes. Además, también hay diferencias o dificultades de comprensión debidas al nivel sociocultural, a los tecnicismos o a las diferencias de edad.

Es necesario por tanto comprender que el léxico total está formado por los vocablos propios de la lengua hablada y escrita de todas las épocas, todos los lugares, de todos los niveles socioculturales, de todas las profesiones, etc. (Es un *diasistema*, un conjunto de sistemas). Y no puede decirse que una palabra sea más correcta que otra, pues en muchas ocasiones esa apreciación no se basa en criterios lingüísticos sino extralingüísticos.

El lenguaje refleja niveles socioculturales, y muchas veces el aprendizaje consiste en reconocer esos niveles y ser capaces de cambiar de registro. No se trata de censurar usos porque la lengua es un organismo cambiante, con ciertas dosis de creación. Creación popular, o creación literaria. Cada uno tiene su función en cada nivel.

Censurar los anglicismos no es más que censurar un hecho innegable: el hecho de que nuestra sociedad está dominada ideológicamente en muchos aspectos por la técnica y la cultura anglosajona (no me quiero acordar del *jáloguin* que acabamos de pasar). Por otro lado y en muchas ocasiones, la creatividad léxica, el elemento

coloquial e incluso el vulgarismo tienen una finalidad comunicativa. No se trata de una característica del lenguaje de la persona que lo utiliza, sino que tiene una intencionalidad retórica, no de embellecimiento, sino de intencionalidad irónica o burlesca.

Estas cuestiones ya eran tratadas por la retórica clásica y tiene bastante interés recordar cómo abordaba estas cuestiones una disciplina como la retórica que, aunque olvidada en los planteamientos didácticos actuales, (sólo ha quedado en la enseñanza media el catálogo de figuras retóricas dentro del estudio del lenguaje literario) concebía el discurso como objeto de estudio, aunque centraba su análisis en determinados textos canónicos con una finalidad normativa.

2. LA RETÓRICA CLÁSICA

Para la retórica greco-latina y sus desarrollos posteriores, no sólo la corrección sino también el estilo (el estilo considerado como norma social) estaban sujetos a la preceptiva. Hoy, sin embargo, las constricciones sobre la corrección son discutibles, y el estilo —excepto ciertas normativas periodísticas, etc. llamadas reglas de estilo— se entiende como expresividad individual y no como una norma social dependiente de la materia que se trata, la situación, etc.

Por eso, para entender la normatividad (en el sentido de prescripción) en la actualidad es conveniente echar un vistazo a lo que se planteaba la retórica, quizás de ahí puedan surgir algunas lecciones.

La *elocutio* (en griego *lexis* o *frasis*), según nos enseña Lausberg (1983:61) es la expresión lingüística de los pensamientos. El discurso se encuentra, con respecto a la expresión lingüística, bajo los preceptos de dos artes: la gramática o conjuntos de reglas que regulan la corrección, y la retórica, que es el conjunto de reglas que garantizan el éxito de la persuasión.

Pero las virtudes (*virtus*) de la corrección pueden entrar en conflicto con las destinadas a la persuasión (por ejemplo, uno puede hacerse más simpático hablando de una determinada manera, pero ser incorrecto). Se llega a un antagonismo de deberes que se ha de decidir según la obligación más fuerte (*lex potentior*). Y no sólo hay conflicto de las virtudes retóricas con respecto a las gramaticales, sino también entre las mismas virtudes retóricas.

La *elocutio* afecta a dos esferas de conformación lingüística: las palabras aisladas (*verba singula*) y el enlace entre palabras (*verba coniuncta*). Obviamente, las observaciones referidas a las palabras aisladas y a su elección, tanto en lo que respecta al cuerpo léxico (el *verbum* propiamente dicho) como al contenido (*res*) de las mismas, es lo que interesa al lexicólogo que además se interesa por el léxico dentro del discurso.

Para la *elocutio*, como para todo el discurso, la virtud fundamental es lo apto o adecuado (*aptum*), y a ella se unen la pureza (*puritas*) como virtud gramatical, y la *perspicuitas* y el ornato (*ornatos*) como virtudes retóricas.

Lo apto es la adecuación con la situación comunicativa.

La *perspicuitas* es el aseguramiento pragmático de la comprensibilidad de la intención concreta del discurso.

La *puritas* es la corrección idiomática.

El *ornatus* o adorno retórico no es una virtud necesaria.

Los vicios contra la *puritas* pueden aparecer como licencia. Dado que la enseñanza de la gramática lleva en sí la lectura de los textos de uso repetido acreditados por la tradición literaria como acervo formativo, y dado que estos textos de uso repetido proceden a menudo de un nivel social configurado de otro modo, a maestros y a discípulos les chocan las numerosas desviaciones que contienen estos textos de uso repetido en relación con el uso del lenguaje que plantea la enseñanza normativa de la gramática. Los maestros explicaban estas desviaciones como *licentia poetarum* que está justificada por la *autoritas* del poeta o escritor: los barbarismos y solecismos imputados por el alumno como vicios había que considerarlos en la lectura de los autores reconocidos como tropos y figuras gramaticales y disculparlos, más aún admirarlos como *virtus*. (Lausberg, 1983:68).

Estas propuestas de la retórica clásica son válidas desde la perspectiva lingüística del análisis del discurso.

4. LA NIÑA DEL EXORCISTA

En el caso del texto de Elvira Lindo podemos constatar la presencia, en un texto periodístico, de numerosos coloquialismos e incluso vulgarismos. La intencionalidad de la autora es la crítica social y entre las valoraciones que podemos hacer de estos hechos lingüísticos no está la corrección o incorrección lingüística, sino la adecuación a unos determinados objetivos de comunicación y la caracterización de un tipo de lenguaje. Independientemente de lo que se considere correcto en el nivel léxico o gramatical, el texto cumple con una intencionalidad irónica o burlesca. El nivel coloquial e incluso vulgar y la existencia de distintos tipos socioculturales justifica la presencia de vulgarismos y coloquialismos que necesariamente debemos corregir entre nuestros alumnos. Elvira Lindo, que no se puede decir que pertenezca a un nivel sociocultural bajo, se sitúa ella misma al otro lado del espejo como esa mirada desde abajo y critica determinados tipos sociales. Especialmente malparado sale el personaje de la niña de aspecto dulce, que termina resultando perversa:

«Porque para mí, todas las niñas, a cierta edad, tienen algo de la niña del *Exorcista*. No hay más que irse a la salida de los colegios y verlas salir. De lejos son ninfulas, como diría Nabokov. De cerca, cuando uno puede escuchar lo que sale por esas bocas, uno se encuentra con frases como ésta:

“A mí la de sociales me toca la polla”. Cuando escuché dicha frase me pareció algo ruda, a qué negarlo, pero la he asimilado y ahora la utilizo para todo, para un político, un cantante, un escritor y para Bush. Es una frase que recomiendo encarecidamente, porque es soltarla y como que te quedas relajá, como si te hubieras quitado la faja. (...) La puntilla la puso la tercera pregunta: ¿Usted se definiría como pija? Y

ahí sí que perdí los papeles, de lo cual me arrepiento, sobre todo porque el maestro Hashimoto me está haciendo la acupuntura (que me está saliendo por un huevo de la cara) para que las críticas no me hagan tanto de sufrir».

Esa niña de aspecto dulce aparece retratada junto con toda una galería de personajes entre los que se encuentran unos de ficción (su amiga pija Bicoca) y otros reales (los escritores consagrados):

«Por cierto que Bicoca me llamó desde Nueva York hace unos días para decirme que estaba en el hotel Four Seasons en una convención de Rolex, y que por allí andaban Vargas Llosa, Salman Rushdie, Ariel Dorfman, no en calidad de escritores sino de escritores con Rolex».

Y al mismo tiempo adopta una postura ambigua en la que ella misma es objeto de la crítica social. No puede reírse de los demás el que no se ríe de sí mismo. Ella no es una *pija*, sino una *nueva rica*:

«Esta protesta antibélica me sale por otro huevo de la cara: tú suma el avión, el hotel, los restaurantes a orillas del Támesis, la visita a Harrods, la tienda de Stella McCartney. Allí mismo, en dicha manifestación, le pregunté a mi santo: “Cariño, dime la verdad aunque sea dolorosa, ¿soy pija?”. Y me dijo que para nada, que los catetos nos convertimos en nuevos ricos, no en pijos. Me dejó muerta, tía».

El texto es un catálogo de usos coloquiales y vulgares que no sirve de modelo de corrección pero que tiene interés desde un punto de vista sociológico y lingüístico. Como señala Lausberg, las características de este texto hay que considerarlas como *virtus* y lo que habría que censurar en boca de nuestros alumnos se convierte aquí en *ornato*.

No podemos simplificar el comentario señalando las incorrecciones del lenguaje, porque la intencionalidad del texto se basa precisamente en las caracterizaciones que se hacen de los distintos personajes y en el lenguaje coloquial. Y a todos estos personajes los mueve la misma ambición: el dinero.

5. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Las propuestas de la retórica clásica han sido retomadas en parte por el análisis del discurso dentro de la lingüística actual. El interés del análisis de un texto periodístico de estas características posee un indudable valor pedagógico, que tiene que ver con los niveles socioculturales presentes en el texto y con su dimensión pragmática. El análisis y comentario de un texto de estas características puede partir del nivel léxico (vulgarismos y coloquialismos) pero es preciso abordar el texto como unidad y como un acto comunicativo con una determinada intencionalidad. Es cierto que el análisis del discurso es una disciplina que presenta una gran heterogeneidad de modelos. Pero de lo que se trata es de plantear que, aunque el

discurso posea varios niveles de estructuración, y aquí nos ha interesado fundamentalmente el léxico, estos se integran en el acto lingüístico de la comunicación. Se trata así de determinar lo que pretendemos con la emisión lingüística. En definitiva, el análisis lingüístico de textos no se detiene en el nivel léxico-semántico sino que debe abarcar el nivel pragmático que es necesario tener en cuenta para dar una explicación del significado entendido de una forma global. La tipología textual, la intencionalidad y la situación comunicativa son fundamentales para poder entender y sonreír con el artículo dominical de Elvira Lindo.

6. CONCLUSIÓN

La utilización de este tipo de textos periodísticos con los alumnos proporciona una reflexión sobre los niveles de uso de la lengua y al mismo tiempo tiene que ver con un uso creativo del lenguaje que se acerca más a los valores literarios que a los propios del lenguaje periodístico. La ironía, la creatividad léxica (*mi santo*) aunque sea de tipo coloquial, el uso de fraseología (*ni corta ni perezosa, por un huevo de la cara* [sic]), etc. nos permiten reflexionar sobre una serie de hechos lingüísticos y nos llevan a reflexionar sobre comportamientos y valores lingüísticos. La intencionalidad comunicativa explica como licencias lo que en otros casos censuraríamos como usos inadecuados del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Elvira Lindo, «La niña del exorcista», *El país*, 23-11-2003.
Heinrich Lausberg, *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1983.
Eugenio Coseriu, *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos, 1986.
Luis Cortés Rodríguez y M^a Matilde Camacho Adarve, *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona, Octaedro, 2003.

EL «BELLO SEXO» Y EL VESTIDO: LA ASIMETRÍA DE LOS GÉNEROS EN LOS TEXTOS LITERARIOS

M.^a ÁNGELES CANTERO ROSALES

El «bello sexo» constituye un fenómeno histórico, un constructo que no se remonta más allá de los tiempos modernos. En todas las formaciones sociales, los criterios estéticos de la belleza femenina han variado. Las representaciones prehistóricas en un principio buscaban subrayar las partes del cuerpo femenino relacionadas con la fecundidad: nalgas enormes, pubis marcados, grandes pechos colgantes; lo demás no aparece. Bracitos pequeños tan sólo esbozados y ausencia de rostro; no hay expresión, solamente curvas. No son cuerpos específicos identificables; tampoco cuerpos de madre. Son cuerpos de mujer en donde destaca exclusivamente la función procreadora. En etapas sucesivas se prestó atención al rostro y a la mirada. Más tarde, aparecieron las primeras diosas madre, las primeras divinidades, cuyo atributo destacado continuó siendo el de la fecundidad, su poder divino de vida y de muerte.

A partir de la Antigüedad griega y romana aparecen textos que testimonian el uso femenino de los afeites ligado al deseo de belleza (piel blanca, cosméticos, peinados sofisticados, adornos costosos); una costumbre que asociaba la hermosura sólo a aquellas mujeres desligadas del trabajo productivo. La finalidad de estos códigos era marcar un rango social superior, pues su cometido consistía en revelar la estrecha conexión, en ese momento, entre el culto a la belleza femenina y los valores aristocráticos, entre la hermosura y la ociosidad femeninas. Un testimonio sin par encontramos en el *Arte de amar* de Ovidio, muestra genuina de cómo el vivir se expresa a través del arte. Autor irónico y mordaz de los faustos de Roma, de la elegancia casquivana y de los mil refinamientos, vicios y aventuras galantes. Entre sus consejos a las mujeres, las apremia a que cada una vista con colores que estén en consonancia con su color de piel:

(...) elige tú unos determinados, pues no todos serán convenientes a todas. Los tonos oscuros favorecen a aquellas cuyo cutis es blanco como la nieve (...) A las morenas les conviene el blanco¹.

Así mismo, les aconseja que disimulen sus defectos físicos:

Las bellas no necesitan los socorros y preceptos del arte: su belleza, sin que precisen artificios, es ya en ellas poderosa dote. (...).

Sin embargo, raro es el rostro que carece de tachas; haz tú que las del tuyo no se vean y, en cuanto sea posible, oculta los defectos de tu cuerpo. (...) La que sea demasiado delgada póngase vestiduras de grueso tejido, y que una capa de mucho vuelo penda de sus hombros; la pálida tíñase el cuerpo con varas de púrpura; la negruzca recurra a los auxilios del pez de Faros. Un pie feo ocúltese siempre en níveo zapato, y nunca muestres sin correas una pierna flaca.

A las paletillas demasiado salientes les convienen los almohadillados; los pechos pequeños hágaselos resaltar con un corsé².

A pesar de que los encantos femeninos fuesen enaltecidos por los griegos y elogiados por los poetas, nunca para ellos representó el culmen de la belleza. Existió un predominio del desnudo masculino, hasta el extremo de que las mismas representaciones femeninas se rigieron por el canon del cuerpo masculino (musculosas, de estatura similar a los varones, anchos hombros y tórax viril). Esto evidencia cuál era el modelo de belleza más apreciado. En muchas civilizaciones antiguas, incluida la griega, la hermosura femenina estaba cargada de resonancias negativas. Recordemos, por ejemplo, la malignidad y destructividad de personajes como Helena de Troya o Pandora:

El dios Júpiter se había irritado contra Prometeo por el atrevimiento de formar á un hombre y de robar fuego celeste para animarlo, y mandó á Vulcano que formase también una mujer del limo de la tierra y que la presentase al consejo de los inmortales. Minerva la vistió con un ropaje de extraordinaria blancura, y le cubrió la cabeza con un velo y guirnaldas de flores, sobreponiéndole una corona de oro. El mismo Vulcano la ofreció así ataviada á la asamblea. Todos los dioses se admiraron al contemplar tan acabada hermosura, y cada cual quiso hacerle un presente. Minerva le enseñó las labores peculiares de su sexo, y entre ellas la encajería. Venus la ornó con sus gracias y le inspiró un deseo inquieto juntamente con atormentadores cuidados. Las Gracias y la diosa de la persuasión adornaron su cuello con áureos collares. Mercurio le comunicó el dón de la palabra y el arte de cautivar los corazones con frases lisonjeras... En fin, habiéndola colmado con sus dones todos los dioses, llamáronla Pandora (de *pan*, todo, y *doron*, don). Por su parte, Júpiter le entregó una cajita herméticamente cerrada, ordenándole que la entregase á Prometeo. Este no quiso

1. Ovidio Nasón, P., *Arte de amar. Las metamorfosis*, Barcelona: Editorial Vergara, 1964, pág. 199.
2. *Ibid.*, págs. 202-204.

recibirla por miedo al engaño, y encargó á Epimeteo que no aceptase nada si procedía de Júpiter. Epimeteo olvido todo ante la hermosura de Pandora; se casó con ella, y abierta que fue la fatal caja, escapáronse de ella todos los males y crímenes, que luego fueron causa del diluvio³.

El simbólico femenino de la Antigüedad Clásica se hallaba representado por una mujer cuyo ser, hecho de ardidés y mentiras, peligroso y temible, se ocultaba tras su capa de seducción. De ahí la condena sistemática de la coquetería y el uso de los afeites, calificados de subterfugios deshonestos y diabólicos, propios de tal sexo; línea en la que igualmente se manifestó la tradición judeo-cristiana. Esta animadversión y desconfianza hacia la apariencia femenina se prolongo hasta mucho después de la Edad Media.

Gilles Lipovetsky establece una suerte de genealogía de la moda; distingue tres períodos sucesivos, en función de los sentidos diferentes atribuidos a la misma en cada período, teniendo en cuenta las relaciones asimétricas y hasta antagónicas imperantes entre mujeres y hombres principal motor de la moda, de acuerdo con las tesis del filósofo. Se muestra así la función expresiva desarrollada por la moda en la medida en que dicho sistema es un medio retórico de expresión que comunica asimétricamente a ambos géneros, pues su función se concentra, ante todo, en las relaciones de seducción, además de servir como instrumento de afirmación de la individualidad, de la personalidad propia⁴.

El primer período en que hace su aparición la moda coincide con la denominada Edad Moderna aunque abarca la Baja Edad Media por ser momento de gestación del humanismo renacentista. La asimetría entre los géneros se manifiesta en este período en cuanto que quien sigue la moda es sólo uno de los sexos: el varón, no la mujer. El vestido femenino y las formas sociales de presentación en público de la mujer apenas experimentan modificaciones comparado con los crecientes cambios de la vestimenta masculina.

De modo correlativo, surgen las concepciones de la moda y del amor; este último había iniciado sus primeros pasos a través del discurso de la poesía trovadoresca. Hacia mediados del siglo XIV comenzarán los señores de las cortes y élites burguesas de las ciudades libres a rivalizar entre sí, disputándose el favor de la dama. Ante ella, el discurso poético sustituirá a las armas. El ideal de caballero lo define el manejo de armas y de pluma así como el atuendo; conquistadores de damas han de saber moverse en los espacios de la lírica, de las reglas de etiqueta y de estilización de la apariencia física.

Frente al ideal de belleza cortesano, encontramos el prototipo del Arcipreste de Hita, un modelo atravesado por la ideología burguesa:

3. «Pandora», en Ciges Aparicio, M., *Los dioses y los héroes*, Madrid: Editorial D. Jorro, 1712.

4. Véase la Primera parte del estudio de Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo efímero. La moda y sus destinos en las sociedades modernas*, Barcelona, Anagrama, 1990, págs. 21-171.

*¡Ay Dios! ¡Cuán hermosa viene doña Endrina por la plaça!
¡qué talle e qué donaire! ¡qué alto cuello de garça!
¡qué cabellos, qué boquilla, qué color, qué buen andança!
Con saetas de amor fiere quando los sus ojos alça⁵.*

La rivalidad seductora entre los caballeros galantes y cortesanos se expresará mediante la moda indumentaria, que se caracterizará por su capacidad de cambio. El objetivo de esta competencia indumentaria es, sin duda alguna, la seducción al sexo opuesto. Lo prueba el hecho de que las formas que va adoptando la moda masculina coinciden en resaltar la virilidad más estereotipada: hombreras, coquillas sobreabultadas para acentuar los atributos masculinos, etc. El vestido femenino, muy al contrario, tendrá la misión de ocultar y disimular los rasgos físicos destacados de la feminidad.

Como ha señalado Lipovetsky, el culto a la belleza, haciéndolo extensivo a todo el género femenino, surgirá en el Renacimiento; la mujer personificará de forma suprema la belleza. Por primera vez en los siglos XV y XVI «se lleva a cabo la conjunción de las dos lógicas que instituyen el reinado cultural del “bello sexo”: reconocimiento explícito y “teorizado” de la superioridad estética de la mujer y glorificación hiperbólica de sus atributos físicos y espirituales»⁶. Frente al diabolismo tradicional, el espíritu neoplatónico —reconciliación de la filosofía platónica y el dogma cristiano— proclama la belleza femenina como reencarnación de la divinidad, manifestación del rostro divino, de su perfección y sabiduría. De este ennoblecimiento divino de la belleza sensible surge la consagración del «bello sexo». La mujer es convertida en el ser más hermoso de la creación divina. En este momento histórico, ahora sí, se privilegia el desnudo femenino sobre el masculino.

Ficino, Castiglione, Garcilaso de la Vega... exaltan la belleza de la mujer en tanto que fiel reflejo de la bondad divina y signo de belleza interior espejo de perfección moral y espiritual, de un mundo ideal, de un camino de perfección. Esta nueva sensibilidad atribuida a la belleza femenina penetra en los debates filosóficos, en la literatura y artes plásticas. En *El banquete*, Platón señala que si hay algo por lo que vale la pena vivir es por contemplar la belleza. Un modelo de belleza no parangonable con la nuestra; su ideal incluye conceptos psíquicos y morales, así como la diferencia entre lo que «puede parecer bello a la gente» y lo que «es verdaderamente bello»:

«...lo que se debe perseguir es la belleza de la forma, es gran insensatez no considerar que es una sola e idéntica cosa la belleza que hay en los cuerpos». En su opinión, hay que «tener por más valiosa la belleza de las almas que la de los cuerpos, de tal modo que si alguien es discreto de alma, aunque tenga poca lozanía, baste ello para amarle»⁷.

Las teorías amorosas del neoplatonismo habían dado una salida al erotismo. ¿De qué modo? Sublimándolo y transformándolo en alianzas espirituales. Baltasar de

5. Ruiz, J., *Libro de Buen Amor*, Madrid, Gredos, 1967, pág. 273.

6. Lipovetsky, G., *La tercera mujer*, Barcelona: Anagrama, 1999, pág. 105.

7. Platón, *El banquete o del amor*, Madrid: Aguilar, 1987, pág. 95.

Castiglione, en *El cortesano*, defiende, a través de uno de los personajes claves, Bembo, una definición de amor platónico, esto es, de amor perfecto, espiritual; un diálogo entre almas:

¿Cuán dulce llama, cuán suave abrasamiento debe ser el que nace de la fuente de la suprema y verdadera hermosura, la cual es principio de toda otra hermosura y nunca crece ni mengua, siempre hermosa, [...] de tal manera hermosa, que todas las otras cosas hermosas son hermosas porque della toman la hermosura? [...]

Por eso ten por bien, Señor, de oír nuestros ruegos; éntrate tú mismo en nuestros corazones, y con el resplandor de tu santo fuego alumbrá nuestras tinieblas, [...] y como buen adalid muéstranos en este ciego laberinto el mejor camino; corrige tú la falsedad de nuestros sentidos, y después de tantas vanidades y desatinos como pasan por nosotros, danos el verdadero y sustancial bien; [...] recoge y recibe nuestras almas que a ti se ofrecen en sacrificio; abrásalas en aquella viva llama que consume toda material baxeza; por manera que en todo separadas del cuerpo, con un perpetuo y dulce ñudo se junten y se aten con la hermosura divina; y nosotros de nosotros mismos enajenados, como verdaderos amantes, en lo amado podamos transformarnos y levantándonos de esta baxa tierra seamos admitidos en el convite de los ángeles⁸.

La concepción feudal de la propia obra como *glosa* de la escritura del Libro, es decir, la mirada sacralizada, deja paso a la imagen de la dama, cortada a la medida del alma del poeta. Así, en la poética de Garcilaso de la Vega encontramos, en la línea iniciada por la poesía amorosa de los cancioneros, la proyección de una religión de amor y el esbozo de la subjetividad cortesana:

*Yo no nascí sino para quereros;
mi alma os ha cortado a su medida;
por hábito del alma misma os quiero;
cuanto tengo confieso yo deberos;
por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir y por vos muero⁹.*

El triunfo estético de lo femenino, no obstante, no vino sino a subrayar las relaciones reales de subordinación de la mujer al hombre. En múltiples aspectos contribuyó a reforzar el estereotipo femenino de fragilidad, pasividad, inferioridad mental y dependencia. Como todo modelo estereotipado, el himno a la mujer exaltaba una figura quimérica, angelical. La concepción del «bello sexo» negaba a las mujeres reales. A éstas se les había asignado el papel pasivo de la seducción, en tanto que los varones adoptaban la iniciativa seductora. Esta situación se prolongará hasta el final del Antiguo Régimen; momento en el que los roles de seducción asumidos por los géneros se invertirán.

8. De Castiglione, Baltasar, *El cortesano*, Madrid: 1984, Quinta edición, págs. 353-55.

9. De la Vega, G., *Obra poética y textos en prosa*, (soneto V), Barcelona: Crítica, 1995.

Ahora bien, antes de la finalización de esta etapa, conviene reseñar el ideal de perfección dirigido a las mujeres, que Fray Luis de León proyecta en *La perfecta casada*. Desde que el orden patriarcal quedó establecido, el adorno había sido valorado como una ofensa a la obra del Creador o atentado a la misma. Los Padres de la Iglesia, durante los primeros siglos del cristianismo, condenaron el adorno femenino fundamentalmente por dos razones: una, porque consideraban que con el mismo las mujeres pretendían modificar o mejorar la obra divina; otra, porque decidieron que las mujeres se adornaban con el afán de seducir a los hombres. Ya en los *Corintios* se insta a las mujeres a que no muestren el cabello:

Y toda mujer que ora o profetiza descubierta la cabeza, deshonra su cabeza; es como si se rapara. Si una mujer no se cubre, que se rape. Y si es indecoroso para una mujer cortarse el pelo o raparse, que se vele¹⁰.

En esta línea de recato se manifiestan Juan Luis Vives y Fray Luis de León. De forma apretada señalaremos que el espíritu de esta «corriente de opinión» no es otro que el ejercicio del control sobre las mujeres. ¿En qué aspectos? No sólo en su apariencia externa, sino también asignándoles el espacio que han de ocupar socialmente, esto es, el espacio de lo doméstico-privado. Bástenos estos fragmentos de *La perfecta casada*: en el primero, el autor manifiesta su rechazo al arreglo femenino:

(...) las buenas mujeres que no pongan en su persona sino lo que se puede poner en el altar, esto es, que todo su vestido y aderezo sea sancto, así en la intención con que se pone, como en la templanza con que se hace. Y díceles que quien les ha de vestir el cuerpo, no ha de ser el pensamiento liviano, sino el buen concierto de la razón, y que de la compostura secreta del ánimo, ha de nacer el buen traje exterior, y que este traje no se ha de cortar a la medida del antojo o del uso vituperable y mundano, sino conforme a lo que pide la honestidad y la vergüenza. Así que señala aquí Dios vestido sancto para condenar lo profano. Dice púrpura y holanda, más no dice los bordados que se usan agora, ni los recamados ni el oro tirado en hilos delgados. (...) Concede vestidos, pero no permite rizos, ni encrespos, ni afeites. El cuerpo se vista, pero la cabeza no se desgreñe ni se encrespe en pronóstico de su grande miseria. (...) No se pregunta sin causa el cantarcillo común, ni es más castellano que verdadero: «¿Para qué se afeita la mujer casada?» Y torna a la pregunta, y repite la tercera vez, preguntando: «¿Para qué se afeita?» Porque si va a decir la verdad, la respuesta de aquel «para qué» es amor propio desordenadísimo, apetito insaciable de vana excelencia, codicia fea, deshonestidad arraigada en el corazón, adulterio, ramería, delicto que jamás cesa¹¹.

En otros momentos, Fray Luis de León trata de justificar las acentuadas diferencias entre los géneros. Asegura que es la naturaleza «débil» de las mujeres la que determina el espacio que han de ocupar, que no ha de ser otro que el del hogar:

10. 1Corintios 11, 5-6.

11. Fray Luis de León, *La perfecta casada*, Madrid: Taurus, 1987, págs. 127 y 132.

¿Por qué les dio a las mujeres Dios las fuerzas flacas y los miembros muelles, sino porque las crió, no para ser postas, sino para estar en su rincón asentadas?

Su natural propio pervierte la mujer callejera. Y como los peces, en cuanto está dentro del agua, discurren por ella y andan y vuelan ligeros, mas si acaso los sacan de allí, quedan sin se poder menear; así la buena mujer, cuanto para de sus puertas adentro, ha de ser presta y ligera, tanto, para fuera dellas, se ha de tener por coja y torpe.

Y pues no las dotó Dios ni del ingenio que piden los negocios mayores, ni de las fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de su suerte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola.

(...) Como son los hombres para lo público, así las mujeres para el encerramiento; y como es de los hombres el hablar y el salir a la luz, así dellas el encerrarse y encubrirse¹².

Personajes como don Juan Tenorio —prototipo de seductor del Barroco, apasionado mujeriego que rivaliza con otros iguales en su conquista de las mujeres— perderán posteriormente su protagonismo. Así, durante el Romanticismo y Realismo la iniciativa seductora será llevada por las mujeres. Madame Bovary, adúltera y apasionada, pasará a competir con otras mujeres. Como consecuencia, la moda también dará un giro: centrará su atención en el mundo femenino.

Como sabemos, durante el siglo XIX la burguesía accede al poder. En un primer momento, este grupo social se identifica con los ideales liberales; pero a medida que va avanzando el siglo y se convierte en clase dominante, sus posiciones se hacen más conservadoras. Durante la segunda mitad del siglo XIX la burguesía produce y consume las obras artísticas. A través del arte, dicha clase expresa sus valores y su concepción del mundo. Benito Pérez Galdós, de modo excepcional, sabrá proyectar los valores de esta clase en sus obras. En *Fortunata y Jacinta*, por ejemplo, Isabel Cordero pronto intuye que el negocio de su marido necesita de nuevos planteamientos para no acabar en la ruina, y que la ropa de mujer —en consonancia con los nuevos tiempos— es una excelente salida:

Aquí fue donde lució sus altas dotes Isabel Cordero, esposa de Gumersindo, que tenía más pesquis que éste (...).

Adivinaba el fenómeno comercial, sin aceptar a darle nombre, y (...) se dio a discutir el mejor remedio. ¿Qué corrientes seguirían? La más marcada era la de las *novedades*, la de la influencia de la fabricación francesa y belga (...) El vestir se anticipaba al pensar y cuando aún los versos no habían sido desterrados por la prosa, ya la lana había hecho trizas a la seda.

—Pues apechuguemos con las *novedades*— dijo Isabel a su marido, observando aquel furor de modas que le entraba a esta sociedad y el afán que todos los madrileños sentían de ser elegantes *con seriedad*.

(...) Claro es que la levita es el símbolo; pero lo más interesante de tal imperio está en el vestir de las señoras, origen de energía poderosas, que de la vida privada salen a la pública y determinan hechos grandes. ¡Los trapos, ay! ¿Quién no ve en ellos una de las principales energías de la época presente, tal vez una causa generadora de

movimiento y vida? Pensad un poco en lo que representan, en lo que valen, en la riqueza y el ingenio que consagra a producirlos la ciudad más industriosa del mundo, y sin querer, vuestra mente os presentará entre los pliegues de las telas de moda todo nuestro organismo mesocrático¹³.

Hasta finales del siglo XIX y principios del XX, la veneración por la belleza femenina no alcanza gran difusión; abarca un espacio social muy limitado: el sector más rico y cultivado. En suma, el paso de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea supone una modificación en la evolución de la moda, dado que hasta aquel momento la oferta indumentaria había sido orientada a los varones, y, en adelante, se dirigirá a las mujeres, quienes la usarán como un arma más en su renovada actitud seductora.

No obstante, hay mujeres a finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX que conjugan «la moda» y la «nueva estética», esto es, Modernismo y Vanguardia, poniéndolas al servicio de la participación de las mujeres en los nuevos derechos y libertades, conquistados por los hombres a lo largo del siglo XIX. Entre los signos que muestran la incorporación de la mujer a una sociedad en proceso de modernización, señala Emilia Pardo Bazán el empleo femenino fuera del hogar, la reducción de distancia entre la alfabetización de mujeres y hombres y, lo más visible para sus contemporáneos, la aparición en los núcleos urbanos de un nuevo tipo social: la mujer moderna, independiente, lanzada, con cabello a lo *garçon* y falda corta, que se negaba a aceptar las restricciones tradicionales que prohibían a la mujer su presencia en universidades y determinados espacios públicos junto a los hombres¹⁴.

Las representaciones culturales de la mujer no hicieron sino subrayar los cambios experimentados en los códigos de conducta femenina que se estaban produciendo. Las nuevas modas, reflejadas en las ropas diseñadas por Coco Chanel, seguían las tendencias estilizadas modernistas europeas que eliminaban lo decorativo en favor de lo funcional. En efecto, estos modelos más sencillos, holgados y acortados facilitaban a las mujeres determinadas actividades deportivas y profesionales. La imagen de *garçonne* se difundía ampliamente en los medios de comunicación gracias a las estrellas de cine, fotos de sociedad aparecidas en las revistas, etc. Así, un comentarista en 1920 señala que después de la Gran Guerra «cambió el mundo, y una de sus consecuencias ha sido la creación de otro modelo femenino. Llegan ahora unas mujeres feas y adorables, sanas, desceñidas y que olvidaron el uso del corsé, reidoras, arriscadas, fuertes, que aparecen heroicas junto al hombre, con sus trajes entallados y sus pulseras»¹⁵.

13. Péres Galdós, B., *Fortunata y Jacinta*, Madrid: Cátedra (dos volúmenes), 2002, Vol. I, págs. 152-153.

14. Consuelo Flecha, tras un rastreo en fuentes, observa la dificultad de las mujeres para estudiar en la universidad, los durísimos impedimentos burocráticos. La primera mujer necesitó una autorización especial del rey Amadeo para proseguir sus estudios en la Universidad de Barcelona. Posteriormente, la limitación se puso en el Doctorado; finalmente la cuestión se centró en dilucidar si el título podía otorgar derecho a ejercer la carrera profesional. FLECHA GARCÍA, Consuelo, *Las primeras universitarias en España*, Madrid: Narcea, 1996.

15. García Sánchez, F., «La Venus actual», *La esfera*, 7, N^o 319 (14-febrero-1920). Citado por Susan Kirkpatrick, *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*, Madrid: Cátedra-Feminismos, 2003, pág. 220.

Esta imagen cultural de la mujer moderna es un producto de la modernidad misma, la cual, a su vez, está ligada a las nuevas tecnologías e industria; la finalidad es la producción de mercancías y su supeditación a las leyes del mercado liberal.

Ahora bien, habría que preguntarse en qué medida esta representación de la mujer moderna elimina las viejas prácticas de género, o bien las mujeres continúan desempeñando el rol de objeto de la mirada masculina al tiempo que se les niega la posibilidad de ser sujetos que miran y buscan. Para respondernos, remitámonos a José Ortega y Gasset quien desde las páginas de la *Revista de Occidente* en los años veinte defiende una visión esencialista de la mujer, a la que considera ligada al cuerpo y a la reproducción, e incapacitada para las actividades intelectuales o artísticas, aunque, paralelamente brinda apoyo a mujeres escritoras y artistas¹⁶.

No obstante, existieron artistas, entre las cuales se encuentra Maruja Mallo, quienes, además de desempeñar un papel importante dentro del «Arte nuevo» español y del surrealismo, supieron moverse ambiguamente en la frontera de los géneros, difuminándola a la par que cuestionándola. Mallo cultivó la ambigüedad de género en su aspecto y en su comportamiento. Tanto su imagen externa como su lenguaje corporal estaban más próximos al de un chico abierto y directo que al de una señorita remilgada: cabello a lo *garçon*, pecho plano y comportamiento atrevido. Su opción por el arte vanguardista la orientó a romper con las normas de género a través de la ambigüedad. Además, su comportamiento como artista le permitió vivir su vanguardismo junto a sus compañeros y líderes no ya como objeto sexual o estético, sino como «compañera».

Una década antes, en esta misma línea, Emilia Pardo Bazán, a través del personaje femenino de Lina, en su novela *Dulce Dueño* (1911), proyecta la búsqueda de una belleza liberada de todo materialismo. Lina se aísla de la sociedad y vuelca todo su afán en la creación de un espacio doméstico que le proporcione la comunicación consigo misma. Para lograrlo, se premia con percepciones refinadas tales como los perfumes, el tacto de diversos tejidos y la contemplación de joyas exquisitas. Ello muestra la profunda sensualidad implícita en la sensibilidad estética del personaje de Lina. Su ritual alcanza el cenit cuando se contempla en el espejo:

Prolongo mi estación ante el tocador, y las lunas altas, límpidas, copian mi cara expresiva, mis ojos ansiosos, mi busto brotando del escote como un blanco puñal de su vaina de oro cincelado... Y pruebo más trajes... Y me sonrío, y entrebro abanicos, y juego a prenderme flores, y vierto por el suelo esencias, y, por último, rendida, arrojé aprisa mis galas, y estremecida por la horripilación del amanecer, corro con los brazos cruzados sobre el pecho a refugiarme en mi cama¹⁷.

Como señala Susan Kirkpatrick, el espejo proyecta la conciencia del propio cuerpo en dos sentidos: como objeto y a la vez como órgano de percepción, la autocon-

16. Mora, M., «La mujer y las mujeres en la *Revista de Occidente*: 1923-1936», *Revista de Occidente*, 74-75 (julio-agosto de 1987), págs. 191-209.

17. Pardo Bazán, E., *Dulce sueño*, Madrid: Castalia. 1989, págs. 131-132. Citado por Susan Kirkpatrick, *op. cit.*, pág. 112.

ciencia representada por la mirada reflejada en el espejo. Si bien es cierto que en la tradición estética la mujer ha funcionado como objeto de la mirada creativa del artista y como signo de belleza, ahora, en el siglo XIX, se produce un cambio: la feminidad se convierte en metáfora de lo moderno. A ello contribuye el culto a la moda —esto es, el desarrollo del diseño en el marco de la industria moderna—, el desaforado uso de la fotografía de la mujer en la publicidad, la literatura erótica, el arte...; todas estas prácticas giran en torno a la mujer como objeto autoconsciente de la mirada. Ésta se erige en fetiche: carne y símbolo a la vez.

Si para Baudelaire, como observa Kirkpatrick, la forma se halla encarnada en el adorno femenino como signo de algo que está más allá y es imposible de captar,¹⁸ para Pardo Bazán, en cambio, la mujer se mira a sí misma en el espejo. La escritora no hace desaparecer, desde luego, la figura del voyeur que mira a la mujer como signo y objeto, pero es ella quien se ve a sí como signo, tratando de descodificar y controlar su significado:

El misterio de mi alma se entrevé en mi adorno y atavío (...) las perlas nacaran mi tez. Los rubíes saltando en mis orejas, prestan un reflejo ardiente a mis labios. Las gasas y los tísúes, cortados por maestra tijera, con desprecio de la utilidad, con exquisita inteligencia de los que es el cuerpo femenino, el mío sobre todo (...) me realzan como la montura a la piedra preciosa. (...) Toda yo quiero ser lo quintaesenciado, lo superior porque superior me siento, no en cosa tan baladí como el corte de una boca o las rosas de unas mejillas, sino en mi íntima voluntad de elevarme, de divinizarme si cupiese¹⁹.

La protagonista mantiene la posición femenina de ser el signo que el hombre llegaría a poseer, pero busca controlar su propia auto-representación toda vez que es la autora de su historia a la par que signo. Conjuga de este modo la posición masculina del sujeto artístico con la posición femenina de objeto y signo. Cuestiona, pues, las posiciones inamovibles de los respectivos géneros.

Retomando las etapas de la moda, el tercer momento se sitúa a mediados del siglo XX. La irrupción de los jóvenes y los adolescentes en el sistema de la moda provoca que ésta se universalice y democratice, aunque en lo que concierne a la asimetría sexual, su lógica interna no sufrirá modificaciones, sólo cambios aparentes que pueden llevar a ligeras confusiones²⁰.

18. «La mujer es sin duda una luz, una mirada, una invitación a la felicidad, a veces una palabra; pero es sobre todo una armonía general, no solamente en su aspecto y el movimiento de sus miembros, sino también en las muselinas, las gasas, las amplias y tornasoladas nubes de telas en las que se envuelve, y que son como los atributos y el pedestal de su divinidad; en el metal y en el mineral que serpentean por sus brazos y cuello, que añaden chispas al fuego de sus miradas, o hablan dulcemente en sus orejas. ¿Qué poeta osaría, en la pintura del placer provocado por la aparición de su belleza, separar a la mujer de su ropa?» Baudelaire, C., *El pintor de la vida moderna*, Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos técnicos, 1994, pág. 1182.

19. Pardo Bazán, E., *op. cit.*, págs. 130-131.

20. Para el recorrido de estos tres momentos analizados por Gilles Lipovetsky, véase tanto su estudio (1990) como la perspectiva crítica que del mismo nos ofrece Enrique Gil Calvo, a quien hemos seguido en algunos aspectos (Gil Calvo, E., *La mujer cuarteada. Útero, Deseo y Safo*, Barcelona: Anagrama, 1991).

En suma, la moda al igual que los textos literarios, en cada momento histórico, proyectan representaciones de mujer coincidentes tanto con la evolución experimentada en la asimetría de los géneros como con el papel asignado al «bello sexo».

Para los Padres de la Iglesia, las mujeres, que habían sido juzgadas como desafiadoras de la obra de Dios, se situaban cerca de la carne. Esta carne, en opinión de Maria-Milagros Rivera, las vincularía al cuerpo materno en tanto que cuerpo, pero, paradójicamente, esta misma cultura de forma tácita ha negado tal vínculo toda vez que ha excluido toda *filialidad* con la madre; pues se afirma que el cuerpo es dado no por la madre sino por Dios. Por el contrario, desde el pensamiento feminista de la diferencia, que concede valor al orden simbólico de la madre, el adorno es interpretado como amor hacia la obra de la madre²¹.

Desde una lógica diametralmente diferente de la propuesta por el orden patriarcal, Clarice Lispector, a través de la protagonista de su relato *Aprendizaje o El libro de los placeres*, expresa otros modos femeninos de vivenciar el cuerpo y la belleza. Para Lori, el arreglo tiene que ver sobre todo con su placer personal y con su amor y sentido de sí, de su cuerpo y de su historia:

(...) era ya hora de vestirse: se miró al espejo y sólo era guapa por el hecho de ser una mujer: su cuerpo era delgado y fuerte, uno de los motivos, imaginarios, que hacía que Ulises la quisiera; eligió un vestido de tela pesada, a pesar del calor, casi sin formas, la forma la daría su propio cuerpo pero arreglarse era un ritual que la ponía seria; la tela ya no era simplemente un tejido, se transformaba en materia de cosa y a esa entretela ella le daba cuerpo con su cuerpo —¿cómo podía un simple género lograr tanto movimiento? Su pelo lavado por la mañana y secado al sol en la pequeña terraza parecía de seda castaña antigua— ¿guapa? no, mujer: Lori entonces se pintó cuidadosamente los labios y los ojos, cosa que ella hacía, según una compañera, muy mal, se puso perfume en la frente y en el nacimiento de los senos —la tierra estaba perfumada con olor de mil hojas y flores maceradas: Lori se perfumaba y esa era una de sus imitaciones del mundo, ella que tanto buscaba aprender de la vida— con el perfume, de algún modo intensificaba cualquier cosa que ella fuese y por eso no podía usar perfumes que la contradecían: perfumarse era una sabiduría instintiva, adquirida hacía milenios por mujeres que aprendían aparentemente pasivas, y, como todo arte, exigía que ella tuviera un mínimo de conocimiento de sí misma: usaba un perfume levemente sofocante, agradable como humus, como si la cabeza acostada macerara humus, cuyo nombre no decía a ninguna de sus compañeras maestras: porque era suyo, era ella, ya que para Lori perfumarse era un acto secreto y casi religioso»²².

21. Rivera Garretas, M., *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer*, Madrid: Horas y horas, Cuadernos inacabados, 24, 1996, pág. 62-63.

22. Lispector, C., *Aprendizaje o El libro de los placeres*, Barcelona: Ediciones Siruela, 1989, pág. 14.

EL NOMBRE DE LOS NÚMEROS

JOAQUÍN CARRILLO GRACIA
MARÍA ANGUSTIAS MONTERO ALONSO

INTRODUCCIÓN

¿Quién no ha escuchado alguna vez llamar al 15 *La Niña Bonita*, o al 22 *Los Dos Patitos*? No obstante, si yo les preguntara qué número es *El Sombrero* o *El Borrego* pocos sabrían contestar que se trata del 46 y 98 respectivamente. Efectivamente, poner nombre a los números es una tradición popular conocida, pero quizás en ningún sitio tan extendida y tan cotidiana como en Melilla gracias a un sorteo diario llamado Rifa de la Caridad, auspiciado por el llamado Centro Asistencial de Melilla, y gracias a sus vendedores, personas necesitadas normalmente. Por otro lado, los compradores habituales, y no tan habituales, acostumbran a pedir *El Maestro escuela*, *El Pavo* o *La Breva* en lugar del 71, el 95 o el 49; esto da cuenta de que esta costumbre supera las fronteras de la simple anécdota para convertirse en un fenómeno sociolingüístico propio y relevante. Ayuda a la extensión de dicho fenómeno el hecho de que los loteros no permanecen a la espera atrincherados en sus quioscos, sino que se patean calles, tiendas y bares ofreciendo *La Cabra*, *La Cebo-lla* o incluso *La Pelea*, es decir, las terminaciones 51, 63 o 65. Venden más. Se puede asegurar que el motivo no es la cuantía de los premios, insignificante en comparación con otros juegos de azar, sino el carácter solidario del fenómeno, la aproximación física de los vendedores y, lo que más nos interesa, la personalidad propia que le confiere el hecho de «bautizar» los cupones, y ¡el poder de la palabra! Después abordaremos la posible motivación en los nombres e intentaremos establecer una clasificación de los mismos, pero debemos anticipar ya que todos ellos tienen un carácter popular y cotidiano, es decir, próximo al día a día de las gentes, hecho que repercute sin duda en la ya mencionada «complicidad» entre vendedor, número y comprador.

EL ORIGEN DE LA TRADICIÓN EN MELILLA

Fue bastante desesperanzador comprobar que casi ninguno de los vendedores conocía el origen de la tradición. Se trata de gente humilde con una competencia lingüística restringida en la mayoría de los casos por no tener la lengua española como lengua materna¹. Como anécdota podríamos contarles que el primero de los vendedores que intentamos entrevistar para averiguar algo era sordomudo y que la respuesta más pragmática que recibimos en nuestro primer día de investigación fue un «mire usted, yo no sé nada, a mí me han dado una lista en el Centro Asistencial». Allí, sin seguridad alguna, nos dijeron que la tradición podría proceder de la zona de Alicante. Quizás la afirmación estaba motivada por el hecho de que tiempo atrás había estado expuesta en un concurrido bar de la ciudad una fotocopia con el listado de números, con su correspondiente nombre en valenciano y un inocente dibujito alusivo, cuyo título era *El pueblo alicantino dio nombre a los números* y que era gentileza de un par de restaurantes de Alicante. Cómo y cuándo llegó a Melilla nadie ha sabido decírnoslo. Nuestro mayor éxito fue conseguir dicha fotocopia. De su estudio y comparación con los nombres que reciben los números en Melilla podemos sacar varias conclusiones: coinciden el 80% de los nombres (traducidos con más o menos fortuna) y las diferencias existentes tienen distintas motivaciones:

- Deformaciones o malinterpretaciones del nombre en valenciano, lo que parece confirmar la teoría del origen levantino. En Alicante el 27 es *La Paxareta*, es decir la pajarita (de papel), pero en Melilla es *La Pajarera*; en Alicante el 36 es *L'Ensalada*, es decir la ensalada, pero en Melilla es *La Sala*, seguramente la culminación de varias simplificaciones fonéticas.
- Eufemismos: en Alicante el 86 es *La Merda*, pero en Melilla se evita la palabra malsonante y es *La Porquería*; en Alicante el 88 es *Les Mamelles*, es decir, las tetas, pero en Melilla es *Los Bombos*, utilizado bombo con el sentido de barriga de la embarazada; el 82 en Alicante es *L'Orinal* y en Melilla se emplea un curioso nombre, *La Jarra-cuca*, término que no aparece en el D.R.A.E. pero que no es difícil intuir que significa lo mismo que su correspondiente valenciano..
- Metonimias: en Alicante el 37 es *L'Espasa i Daga*, es decir la espada y la daga, pero en Melilla es *La Puñalá*; en Alicante el 35 es *L'Infern*, es decir, el infierno, pero en Melilla es *El Fuego*, añadiendo a las causas del cambio cuestiones psicológicas; podríamos añadir en este punto el caso del 96 que en Alicante es *L'Esplanada*, es decir, la explanada, que en Melilla es *El Parque*. En este punto quizás podríamos situar el 89 que en Alicante es *La Gamba* y en Melilla *La Bula*, aunque muchos dicen *La Gula*. No sabemos con certeza en qué nombre está el error, pero lo cierto es que no resulta difícil establecer

1. Su lengua materna es normalmente el Tamazight o Chelja, según ellos la llaman.

relación entre la gamba, producto tradicionalmente relacionado con el buen yantar, y la gula.

- Cambios de singular a plural y viceversa: tenemos varios nombres que cambian su número, el 11 en Alicante es *El Clavell*, pero en Melilla es *Los Claveles* (respetando más la probable motivación icónica del nombre); el 14 en Alicante es *Les Cireses*, es decir, las cerezas, pero en Melilla es *La Cereza*; el 26 en Alicante es *El Pollastre*, pero en Melilla es *Los Pollos*; el 58 en Alicante es *Els Limons*, pero en Melilla es singular, *El Limón*; el 92 en Alicante es *El Colom*, pero en Melilla es *Los Palomos*; el 77 en Alicante *Les Banderes*, pero en Melilla es *La Banderita*, añadiendo además el sufijo diminutivo.
- Cambios de género, consecuencia de las diferencias lingüísticas entre el español y el valenciano. Un ejemplo de esto sería el 04 que en Alicante es *El Llit* y en Melilla es *La Cama.*; el 52, en Alicante *La Tomata*, pero en Melilla *El Tomate*.
- Diferencias ocasionadas por la variedad de nombres que en Melilla puede recibir un mismo número: el 15 en Alicante es *El Raïm*, pero en Melilla es *La Uva* y el popularísimo *La Niña bonita*; el 66 en Alicante es *Les Monjes*, pero en Melilla es, su traducción, *Las Monjas*, pero también *Las Preñás* o *Las Putillas*, haciendo gala de cierto humorismo malicioso; el 79 en Alicante es *El Porc*, pero en Melilla es *El Cerdo* o *El Guarro*, dos nombres distintos aunque sinónimos.
- Cambios producidos por respetar el carácter icónico de algún nombre: el 09 en Alicante es *L'Arpa*, en Melilla es *El Zapato* (según nuestra opinión un nombre más apropiado por su carácter icónico, aunque tampoco negamos dicho carácter al nombre alicantino); el 22 en Alicante es *La Manzana*, en Melilla es otro nombre tradicional y conocidísimo por todos, *Los Patos*; el 44 es en Alicante *El Clarí* y en Melilla *El Escapulario*, aunque de carácter icónico más dudoso.
- Aproximación del nombre a la realidad melillense o a lo cotidiano en general: en este sentido quizás el número que quizás represente mejor este hecho sea el 78, en Alicante *L'Escarabat* (término relacionado con un ámbito rural, perdido en Melilla), pero en Melilla es *La Cucaracha* (desagradablemente urbana y abundante); el 05 en Alicante es *La Punxa* (la punta, el pincho, la pincha o la espina), pero en Melilla es *El Primo*; el 12 en Alicante es *La Taleca* (la talega, la bolsa) y en Melilla es *Los Huevos* por causas psicológicas (no olvidemos que este producto se suele contar por docenas); el 24 en Alicante es *La Galera*, en Melilla es *El Coche*; el 33 en Alicante es *La Torre*, en Melilla se produce un doblete ya que este número puede ser llamado *El Pan* o el clásico *La Edad de Cristo*; el 20, el 21, el 28 y el 29, en Alicante son nombres de lugares geográficos, *Espanya*, *França*, *Alacant* (obsérvese que es la única ciudad mencionada) y *Aragó*, en Melilla se incorpora la novedad de que los tres primeros aparecen como *El Viaje a España* (el viaje a la península para el habitante de Melilla), *El Viaje a Francia* y *El viaje a Alicante*. El último de ellos es *San Pedro*, respetando el santoral y rompiendo las correspondencias entre los nombres de localida-

des del listado alicantino y los correspondientes viajes melillenses. La idea del viaje está sólidamente asentada en el subconsciente colectivo de los habitantes de Melilla. Finalmente, creemos que también supondría una aproximación a la realidad melillense el caso del 55, en Alicante *Els Gallecs* y en Melilla *Los Civiles*, refiriéndose al benemérito cuerpo, que cuenta esta ciudad con un buen número de números, permítasenos la broma.

- No obstante, estas consideraciones intentando clasificar hay caso que se nos escapan, por ejemplo: el 34 es en Alicante *El Pato* y en Melilla *El Garrote*; el 42 es en Alicante *La Estrella* y en Melilla *La Manzana* (hay que recordar que la manzana, es decir *La Poma*, es en Alicante el 22).

Para finalizar este punto sería conveniente indicar que hay otras diferencias o peculiaridades, de naturaleza fonética, provocadas por la peculiar pronunciación de algunos vendedores bilingües con un deficiente conocimiento del español, que no abordaremos aquí por merecer mucha más atención.

ENSAYO ATREVIDO SOBRE EL ORIGEN DE ALGUNOS NOMBRES

Intentar desentrañar cuál es el origen de los nombres es una labor muy pretenciosa, pues la mayoría de las asociaciones nombre-número son absolutamente arbitrarias, incluso en los que pudiéramos proponer como nombres con una base icónica encontraríamos quien diría sin pudor «pues mire usted, yo no lo veo».

- El grupo más fácil de establecer sería el de los números que poseen un cierto carácter icónico, es decir que «se parecen más o menos» a la realidad que designa el nombre. En este apartado son indiscutibles números como *Los Patos* (el 22), *La Banderita* (el 77), *Los Claveles* (el 11), *El Zapato* (el 09), *Las Monjas* (el 66), *Los Civiles* (el 55) y *Los bombos* o *Les Mamelles* valencianas (el 88), *La Dama*² (el 08). Otros resultan más dudosos como *El Corazón* (el 6), *El Escapulario* (el 44) o *La Luna* (el 07). El famoso 69 conocido en Melilla como *La Mudanza*, quizás porque los números están mudados o invertidos, también es conocido como *El Erótico* aunque éste no es su nombre originario. En cualquier caso ambos nombres poseen ese carácter icónico aunque el dibujo que el cartel alicantino le asigna hace referencia a una mudanza de enseres, tal vez por torpeza del dibujante.
- Por otro lado, clara es la motivación de los dos números que aluden a fechas concretas del santoral como *San Pedro* (el 29... de junio), o *San José* (el 19... de marzo).
- Otras motivaciones responden a cuestiones psicológicas. Claros son los casos de *La Agonía* (el 99) por ser el penúltimo número y *La Muerte* (el 00). En

2. Estos últimos sin duda sugieren la sinuosidad del cuerpo femenino.

este grupo podríamos ubicar un montón de números: *La Niña Bonita* (el 15); *Los Huevos* (el 12); *La Edad de Cristo* aunque su nombre más tradicional es *El Pan* (el 33); *La Abuela* (el 60); *El Abuelo* (el 90), recordando el nombre que se le da en el bingo donde es el último; *El Maestro escuela* (el 71), es evidente que en la tradición la imagen de este personaje se aproxima a la edad que indica el número; *La Dama* (el 8) quizás esté relacionado con la paronimia que se establece entre el número y cierto órgano femenino, o más probablemente esté relacionado con la imagen del número. Dentro de este grupo merece mención especial *El Galán* (el 1), quizás por ser el primero, lo que nos conduce a cierto machismo en la asignación de algunos nombres como veremos después. El nombre de este número pudiera tener también origen icónico: dice la canción infantil que «el 1 es un soldado haciendo la instrucción»; indiscutibles son, realmente, su porte y rectitud o galanía. Otro caso llamativo es el caso del 13, número asociado con la mala suerte, llamado *El Verde* refiriéndose, según parece, al añorado billete de 1000 pesetas, la asociación entre la suerte y el dinero nos parece evidente.

- Para terminar con este punto de las motivaciones queremos ver el curioso fenómeno que se produce al combinar ciertos números o al fijarnos los lugares que ocupan. Si empezamos por el más obvio nos encontramos con que *La Dama* (el 8) y *El niño* (el 3), combinados en el 83, se llaman precisamente *La Dama y El Niño*. Pero es que además resulta que si el número 8, que es *La Dama*, y el número 1, que es *El Galán*, se unen en el 81 resulta *El Matrimonio*; pero si se unen en orden inverso, es decir, en el número 18, tenemos *El Ramillete*, término que podíamos incluir en el campo asociativo de matrimonio ya que significa ramo pequeño y oloroso hecho artificialmente. Más curiosidades: si unimos *La Dama* (el 8) y *La Cama* (el 4), ¿casualmente?, nos da *El Casamiento*, aún existiendo ya *El Matrimonio*. Visto esto no sabemos qué pensar exactamente cuando nos encontramos entre *El Galán* y *La Dama* situada a *La Cama*, (entre el 1 y el 8, el 4). Y, ¿qué pinta *El Niño* (el 3) al lado de *La Cama* que hay entre *El Galán* y *La Dama*? Tampoco sabemos qué pensar cuando nos encontramos entre *La Cama* y *La Dama* a *El Corazón* (el 6), o cuando observamos que *El Sol* (el 2) y *La Luna* (el 7), están simétricamente ubicados el uno justo después de *El Galán* y la otra justo antes de *La Dama*. Más asociaciones curiosas: si unimos *La Cama* y *El Galán* en el número 41 tenemos *El Negro*, y si unimos *La Cama* y *La Dama* en el 48 nos encontramos *La negra*. ¿Otra casualidad, o podemos pensar en la oscuridad cuando galán y dama duermen en la cama?

Efectivamente, pueden resultar osadas algunas de nuestras afirmaciones, o puede parecer una interpretación machista del fenómeno, pero ¿quién nos dice que no hay machismo en la tradición que ha engendrado los nombres de algunos números? Recordemos pistas: *El Galán* es el primer número, las referencias icónicas en el nombre valenciano del 88, *Les Mamelles*, o la posible justificación de que sea precisamente el 8 el número de *La Dama*.

PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN TEMÁTICA DE LOS NOMBRES MELILLENSES

- *Animales*

Los Patos, Los Pollos, El León, El Caballo, El Perro, El toro, La Cabra, El Canario, El Piojo, El Conejo, El Gato, La Cucaracha, El Cerdo, El Pescado, Los Palomos, La Rata, El Pavo, La Gallina, El Borrego y Los Huevos.

- *Frutas*

La Cereza, La Uva, El Melón, La Manzana, La Breva, El Limón, El Albaricocque y La Figa o El Higo.

- *Verduras y otros elementos vegetales*

El Pimiento, El Tomate, La Lechuga, La Zanahoria, La Cebolla, La Rosa, Los Claveles y La Palmera.

- *Objetos o ingenios hechos por el hombre*

La Cama, El Zapato, La Guitarra, El Ramillete, El cañón, La Pajarera, La Bomba, El Garrote, La Campana, La Corona, El Escapulario, El Tambor, El Sombrero, El Cartucho, La Pipa, El Rosario, La Escalera, La Banderita, La Jarra-Cuca, El Barco, El Coche, El Verde, El Pan, El Fuego.

- *Elementos naturales o artificiales del entorno*

El Mundo, El Barco, El Coche, La Casa, El Parque, El Sol, La Luna, El Fuego, La Sala, El Agua y La Porquería.

- *Profesiones de las personas*

Los Civiles, Las Monjas, El Fraile, El Maestro Escuela, y La Lavandera.

- *Etapas, estados o partes de las personas*

El Galán, El Niño, La Dama, El Primo, El Negro, La Negra, La Abuela, El Abuelo, La Dama y el Niño, El Borracho, San José, San Pedro, El Cólera, La Agonía, La Muerte, Los Bombos y El Corazón.

- *Acciones humanas*

El Viaje a España, El Viaje a Francia, El Viaje a Alicante, La Puñalá, La Pelea, La Mudanza, El Matrimonio, El Casamiento, La Bula o La Gula y La Revolución.

Hay indudablemente nombres cuya ubicación puede resultar dudosa: *El Rosario*, según se refiera al objeto o a la oración; *El Fuego*, según se refiera al infierno como en Alicante o a otra cosa; *El Barco* y *El Coche* se pueden incluir como elementos del entorno o como ingenios humanos; y algunos elementos dudosos más a pesar de que todos aparezcan debidamente ubicados en nuestra clasificación.

Cuadro Comparativo completo

<i>Números</i>	<i>Nombre en Melilla</i>	<i>Nombre valenciano</i>
01	El Galán	El Galant
02	El Sol	El Sol
03	El Niño	El Xiquet
04	La Cama	El Llit
05	El Primo	La Punxa
06	El Corazón	El Cor
07	La Luna	La Lluna
08	La Dama	La Dama
09	El Zapato	L'Arpa
10	La Rosa	La Rosa
11	Los Claveles	El Clavell
12	Los Huevos	La Taleca
13	El Verde	El Verd
14	La Cereza	Les Cireses
15	La Niña Bonita/La Uva	El Raïm (el racimo)
16	La Guitarra	La Guitarra
17	El Barco	El Navill
18	El Ramillete	El Ram
19	San José	Sant Josep
20	El Viaje a España	Espanya
21	El Viaje a Francia	França
22	Los Patos	La Poma
23	El Melón	El Meló
24	El Coche	La Galera
25	El Cañón	El Cañó
26	Los Pollos	El Pollastre
27	La Pajarrera	La Paxareta
28	El Viaje a Alicante	Alacant
29	San Pedro	Aragó
30	El León	El Leó
31	El Caballo	El Cavall
32	La Bomba	La Bomba
33	El Pan/La Edad de Cristo	La Torre
34	El Garrote	El Pato
35	El Fuego	L'Infern
36	La Sala	L'Ensalada
37	La Puñalá	L'Espasa i Daga
38	El Perro	El Gos

Cuadro Comparativo completo (Cont.)

<i>Números</i>	<i>Nombre en Melilla</i>	<i>Nombre valenciano</i>
39	El Toro	El Bou
40	La Campana	La Campana
41	El Negro	El Negre
42	La Manzana	L'Estrella
43	La Corona	La Corona
44	El Escapulario	El Clarí
45	El Tambor	El Tambor
46	El Sombrero	El Sombrero
47	El Mundo	El Mon
48	La Negra	La Negra
49	La Brevia	La Bacora
50	El Cartucho	El Cartutx ³
51	La Cabra	La Cabra
52	El Tomate	La Tomata
53	El Pimiento	La Pebrera
54	El Cólera	La Cólera ⁴
55	Los Civiles	Els Gallecs
56	La Lechuga	La Lletuga
57	La Zanahoria	La Safanoria
58	El Limón	Els Limons
59	El Canario	El Canari
60	La Abuela	L'Agüela
61	La Pipa	La Pipa
62	El Piojo	El Pollós
63	La Cebolla	La Paella
64	La Casa	La Casa
65	La Pelea	La Brega
66	Las Monjas/Las Preñás/Las Putillas	Les Monjes
67	El Fraile	El Frare
68	El Rosario	El Rosari
69	La Mudanza	La Mudança ⁵
70	El Albaricoque	L'Albercoc
71	El Maestro Escuela	El Mestre
72	La Figa	La Figa
73	El Conejo	El Conill
74	La Escalera	L'Escala
75	El Gato	El Gat
76	El Agua	L'Aigua

3. El dibujo hace alusión al papel envuelto donde se pueden servir frutos secos, por ejemplo.

4. El dibujo hace alusión a la enfermedad.

5. El dibujo hace alusión al cambio de domicilio

Cuadro Comparativo completo (Cont.)

<i>Números</i>	<i>Nombre en Melilla</i>	<i>Nombre valenciano</i>
77	La Banderita	Les Banderes
78	La Cucaracha	L'Escarabat
79	El Cerdo	El Porc
80	La Lavandera	La Lavandera
81	El Matrimonio	El Matrimoni
82	La Jarra-Cuca	L'Orinal
83	La Dama y El Niño	La Dama i El Xiquet
84	El Casamiento	El Casament
85	La Palmera	La Palmera
86	La Porquería	La Merda
87	El Pescado	El Peix
88	Los Bombos	Les Mamelles
89	La Bula	La Gamba
90	El Abuelo	L'Agüelo
91	El Borracho	El Borratxo
92	Los Palomos	El Colom
93	La Revolución	La Revolució
94	La Rata	La Rata
95	El Pavo	El Pavó
96	El Parque	L'Esplanada
97	La Gallina	La Gallina
98	El Borrego	El Borrec
99	La Agonía	L'Agonía
100	La Muerte	La Mort

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E.: *Gramática de la Lengua Castellana*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995.
- ALCALÁ VENCESLADA, A.: *Vocabulario Andaluz*, Madrid, Gredos, 1980
- ALCINA-FRANCH, J. y BLECUA, J.M.: *Gramática Española*, Barcelona, Ariel, 1983.
- ALVAR, MANUEL: *Manual de Dialectología Española*, Ariel, 1996.
- APPEL, R. W., y MUYSKEN, P.: *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1986.
- BRIZ GOMEZ, A.: *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel, 1998.
- CANDÓN, M.-BONNET, M.: *A buen entendedor... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, Madrid, Anaya/Mario Muchnik, 1994.
- CASARES, J.: *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1992.
- COROMINAS, J.: *Diccionario crítico-etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1954.
- CORPAS PASTOR, G.: *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996.
- COSERIU, E.: *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos, 1988.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V.: *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- GILI GAYA, S.: *Curso Superior de Sintaxis Española*, Barcelona, Bibliograf, 1982.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.: *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arcolibros, 1997.
- HAVERKATE, H.: *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos, 1994.
- IRIBARREN, J. M.: *El porqué de los dichos. Sentido, Origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales de España con otras muchas curiosidades*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 1994.
- JUNCEDA, L.: *Espasa Diccionario de refranes*, Madrid, Espasa-Calpe, 1996.
- LAPESA, R.: *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1988.
- LÁZARO CARRETER, F.: *Diccionario de Términos Filológicos*, Madrid, Gredos, 1974.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO: *Sociolingüística*, Gredos, Madrid, 1993.
- ; *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Colegio de España, 1994.
- LOZANO, J. PEÑA MARIN, C. ABRIL, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra, 1997.
- LUQUE DURAN, J. de Dios PAMIES BERTRAN, A.(eds.): *Problemas de lexicología y lexicografía*, Granada, Método, 1997.
- ; *Primeras jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada, Método, 1994.
- ; *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada, Método, 1995.
- ; *Estudios de lexicología y creatividad léxica, Terceras jornadas internacionales sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada, Método, 1997.
- MARCELLESI, JEAN BAPTISTE Y GARDIN, BERNARD: *Introducción a la sociolingüística*, Gredos, Madrid, 1978.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Manual de Gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987.
- MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1988.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1998.
- MOYA, J. A., Y GARCÍA WIEDEMAN, E. J.: *El habla de Granada y sus barrios*, Granada, Universidad de Granada, 1995.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. y MORILLO-VELARDE PÉREZ, R.: *Las hablas andaluzas*, Córdoba, Cajasar, 1987.
- NAVARRO TOMÁS, T.: *Manual de Pronunciación Española*, C.S.I.C.
- POPLACK, S.: «Lenguas en contacto» en H. López Morales (coord.), *Introducción a la lingüística actual*, Madrid, Playor, 1983, p. 192.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA: *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, Vigésima Primera Edición. 1992.
- *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa— Calpe
- RUIZ, L.: *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel, 1998.
- SCHLIEBEN-LANGE, B.: *Iniciación a la sociolingüística*, Gredos, Madrid, 1977.
- SIGUÁN, M., (red.), *Conocimiento y uso de lenguas en España*, Madrid, CIS, 1994.
- SUAZO PASCUAL, G.: *Abecedario de dichos y frases hechas*, Madrid, Edaf, 1999.
- TIMALTINE, M., EL MOLGHY, A., CASTELLANOS, C. Y BANHAKEIA, H.: *La lengua rifeña tutlayt tarifit*, Ciudad Autónoma de Melilla, Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo, Melilla, 1998.
- TUSON VALLS, A.: *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- : *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- ULLMAN, S.: *Semántica, introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar, 1988.
- Significado y estilo*, Madrid, Aguilar, 1979.
- ZAMORA VICENTE, A.: *Dialectología española*, Madrid, Gredos, 1974.

ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

CRUZ, A., MENDOZA, E. Y DEFIOR, S.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE JAÉN.
DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATA-
MIENTO PSICOLÓGICO. UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCA-
CIÓN. UNIVERSIDAD DE GRANADA.

La lectura es un comportamiento complejo, influido por numerosos factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Pero, a pesar de sus complejidades, la lectura es, en gran medida, dependiente del conocimiento del lenguaje oral.

La lengua oral y la escrita son dos sistemas lingüísticos arbitrarios, creativos, productivos y transmitidos culturalmente, pero distintos en su modo de adquisición. Mientras que el lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, se requiere la conciencia lingüística de ciertos aspectos de éste para la adquisición y desarrollo de la expresión escrita de las lenguas, lo que exige una enseñanza sistemática.

En los últimos años, la naturaleza de la relación entre lenguaje oral y lectura se ha convertido en objetivo de interés de psicólogos del desarrollo, educadores, lingüistas y terapeutas del lenguaje. Por un lado, las investigaciones sobre los procesos lectores, su adquisición y desarrollo, han demostrado la existencia de importantes conexiones entre la llamada «conciencia fonológica» y las primeras etapas en la adquisición de la lectura, mientras que los investigadores interesados por el lenguaje oral y los terapeutas han establecido relaciones entre los problemas de habla y algunas habilidades metalingüísticas, incluyendo la conciencia fonológica y las habilidades de procesamiento fonológico.

En los sistemas de escritura de una lengua pueden distinguirse dos dimensiones básicas: la complejidad y las propiedades gráficas de los caracteres y el nivel de relación entre la escritura y el lenguaje hablado. En función de esta relación, existen dos tipos principales de sistemas: logográficos, donde se da una representación

directa del objeto o concepto, y fonográficos, aquellos que representan los segmentos de una lengua oral. Los segmentos pueden ser de distintos tamaños, por lo que podemos encontrar sistemas silábicos y sistemas alfabéticos.

La introducción de una vía indirecta de acceso al léxico aparece con estos últimos sistemas, los alfabéticos. Centrándonos en nuestro sistema alfabético, los signos de nuestro código representan a la palabra al nivel de fonos y fonemas, lo que supone una gran economía, ya que con veinte o treinta signos se pueden representar todos los fonemas. La reducción progresiva del número de signos ortográficos con los que trabajan los distintos sistemas va emparejada con un aumento de la complejidad de la relación que existe entre éstos y los segmentos de la lengua correspondiente, lo que determina que el principio alfabético sea extremadamente abstracto.

En castellano existen 27 caracteres o letras distintas en el alfabeto, 29 grafemas y 25 fonemas (p. ej. la palabra *coche* tiene cuatro fonemas, cinco letras y cuatro grafemas). Esto significa que algunos fonemas tienen más de una representación posible y que algunos grafemas representan a más de un sonido. En el caso de la lectura, el castellano es totalmente transparente como ya hemos dicho; existe una correspondencia unívoca para cada grafema al que le corresponde un solo fonema, con la salvedad de que se deben conocer las denominadas *reglas dependientes del contexto*. Estas reglas establecen qué fonema corresponde a un grafema en función de las letras que le acompañan, generalmente las vocales (p. ej. es distinto el fonema que le corresponde al grafema *c* si le sigue una vocal *a*, o bien, una *e*).

Al comenzar el aprendizaje de la lectura, alrededor de los seis años, el niño posee la competencia lingüística necesaria para producir frases perfectamente inteligibles así como para comprender las que llegan a sus oídos, contando ya con un vocabulario de, aproximadamente, diez mil palabras y una gran fluidez de habla. Para aprender a leer va a tener que utilizar gran parte de ese dispositivo destinado inicialmente a ocuparse de la lengua oral en obtener la información a partir de estímulos visuales, del texto escrito, buscando como resultado final del proceso de lectura, la misma comprensión e idéntico resultado al que se obtiene del análisis del mensaje que llega por vía oral (Alegría, 1985).

La principal tarea para un niño que está aprendiendo a leer en un sistema alfabético es comprender cómo los sonidos del habla están representados en las letras y cómo podemos realizar las traducciones entre lenguaje escrito y hablado (Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974). La escritura alfabética está basada en el principio de que el habla puede ser segmentada en componentes subsilábicos, los *fonemas*. Para Morais (1998), aprender a leer es aprender a asociar una nueva forma de representación, la ortográfica, a una forma ya fonológica y al significado asociado a ella.

El modelo de la doble ruta (Coltheart, 1978) se puede considerar una versión más actualizada del anterior. Mantiene las dos rutas propuestas para la lectura, como procedimientos de acceso al léxico:

- una vía, la denominada *lectura léxica, directa, visual*, por la que las palabras se asocian directamente con significado; implica un reconocimiento global e

inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector;

- el segundo procedimiento, *la ruta subléxica, indirecta, fonológica*, pasa por la conversión de las palabras en sonido. Para traducir una palabra escrita a su forma fonológica de manera previa al acceso al léxico es necesario que exista un conjunto de reglas que conviertan los grafemas (letras o conjunto de letras) en sus correspondientes fonemas. Es lo que se ha denominado *Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF)*. Esta vía utiliza un *ensamblador fonológico*, que es absolutamente necesario en el caso de la lectura de pseudopalabras, de las que no se tiene representación en el léxico mental, o cuando se encuentra una palabra desconocida por primera vez.

Estas dos vías no se consideran como mecanismos independientes, sino que funcionan de forma paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos (Alegría, 1985; Morais, 1998), de tal manera que un lector experto se caracteriza por la posesión de un amplio vocabulario de acceso al léxico interno y un sistema evolucionado de procedimientos de transformación grafema-fonema.

Para los procesos de reconocimiento de palabras se han planteado distintos modelos evolutivos sobre la adquisición de las estrategias necesarias para dominar la codificación fonológica, entre los que presentamos el propuesto por Frith (1985), que establece la existencia de tres etapas cualitativamente diferentes, según la estrategia predominante en cada una de ellas:

- *etapa logográfica*, en la que el niño reconoce globalmente palabras familiares, apoyándose en las características visuales de la palabra (p. ej. forma global, longitud, presencia de rasgos ascendentes o descendentes, la letra inicial...) y en el contexto en el que aparecen, siendo aun incapaces de efectuar operaciones de análisis de las palabras escritas y de establecer relaciones entre partes de ellas y partes de la pronunciación correspondientes;
- *etapa alfabética*, crucial en el aprendizaje de la lectura dentro de los sistemas alfabéticos. El reconocimiento de la palabra se resuelve con el empleo de una estrategia alfabética, lo que implica el uso de mecanismos de correspondencia grafema-fonema que permite que se convierta el segmento ortográfico en fonológico y así poder identificar palabras no familiares, que no se hayan visto escritas con anterioridad e incluso, pseudopalabras. Esta forma de reconocimiento de palabra va a contribuir a la creación de un código progresivo de acceso directo al léxico interno que posibilita al niño el alcance de la tercera etapa;
- *etapa ortográfica*, que se logra cuando el niño aprende patrones ortográficos particulares que se corresponden a palabras familiares. Esta estrategia característica permite reconocer y producir instantáneamente las palabras (o parte de las palabras) sin realizar la conversión grafema-fonema.

La autora plantea que en un desarrollo normal el niño atraviesa esas fases por orden secuencial estricto, es decir, las estrategias aparecen sucesivamente y cada una de ellas se beneficia de las adquisiciones anteriores, por lo que cada nuevo estadio es la combinación de las habilidades antiguas con las nuevas.

Por otra parte, aprender a escribir en un sistema ortográfico requiere, entre otros aspectos, conocer las correspondencias entre fonemas y grafemas así como memorizar las irregularidades propias del sistema ortográfico de ese idioma. Los procesos fonológicos son el elemento dinámico en la elaboración de las representaciones léxicas y, finalmente, en el desarrollo de todo el sistema de escritura (Alegría y Mousty, 1994; 1996).

El dictado es la acción de convertir un estímulo sonoro, constituido por fonemas en signos gráficos, grafemas (Jiménez y Muñetón, 2002). Para realizar dicha tarea, generalmente se parte del análisis del estímulo sonoro que nos permite identificar los fonemas que componen la palabra se pasa a reconocer la palabra representada en el léxico auditivo. En la siguiente fase se llega al significado en el sistema semántico, que activará el léxico ortográfico en el que se encuentra la forma ortográfica de la palabra (Cuetos, 2000).

Uno de los parámetros psicolingüísticos relevantes tanto en escritura como en lectura es la consistencia ortográfica. Se refiere a la diferencia establecida entre aquellas palabras cuya correspondencia fonema-grafema es uno a uno -palabras consistentes- y aquellas para las que dicha correspondencia no es uno a uno -palabras no consistentes. Estas últimas palabras son las que presentan grafonemas inconsistentes, es decir, dos grafemas que representan a un mismo fonema (p. ej. el fonema /b/ tiene dos grafemas posibles: *b* y *v*).

Cuando un escritor principiante se enfrenta a una palabra no consistente para la que aún no se ha formado una representación ortográfica bien establecida, su transcripción tiene dos posibilidades, de las cuales una de ellas es estadísticamente la grafía dominante. En su primera etapa de adquisición de la escritura, el alumno oyente escribe el grafema dominante, lo que constituye una clave sobre su dominio de las correspondencias fonema-grafema, mientras que la progresiva aparición del grafema no dominante en sus producciones escritas es un indicador del desarrollo del léxico ortográfico (Alegría y Mousty, 1994, 1996).

Nuestro principal objetivo en este estudio se centró en evaluar y determinar los diferentes conocimientos y estrategias implicadas en las primeras fases de adquisición y desarrollo de las habilidades lectores y escritoras en español.

Con este propósito presentamos diverso material de evaluación a alumnos escolarizados en 2º, 3º y 4º de Educación Primaria, que describiremos a continuación, junto a los resultados más relevantes.

La prueba de Eficiencia lectora (Carrillo y Marín, 1997) parte de una concepción de la lectura en términos de eficiencia, combinando dos elementos básicos que definen la eficiencia lectora: la comprensión y la rapidez.

Las medias de las puntuaciones directas y del número de errores de los grupos de lectores oyentes a lo largo de los tres cursos académicos evaluados (2º, 3º y 4º

de Educación Primaria) en Eficiencia Lectora (Carrillo y Marín, 1997) se muestran en la Cuadro I.

Cuadro I. *Media de respuestas correctas (nivel lector) y media de errores, junto a la correspondiente desviación típica en función del Curso.*

	aciertos		errores	
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>
2.º Primaria	12,50	6,61	1,33	1,05
3.º Primaria	27,13	6,26	0,50	0,66
4.º Primaria	39,88	11,64	1,00	1,21

A partir de los resultados obtenidos de los análisis estadísticos, podemos comprobar que la prueba seleccionada para nuestro estudio fue capaz de discriminar niveles de lectura a lo largo de los diferentes niveles académicos evaluados, sin que la media de puntuaciones obtenida por alumnos de 4.º Primaria alcanzase el rendimiento máximo en la prueba.

Se trata de un dato importante a señalar, dado que el alto grado de predictibilidad de las reglas de conversión grafema-fonema permite a los lectores principiantes del castellano alcanzar un elevado nivel de automaticidad desde los primeros meses de instrucción lectora, de tal forma que los alumnos de 2.º Primaria alcanzan puntuaciones equivalentes en velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras a las de los alumnos de 3.º y 4.º Primaria. (Defior, Martos y Cary, 2002).

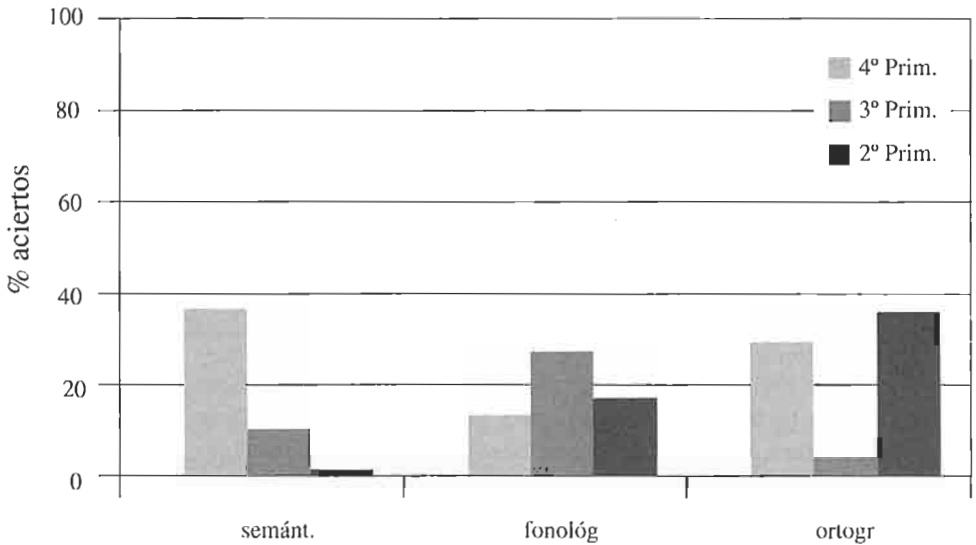
El cuadro II muestra los porcentajes medios de los distintos tipos de errores cometidos por los lectores en función del nivel académico.

Cuadro II. *Porcentaje medio de Tipo de error y desviación típica cometidos por lectores oyentes en función del curso académico en Eficiencia lectora.*

	Semántico		Fonológico		Ortográfico	
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>
2.º Primaria	36,46	46,03	13,54	22,63	29,17	41,78
3.º Primaria	10,42	29,41	27,08	44,18	4,17	40,41
4.º Primaria	1,39	6,80	17,01	34,45	35,76	44,88

Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA/MANOVA) a los factores Curso (factor entregrupos) con tres niveles (2º, 3º, 4º Primaria) y Tipo de Error (factor intra-sujetos) con tres niveles (semántico, fonológico, ortográfico) que mostró diferencias significativas para la interacción Curso x Tipo de Error [$F_{(4,138)} = 4.51$, pág.05]. No fueron significativos los efectos principales de Curso [$F_{(2,69)} = 3.83$, pág.03] ni de Tipo de Error [$F_{(2,138)} = 0.61$, pág.54].

Gráfica 1. *Porcentaje medio de tipo de error cometidos por lectores oyentes en la tarea de Eficiencia Lectora.*



Los análisis realizados para estudiar la interacción Curso x Tipo de Error mostraron diferencias significativas entre las tres condiciones de Tipo de Error (semántico, fonológico, ortográfico) en el grupo de lectores de 4° Primaria [$F_{(2,46)} = 5.97, p < .05$], de modo que las diferencias (HSD Tukey) se dieron de forma estadísticamente significativa entre los errores semánticos y ortográficos ($p < .05$). No se hallaron diferencias en los grupos de 2° Primaria [$F_{(2,46)} = 1.73, p = .18$] ni 3° Primaria [$F_{(2,46)} = 2.86, p = .07$].

Al analizar los tres cursos evaluados en cada una de las condiciones de Tipo de Error, se encontraron diferencias significativas para la condición de errores semánticos [$F_{(2,69)} = 7.88, p < .001$], donde la prueba HSD Tukey mostró que los lectores de 2° Primaria cometían significativamente mayor número de errores de tipo semántico (36.46%) que los de 3° y 4° de Primaria (10.42% y 1.39%, respectivamente). De igual modo, en la condición de errores ortográficos nuevamente se hallaron diferencias significativas [$F_{(2,69)} = 4.79, p < .05$]. Los lectores de 3° Primaria presentaron menor porcentaje medio de errores de tipo ortográfico (4.17%) que los lectores de 4° de Primaria (35.76%) ($p < .05$).

Se puede observar un cambio en el perfil de Tipo de Errores que los lectores cometen en la tarea de Eficiencia Lectora, de tal forma que si en un primer nivel (2° Primaria) son errores principalmente de tipo semántico, en el último nivel evaluado (4° Primaria) son mayoritariamente de tipo ortográfico.

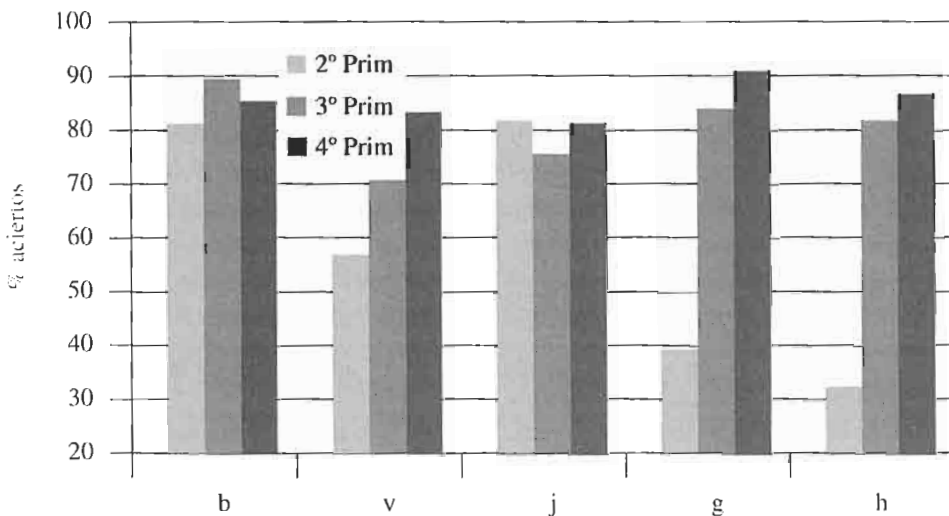
Este patrón de resultados coincide con las principales conclusiones de estudios que analizan la importancia del grado de transparencia de un sistema ortográfico en la adquisición de la lectura. Diferentes estudios cross-lingüísticos aportan evidencia acerca de la influencia del grado de predictibilidad de las reglas de conversión grafema-fonema no sólo en las etapas y velocidad de adquisición de las habilidades

ectoras sino que también parece afectar al modo en el que los lectores principian-tes emplean ambas rutas –léxica y fonológica (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz y Tola, 1988; Defior, Martos y Cary, 2002; Goswami, 2002).

Los resultados muestran que los errores en lectura varían a lo largo del proceso de adquisición: si bien, al principio de la instrucción, son errores de tipo semántico los que, fundamentalmente se cometen por parte de los lectores, el papel primordial que juegan sus conocimientos ortográficos se refleja en los errores de los alumnos de 4º de Educación Primaria.

A modo de resumen, la gráfica 2 recoge los diferentes resultados con respecto a palabras que presentan grafonemas inconsistentes, por lo que nos permite observar la evolución en la adquisición de parte de la ortografía arbitraria del español a lo largo de los tres cursos de escolaridad evaluados. Además podemos apreciar la dominancia de uno de los grafemas en los resultados de 2º Primaria, una diferencia que desaparece en cursos posteriores.

Gráfica 2. *Porcentaje medio de respuestas correctas para los diferentes grafemas de lectores oyentes a lo largo de diferentes niveles académicos*



A partir de los resultados anteriores, por lo que se refiere a la ortografía arbitraria en castellano, podemos concluir que :

- la producción de grafonemas inconsistentes se presenta de forma progresiva, principalmente entre los grados de 2º y 3º de Primaria
- los datos de los alumnos de 2º Primaria, que todavía están en una fase inicial de adquisición de ambos grafemas equivalentes, nos indican que los grafemas dominantes son *b* y *j*, para los casos estudiados
- el grafema *h*, que frente a la escritura de sílabas iniciadas en vocal, sería el componente no dominante, presenta una producción que aumenta de forma progresiva, abarcando los tres niveles evaluados.

Los resultados con respecto a este último grafema, *h*, son especialmente informativos para explorar la adquisición de las representaciones ortográficas por parte de los alumnos, dado que en castellano, estas palabras no proporcionan ninguna clave o información fonológica que nos indique la presencia de esta letra (Alegría, Marín, Carrillo y Mousty, 2003).

Como principales conclusiones de nuestro estudio señalaremos que:

- son escasos los errores de tipo ortográfico en lectura producidos por los alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria. Para los lectores españoles, estos errores sólo aparecen conforme aumenta el nivel de escolaridad, a la vez que crece su léxico ortográfico, lo que nos sugiere que los niños en los primeros años de instrucción lectora rara vez emplean dicha ruta (Defior, Martos y Cary, 2002)
- los escritores principiantes en español emplean, principalmente, un procedimiento fonológico. De forma progresiva, conforme aumenta su léxico ortográfico, en parte por la lectura repetida de este tipo de palabras, las producciones escritas reflejan la utilización por parte del escritor del procedimiento léxico (Alegría y Mousty, 1994; 1996; Defior, Martos y Herrera, 2000)
- la combinación de una ortografía transparente con un método de instrucción que induzca al niño al reconocimiento de palabras en lectura, desde los primeros momentos de instrucción, vía decodificación grafema-fonema, parece generar menor número de dificultades en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J., Marín, J., Carrillo, S. y Mousty, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique: comparaison entre le français et l'espagnol. En M.N. Romdhane, J.E. Gombert y M. Belajouza (eds.). *L'apprentissage de la lecture*. (págs. 51-67). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Alegría, J. y Mousty, P. (1994). On the Development of Lexical and Non-Lexical Spelling Procedures of French-Speaking Normal and Disabled Children. En G.D.A. Brown y N.C. Ellis (eds.). *Handbook of Spelling: Theory, Process and Intervention*. (pp. 211-226). Chichester: John Wiley & Sons.
- Alegría, J. y Mousty, P. (1996). The Development of Spelling Procedures in French-Speaking, Normal and Reading-Disabled Children: Effects of Frequency and Lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 312-338.
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1997). *Test de Eficiencia Lectora*. No publicado.
- Coltheart, M. (1978). Lexical Access in Simple Reading Tasks. En G. Underwood (ed.). *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- Cossu, G.; Shankweiler, D.; Liberman, I.; Katz, L. y Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.

- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española
- Defior, S., Martos, F. y Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow ortografías: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23, 135-148.
- Defior, S., Martos, F. y Herrera, L. (2000). Influencia de características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*, 67, 55-64.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (eds.) *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2002). Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Jiménez, J. y Muñetón, M.A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.

«NO TENGO LICENCIA DEL SEÑOR OBISPO PARA HACER MILAGROS»
(LA RELACIÓN TRANSTEXTUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA LITERARIA)

MANUEL DÍAZ CASTILLO

1. PRESENTACIÓN GENERAL

Todo miembro de una sociedad debe crecer en el dominio de los medios lingüísticos que hacen posible la comunicación. Sin embargo, lo que se ha llamado «competencia comunicativa» encierra otros espacios que superan la mera delimitación del entendimiento entre los individuos: también deben ponerse de acuerdo para sus acciones, y esto significa estar en camino de conseguir un grado justo de integración en el tejido social.

Ello no es posible sin una determinada absorción de saberes acumulados en la tradición cultural, la cual facilita fórmulas para que los seres humanos se integren socialmente y conformen las líneas básicas de su personalidad por medio de procesos de socialización¹.

El mundo social se inserta en los seres humanos por diversos medios, pero el más determinante es el reconocimiento y la apropiación de las tradiciones por medio de un amplio proceso de creación de fraternidad intelectual y afectiva con el mundo que nos ha hecho posibles en un plano de búsqueda de consensos y convicciones racionalmente motivados.

La interpretación de textos literarios actúa como espacio privilegiado para adquirir este saber culturalmente acumulado por las sociedades, saber que posibilita el

1. Utilizamos en estos aspectos generales algunas ideas y términos procedentes de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, en especial *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1989.

que los individuos se pongan de acuerdo sobre algo en el mundo, y se aseguren un modo de existencia más solidario y más perfecto, al tiempo que renuevan sus vínculos con la comunidad cultural a la que pertenecen y las concepciones y convicciones que los fundamentan. No obstante, afirmar estos criterios de partida significa partir del principio de que la literatura es uno de los espacios culturales que más nítidamente representan el proceso de adquisición y renovación de las solidaridades, que se establecen entre los individuos y las comunidades culturales.

En el presente trabajo, propondremos que los procesos de interpretación de textos literarios pueden aportar al alumno una oportunidad para que se reproduzcan en su mente sutiles procesos de apropiación y transformación de los materiales culturales sobre los que han nacido y se han desarrollado las personas desde el comienzo de los tiempos.

Cuando leemos e interpretamos un texto, somos protagonistas de un proceso que no se crea de la nada, ni surge de modo inopinado, porque tenemos un mundo interior en parte preconstruido, que se ha ido forjando al tiempo que se acumulaba nuestra experiencia vital y cultural. Dialogamos con los textos desde nuestra capacidad de conversar con los otros; pero también interpretamos mejor las palabras escritas desde la habilidad para comprender que las palabras que leemos son ecos actualizados de otras que fueron dichas por otros, en otros lugares, con otros interlocutores que los actuales, pero con los que nos unen vínculos determinantes. Nuestra capacidad de comprensión no depende sólo de conocer el valor semántico de las palabras, sino especialmente de servirnos de los indicios que los textos dan cuando se refieren específicamente a otros textos.

Vamos a analizar algunas posibilidades y formas de que viejas palabras y viejos discursos reaparezcan como parte esencial de emisiones posteriores, así como las funciones que estos modos de presencia pueden desempeñar para los enfoques didácticos de la lectura y la interpretación como experiencias textuales privilegiadas.

2. LAS FORMAS DE PRESENCIA DE LOS TEXTOS. RELACIONES TRANSTEXTUALES

Julia Kristeva fue la primera que propuso la conveniencia de investigar desde una perspectiva integradora las relaciones que los textos poseían entre sí². El texto poseía la virtud de redistribuir el orden de la lengua, poniendo en relación la escritura y su interés comunicativo de carácter directo con enunciados anteriores o incluso sincrónicos. Esto significaba que el texto poseía *productividad*, ya que lo mismo podía ser destructivo que constructivo con relación a los otros textos y a la propia lengua, donde se da, por lo tanto, una permutación de textos, más común-

2. Especialmente en *Séméiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Paris (Seuil), 1969, traducida para la Editorial Fundamentos de Madrid en 1978. También en *Le texte du Roman*, The Hague/Paris (Mouton) 1970.

mente llamada *intertextualidad*, puesto que en un texto ciertos enunciados tomados de otros textos se crecen y se neutralizan³.

Dicho con sus propias palabras, *cualquier texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto*⁴. Ahora bien, esta absorción de un texto anterior por otro, se da en el sistema de la lengua y en el proceso sociocultural hacia el que se proyecta⁵.

El lenguaje poético es un diálogo de textos y cualquier página escrita está orientada hacia la evocación de otra escritura y hacia la *somnation* (transformación de esta escritura)⁶. Una novela era un libro de libros⁷, *un dialogo de varios textos (...) une intertextualidad*⁸, por lo que no podía ser leído más que como una polifonía⁹.

También Riffaterre ha reflexionado sobre el fenómeno de la intertextualidad¹⁰ como transformación de un texto anterior, un *intertexto* al que el lector avisado tiene que recurrir para superar sus perplejidades a la hora de interpretarlo¹¹. No es escaso el mérito de Riffaterre al estudiar con precisión las relaciones microcontextuales, con lo que indirectamente ha presentado un conjunto apreciable de propuestas de alto valor pedagógico, entre las que deberíamos destacar la noción de «archilector».

Gérard Genette aporta un análisis de las diversas prácticas transtextuales, consideradas sobre grandes contextos: entre diversas literaturas nacionales, en el seno de los géneros, y en las relaciones entre autores, entre obras.

De las cinco clases de «*relaciones transtextuales*» que distingue Genette,¹² nos interesan especialmente las dos que siguen:

- a) la *intertextualidad* como presencia efectiva de un texto en otro, bien como *cita*, como *plagio* literal¹³, o como *alusión*.

3. *Le texte du Roman*, pág. 12

4. «*tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte*» *Séméiotiké*, pág. 146

5. *Ibid.* pág. 10

6. *Ibid.* pág. 181

7. «*...le roman devenant un livre de livres, c'est-à-dire une somme de livres* *Ibid.*, pág. 149

8. *un dialogue de plusieurs textes (...) un dialogue textuel (...) une intertextualité*, *idem.* 68-69.

9. *et le roman dans son champ transformationnel et intertextuel ne peut être lu que comme une polyphonie. Il n'y a pas de roman linéaire, (...) tout roman est déjà, plus ou moins manifestement, polyphonique (polygraphique)*. *Idem* pág. 176.

10. Michael Riffaterre *Semiotics of Poetry* (Bloomington, Indiana University, 1984).

11. «*El fenómeno es verdaderamente intertextual desde el momento en que el agente de su efecto, la gramaticalidad, no puede ser visto (...) sin una comparación entre el texto y su generador, el hipograma*» *Vid. Semiotics*, pág. 42.

12. Gérard Genette: *Palimpsestes. La literatura en segundo grado*, Madrid (Taurus) 1989, traducción de la edición francesa *Palimpsestes*, Paris (Seuil) 1982. También son dignas de atención sus *Figuras III*, en las que pasa revista a los elementos que componen las obras, es decir, las formas, entendiendo por tales los códigos retóricos, las técnicas narrativas las estructuras poéticas.

13. Sería el caso de Lautreámont, citado por Genette, o el de algunas páginas del Valle-Inclán de las *Sonatas* con respecto a D'Annunzio o Casanova. *Vid.* al respecto J. Casares, *Crítica Profana* (Espasa-Calpe, col. Austral), aunque con cierta precaución. A. Bugliani ha mostrado posteriormente el componente de «*crítica letteraria falsata*» de las descripciones de Casares.

- b) la *hipertextualidad*, que viene a ser la relación muy amplia e indudable que une el texto posterior o hipertexto, a un texto anterior o hipotexto, de tal forma que resulta ser su *transformación*, lo que constituye el fenómeno propiamente literario. La *Eneida* de Virgilio y *Ulises* de Joyce son hipertextos de un sólo hipotexto: *La Odisea*.

3. LA FUNCIÓN DE LA INTERTEXTUALIDAD COMO REFERENTE INTERPRETATIVO PARA EL LECTOR.

3.1. *La adhesión al patrimonio de una civilización*

La literatura, quizá con una conciencia más amplia y acaso más clara que otras artes, ha usado la declaración de la deuda cultural con autores pretéritos como una fórmula insustituible para declarar la herencia intelectual y afectiva con otras épocas, al tiempo que se ofrecía al lector una información esencial para que procediera a las labores interpretativas. El culturalismo, al que dedicó atención G. Díaz-Plaja en su discurso de ingreso en la Real Academia Española, es un espacio preferente para estos gestos textuales, pero el sentido de la proporción es raras veces administrado con prudencia¹⁴.

En el inicio de las *Soledades* de Góngora, el *inconsiderado peregrino* que protagoniza la obra es arrojado por el mar a unos escollos, donde *alga todo y espumas/halló hospitalidad*. Parece creíble que el poeta cordobés quiere imponer una perspectiva que nos sitúa en el decorado del héroe Odiseo, que cuando llega a tierra de feacios aparece como un ser extenuado y horrible, cubierto por la sal del mar (Canto VI). El arquetipo del peregrino a quien un largo y azaroso vagar por el mundo conduce hacia su propio destino es un eco tan profundamente significativo como metáfora de la vida humana que no hay mejor modo de sugerirlo que acercarse a las raíces de la experiencia literaria de Occidente y por ello Góngora recuerda implícitamente el viejo texto homérico.

El soneto VII del Marqués de Santillana, presenta una breve introducción donde para justificar que él haya escrito el soneto, da un rodeo argumentativo, que imponía a la vez respeto y pedía comprensión hacia la nueva estética que procedía de Italia:

el actor muestra cómo él non avia [osado] de mostrar a su señora el amor que le avia, nin la lengua suya era dispierta a gelo decir, é por lo tanto gelo escrevia, segunt que Fedra fiço a Ypólito, su amado, segunt Ovidio lo muestra en el «Libro de las Epístolas».

14. G. Díaz-Plaja, *Culturalismo y creación poética*, Madrid, Revista de Occidente, 1972

En este soneto leemos que *Fedra dio regla é manda que en amor,/ quando la lengua non se falla osada/ Á demostrar la pena ó la dolor (...)/ La pluma escrive é muestre el ardor...*¹⁵

Se trataba de la *Fedra* de Eurípides, que escribía una carta de amor a Hipólito. El autor exhibía sus conocimientos clásicos, ejercía un moderado efecto de extrañamiento y sublimación del sentido cotidiano de la anécdota narrada, tan propia de los usos de la literatura trovadoresca y cortesana (lo que no se podía o debía decir en persona podía escribirse), pero sobre todo, la cita clásica señala la nueva senda que superaba los usos culturales trovadorescos y extendía la visión hacia la otra ribera cultural donde el Renacimiento amanecía en una nueva atmósfera humanística. De igual forma lo encontraremos en el soneto siguiente de la colección del Marqués *¡O dulce esguarde, vida é honor mía,/ Segunda Elena, templo de beldad...*

3.2. La adhesión a una estética o a una escuela

Hay momentos en la historia de la literatura en que el lenguaje se convierte en advertencia y documento de una adscripción estética. Cuando en 1613 Góngora escribe la primera redacción de su primera *Soledad*, su potente novedad deja una fuerte impresión entre una amplia corte de seguidores, que se apresuran a declararse sus adeptos de modo inequívoco: usando el lenguaje y la retórica del maestro. Ya en la Dedicatoria al Duque de Béjar, Góngora escribía *al duro robre, al pino levantado,/ émulo vividores de las peñas*, utilizando un adjetivo poco usado antes –*émulo*–, que repetiría alguna vez más, como en el v. 276,... *del Termodonte/ émulo el arroyuelo desatado*¹⁶. Pero el adjetivo que más podía identificar la escritura de Góngora era, seguramente *canoro*. En la obra antes citada, para nombrar el modesto gallo, esposo de las aves de *crestadas aves*, el maestro cordobés echa mano a una inolvidable escenografía literaria: *cuyo lascivo esposo vigilante/ doméstico es del Sol nuncio canoro...*

El licenciado Enrique Vaca de Alfaro escribe una canción a la reforma de los Carmelitas Descalzos en 1615, y se apresura a declarar su incondicional alineamiento estético con la nueva poesía: *En carro ardiente de brillante fuego,/ émulo de esplendores/ al que ya, de Faetón mal conducido/.../profeta que (en sosiego/ antes del final día) espera / nuncio canoro, trompa pregonera*¹⁷. No se trata sólo de una imitación estimable, sino de una utilización en forma de cita que a ninguna persona medianamente informada de las novedades poéticas podría pasar desapercibida.

15. *Poetas completas*, vol I, ed. de Manuel Durán para Castalia, Madrid, 1989, pág. 310. *Fedra dio regla é manda que en amor,/ Quando la lengua non se falla osada/ Á demostrar la pena ó la dolor,/ Que en el ánimo afflicto es emprentada:/ La pluma escrive é muestre el ardor/ Que destruye la mente fatigada:/ Pues osa, mano mía, é sin temor / Te faz ser vista fiel enamorada*

16. Lo usará también en el v. 468 para decir que una nave que daba la vuelta al mundo sería parecida al Sol: *Zodiaco después fue cristalino/ a glorioso pino,/ émulo vago del ardiente coche/ del Sol...*

17. Apud «Introducción» de Robert Jammes a las *Soledades* de Góngora, en Castalia, 1994, pág. 98.

3.3. *El discreto intelectual*

Se trata de una fórmula en la que las alusiones o inclusiones de textos parecen implicar una participación del autor y del lector en un juego de complicidades más o menos esenciales: el autor proclama su tránsito por un ámbito no obvio de evocaciones literarias, quizá con la pretensión de que el lector esté obligado a mantener una actitud de respeto, entre admirativo y circunspecto, hacia el despliegue del autor. Este transitar por las referencias y los lugares citados es en ocasiones irrenunciable —en especial cuando sitúan al lector en un credo estético frente a otros—, y la mayor parte de las veces sólo decorativo.

Al final de la Edad Media había surgido en Occidente la mitología grecolatina como espacio narrativo prestigioso donde podían situarse los múltiples azares de la existencia, y acudir a la alusión mitológica tuvo en muchas ocasiones la condición de *discreto* elegante. Desde el Romanticismo, surge otra mitología, concretada como referencia culturalista de la propia deuda del escritor con la tradición, a la que el Modernismo vuelve con insistente recurrencia. Rubén escribe, en *El Canto errante* un poema, «Dream», que se presenta como una mención de autores y lecturas muy significativas para el poeta, empezando por una amplia alusión al shakespeariano *El sueño de una noche de verano*, con Bottom y Titania como fetiches culturalistas que orientan al lector en primer término hacia la obra del autor inglés, pero luego aparecen Heine, Hugo, Nerval o Mallarmé,¹⁸ y esta nómina no parece servir sino de paseo galante por algunas estrellas de la pléyade que alumbraba la estética finisecular.

A veces, el autor se dispone a separarse de estas prácticas poéticas, como el caso de Manuel Machado, cuando escribe: *Mi elegancia es buscada, rebuscada. Prefiero/ a lo helénico puro, lo «chic» y lo torero*. O también esta desdeñosa, y quizá ambigua, declaración: *renuncio/ pues, a ser un Verlaine, un Musset, un d'Annunzio*¹⁹.

3.4. *La función irónica*

De este artificio obtiene Cervantes uno de los manaderos de su compleja ironía. En el *Viaje del Parnaso*, cuando aparece el terceto famoso *Yo, que siempre me*

18. Rubén Darío, *El Canto errante*, Madrid, Espasa-Calpe, 1965, págs. 73-74. Vid el comentario de G. Díaz-Plaja en *Culturalismo y creación poética*, Madrid, 1972, pág. 82. El poema es curioso: *DREAM/ Se desgrana un cristal fino/ sobre el sueño de una flor; / trina el poeta divino.../ ¡Bien trinado, Ruiseñor!/ Bottom oye ese cristal / caer, y, bajo la brisa, / se siente sentimental./ Titania toda es sonrisa. / Shakespeare va por la floresta, / Heine hace un lied de la tarde.../ Hugo acompaña la Fiesta / Chez Thérèse. Verlaine arde / en las llamas de las rosas / alocado y sensitivo, / y dice, a las ninfas cosas / entre un querubín y un chivo./ Aubrey Bardsley se desliza / como un silfo zahareño./ Con carbón, nieve y ceniza / da carne y alma al ensueño. / Nerval suspira a la Luna. / Laforgue suspira de / males de genio y fortuna. / Va en silencio Mallarmé.*

19. Vid Díaz Plaja, antes citado, pág. 140.

afano y me desvelo/ por parecer que tengo de poeta/ la gracia que no quiso darme el cielo, tantas veces entendido de forma recta como confesión de limitación y no de sonriente ironía hacia sus enemigos literarios, el autor del *Quijote* usa de su soberbia capacidad de burla de las convenciones literarias. Si se leen con atención los versos que rodean aquella aparente declaración de incompetencia poética, se pueden obtener algunas claves acerca de la actitud de nuestro maestro de la ironía:

*Pues descubriendo desde allí la bella
corriente de Aganipe, en un saltico
pudiera el labio remojarse en ella,
y quedar del licor suave y rico
el pancho lleno, y ser de allí adelante
poeta ilustre, o al menos magnífico.*

La «corriente de Aganipe» es la que se relaciona con la ninfa hija de Permeso, que da nombre a la fuente situada al pie del monte Helicón, de la que se creía que sus aguas inspiraban a los poetas. Cervantes pudo conocer esta referencia de modo indirecto, porque aparecía en el *Universal vocabulario de latín en romance* de Alfonso de Palencia, en el *Cancionero* de Juan del Encina, y en la *Philosophía secreta* (1554) de Juan Pérez de Moya (1513-1596), que a su vez proponía la fuente común en Ovidio, cuando *cantaba la contienda de las nueve Musas con las nueve hermanas, hijas de Aganipe disputando sobre cuáles eran más entendidas en el arte de cantar, y poniendo por jueces a las ninfas*. Es clara la referencia, así como la burla al discreto intelectual que hacía de la alusión mitológica un recargado abalorio. Cervantes se distancia aquí del origen de la inspiración de los consagrados, e incluso de la divinización del poeta.

3.5. La función evocadora

El texto produce desde dentro una necesidad de ambientación, de creación de referentes verbales que nos trasladan a un mundo, a veces desaparecido, que se evoca con especial intensidad. Toda una realidad es representada por medio de un desplazamiento estético en donde el texto insertado es elemento insustituible. Es lo que hace Federico García Lorca cuando escribe en «Balada triste» de *Libro de Poemas* una siguiente evocación de una región de utopía que situaba en su infancia:

*¡Mi corazón es una mariposa
Niños buenos del prado!
Que presa por la araña gris del tiempo
Tiene el polen fatal del desengaño. (...)
Paseé por el jardín de Cartagena
La verbena invocando
Y perdí la sortija de mi dicha*

*Al pasar el arroyo imaginario²⁰.
Fui también caballero
Una tarde fresquita de mayo²¹ (...)
Cabalgué lentamente hacia los cielos,
en un domingo de pipirigallo²².
Y que en vez de rosas y claveles²³
Ella tronchaba lirios con sus manos.*

Similar técnica utilizaba el marqués de Santillana en su poema «Por una gentil floresta», donde en un ejercicio manierista de inserción de viejos cantares en un marco lírico propio, va usando viejas canciones tradicionales engarzadas con mano maestra en un marco minimalista de narración lírica²⁴.

3.6. *La función hermenéutica*

En el *Cántico Espiritual* de San Juan de la Cruz, el poema comienza como una égloga renacentista de influjo petrarquista, con una amante que sale a buscar al amado, quien ha desaparecido de su lado. Pero en la canción 16, se dice: *Cazadnos las raposas,/ questá ya florescida nuestra viña,/ en tanto que de rosas /hazemos una piña /y no parezca nadie en la montiña.*

No estamos acostumbrados a ver las raposas al lado de la viña, pero la clave está en el *Cantar de los Cantares*, donde podemos leer *Cazadnos las raposas, las pequeñas raposas que devastan las viñas, pues nuestras viñas están en flor.* (2:15)

Se trata de un aviso esencial de interpretación. Cualquier tentación de leer el poema de S. Juan como un poema de amor humano, queda neutralizada, o expresamente desautorizada por la presencia de esta advertencia, que no será la única en el *Cántico Espiritual*.

Una vez que se ha reconocido esta relación, pueden encontrarse muchas más familiaridades entre el texto bíblico y el del carmelita. Así, el *Cántico* comienza con *¿Adónde te escondite,/ Amado, y me dejaste con gemido?/ Como el ciervo huyste...*, mientras el *Cantar de los Cantares* propone: *Semejante es mi amado a una gacela, o un joven cervatillo. Vedle ya que se para detrás de nuestra cerca, mira por las ventanas, atisba por las rejas.* (2:9).

20. Canción infantil: *Al pasar el arroyo/ de Santa Clara/ se me cayó un anillo/ dentro del agua. Por coger el anillo, cogí un tesoro.* Vid. Daniel Devoto, «Notas sobre el elemento tradicional en la obra de García Lorca», en Ildefonso M. Gil, *FGL, El escritor y la crítica*, Madrid, Taurus, 1973. (págs. 115, ss.)

21. *Una tarde/ fresquita de mayo/ cogí mi caballo/ y me fui a pasear.../ Yo la vi que cogía una rosa/ yo la vi que cogía un clavel.*

22. *Mañana es domingo/ de pipirigallo/ de pipirigallo;/ monté en mi caballo/ y subí a la sierra...*

23. *Hermosas doncellas/ que al prado vents/ a coger las rosas / de mayo y abril.*

24. *Aguardan a mí:/ nunca tales guardas vi es la primera. La niña que los amores ha/ sola, ¿cómo dormirá?* es la segunda. *Dexadlo al villano pene:/ véngueme Dios dele* es la tercera. *Sospirando yva la niña / e non por mí, / que yo bien ge lo entendí* es la cuarta.

El ejercicio de citación que Cernuda realiza para su *Donde habite el olvido* es más que un simple homenaje a Bécquer, es sobre todo un perfecto manual de instrucciones para su comprensión y más plena interpretación, no sólo del poema, sino de una parte esencial del libro y aun de la lírica de Cernuda²⁵.

4. FUNCIONES DE LA HIPERTEXTUALIDAD

4.1. Constitución de tipos o géneros de ulterior desarrollado literario

La constitución de los géneros literarios depende de varios factores, tal como propuso Lázaro Carreter,²⁶ pero más importantes que los modelos estructurales o elementos significativos como personajes o situaciones, debe haber una comunidad de sensibilidades y quizá también de intenciones comunicativas, que se basa en indefinibles analogías textuales.

El episodio de la longaniza en *Lazarillo de Tormes* en que Lázaro, movido por el hambre, escamotea al ciego el embutido y le pone un nabo en su lugar, fue muy celebrado por miles de lectores y de oyentes en el XVI. Es uno de los momentos en que se pone a prueba el sentido de medida y selección del estilo narrativo del momento y se roza un cierto tremendismo feñsta. La larga nariz del ciego, en seguimiento del rastro que había dejado la longaniza por la garganta del niño, le *llegó a la gulilla (...) [y fue] causa que el hecho y golosina se manifestase (...) de suerte que su nariz y la negra malmascada longaniza a un tiempo salieron de mi boca*²⁷.

Casi cincuenta años después, Mateo Alemán sitúa en su *Guzmán de Alfarache* un lance que extrema la misma situación repugnante. Es también en una venta, y en el primer compás de la aventura solitaria del niño, una inmunda ventera le echa el aliento y con ello le parece al crío que está infectándose de su vejez «y con ella de todos sus males». La comida que le ofrece son unos huevos ya empollados. *Comí como el puerco la bellota, todo a hecho; aunque verdaderamente sentía crujir entre los dientes los tiernecitos huesos de los sin ventura pollos, que era como hacerme cosquillas en las encías*²⁸. El quevedesco Don Pablos, por su parte, cuenta que

25. Cernuda escribe: *Donde habite el olvido, / en los vastos jardines sin aurora; / donde yo sólo sea / memoria de una piedra sepultada entre ortigas / sobre la cual el viento escapa a sus insomnios. / Donde mi nombre deje / al cuerpo que designa en brazos de los siglos; / donde el deseo no exista.*

Es éste un texto que no puede existir sin la Rima LXVI de Bécquer: *¿De dónde vengo? / ... El más horrible y áspero / de los senderos busca; / las huellas de unos pies ensangrentados / sobre la roca dura, / los despojos de un alma hecha jirones / en las zarzas agudas / te dirán el camino / que conduce a mi cuna. / ¿Adónde voy? El más sombrío y triste / de los páramos cruza / valle de eternas nieves y de eternas / melancólicas brumas. / En donde esté una piedra solitaria / sin inscripción alguna, / donde habite el olvido, / allí estará mi tumba.*

26. F. Lázaro Carreter, «Sobre el género literario» en *Estudios de poética*, Madrid, Taurus, 1979, págs. 116-119.

27. *Lazarillo de Tormes*, Tratado I.

28. Historia del Buscón, Libro Primero, capítulo III.

comían de las sobras y la recaudación furtiva que hacían de noche, y que a sus aposentos, llenos de huesos de carnero, y aves, tenían *la puerta embarazada con plumas de gallinas y capones y pellejos de gazapos*²⁹.

No hay aquí mayor duda de que el cúmulo de casualidades en la utilización de este motivo tremendista es suficiente como para que entendamos que Mateo Alemán se ha dejado influir en este comienzo de su obra por la situación. Queda aparte el origen deshonoroso de Lázaro, como el de Guzmán o el de D. Pablos, además de otros muchos aspectos de los personajes y de la narratividad, que obligan al lector a pensar en una misma extracción genérica, más allá de los influjos más o menos difusos.

Podríamos aludir a otro motivo literario que aparece en la novela picaresca. En el Tratado III del Lazarillo, encontramos al escudero de vuelta a casa que sacude y dobla su capa con ayuda de Lázaro y *muy limpiamente, soplando un poyo que allí estaba, la puso en él*. En *El Buscón* de Quevedo, hemos visto que los personajes deben realizar una serie de difíciles ejercicios para sobrevivir, pero en lo que toca a la ropa, está tan desgastada que *estudiamos posturas contra la luz, pues en día claro andamos con las piernas muy juntas y hacemos las reverencias con solos los tobillos porque si se abren las piernas se verá el ventanaje*. La ropilla antes fue gregüescos, que antes habían sido capa, el cual antes fue capuz, y después se dedicará a soletas de calcetín. (Libro II, cap. VI)

Debemos a Francisco Ayala el haber marcado la relación entre este motivo quevedesco y el que aparece en *Misericordia* de Pérez Galdós³⁰. En esta novela, aparece un personaje que descende directamente del escudero del Tratado III del Lazarillo, pero que tiene también algo de la atmósfera expresionista de Quevedo:

...nadie como él sabía tratar con mimo las prendas de uso perenne para que desafiaran los años, conservándose en los puros hilos. (...) Un gabancillo usaba Don Frasquito [Ponte Delgado] en todo tiempo; era su prenda menos inveterada, y le servía para ocultar, cerrado hasta el cuello, todo lo demás que llevaba, menos la mitad de los pantalones. Lo que escondía debajo de la tal prenda, sólo Dios y Ponte lo sabían. (*Misericordia*, capítulo 16.)

Estas analogías de temas y motivos denotan algo más que casualidades, y no puede ser válida la explicación de que, enfrascados en criterios estéticos realistas, los autores mencionados no tengan más remedio que copiar la realidad. El suelo que sustenta estos ejercicios literarios no es la imitación de la realidad, sino la comunidad cultural y estética. La ironía de Galdós sobre su personaje tiene una dimensión especial, no construida sobre la copia del natural, sino sobre analogías que se expresan en términos literarios, al proponer al lector su relación con el viejo escudero del Lazarillo y con los caballeros chanflones de Quevedo.

29. Ídem, Libro II, cap. VI.

30. Francisco Ayala, «Pérez Galdós», *Los Ensayos. Teoría y Crítica literaria*, Madrid, Aguilar, 1972, págs. 970, ss.

También la «Benina» de *Misericordia* es una criada que mendiga secretamente para que su señora pueda sobrevivir. La analogía con Lázaro de Tormes en el Tratado Tercero es más que elocuente, y forma un conglomerado de indicios que nos permiten leer *Misericordia* como una novela que emerge esencialmente desde las condiciones estéticas de la picaresca, lo que en lugar de restarle interés u originalidad, sugiere sobre la superficial lectura humorística una interpretación más dramática e incluso nos permiten asomarnos a la silueta de la tragedia humana que discurre por sus páginas. Puede decirse que el texto del *Lazarillo* o del *Buscón*, como también *El Quijote* viven en el de Galdós, y esta residencia interior ilumina de modo muy particular nuestra lectura, ayudándonos a superar el techo del goce de las peripecias anecdóticas para proponernos un placer intelectual mucho más complejo.

Propongamos otro ejemplo. *La Dorotea* de Lope de Vega es desde el punto de vista genérico «acción en prosa», esto es, mantiene un claro interés en no deslizarse hacia el teatro espectacularizado, representable, pero tampoco quiere entrar en el campo de la novela, con ambientes descritos, y líneas de acción/ reacción dibujadas por vía narrativa. La fuerza del diálogo es la dominante que agrupa la psicología de los personajes, sus componentes morales, sus intenciones, sus distintas perspectivas. Su división en actos, está cerca del teatro, lo mismo que algún papel, como el de Celia, que está cercano al donaire o gracioso del propio teatro loopesco. Desde el punto de vista de los personajes, Gerarda mantiene paralelismos con Celestina: tiene algo de hechicera, es alcohólica y prefiere beber a comer, su moralidad de anciana es tan dudosa como lo fue su juventud, su aprendizaje en esa vida suya, exonerada de deudas y escrúpulos con la moral dominante, lo debió a su amante Nuflo que está en galeras, lo cual nos pone en la pista de su relación con Claudina, la madre de Pármeno que fue también maestra y quizá amante de Celestina. Todo encaja: la relación hipertextual entre *La Dorotea* y *La Celestina* no puede ser más clamorosa. Lope regresa, por razones que no conocemos del todo, del éxito teatral al género mestizo que no tendrá muchos seguidores en nuestra literatura.

4.2. La función veladura/insinuación

Desde el Romanticismo la lírica ha hecho gala de una expansión, en parte desconocida en la literatura occidental, de la individualidad y de la vivencia personal como eje y origen de la escritura literaria. Pero la sensibilidad que procedía del tiempo clásico cuidaba de recatar aspectos excesivamente personales, y ponía algún afán en difuminar las circunstancias reales que hubieran podido servir de catalizadores de la producción literaria. Para esta tarea, se utilizaban diversos artificios. Quizá el más llamativo era el del motivo mitológico, al que después aludiremos, pero a su misma altura, el diálogo con otros textos era de similar importancia. Mediante este complejo artificio, por una parte se podía presentar la historia real, o al menos muy estratégicos datos de esa realidad fáctica, en forma de obra en clave, como lo será *Troteras* y *Danzaderas* de Pérez de Ayala, lúcidamente estudiada por A. Amorós, y por otra parte se podía negar

cualquier vínculo directo de la obra literaria con la realidad, porque la ficción habría actuado para borrar muchas de esas huellas que conducían directamente desde la obra a las personas representadas. De todos modos, el poder de la ficción quedaría ampliamente demostrado: viejas heridas no del todo curadas, resentimientos antiguos que latían aún, reclamaban un ajuste de cuentas, una versión definitiva, donde el artificio literario permitiera gustar los crudos sabores de la justicia tomada por propia mano, cuando no de la venganza. Esta función del diálogo con otros textos es de doble filo, pero la razón de la escritura literaria no es siempre noble, su objetivo tampoco es siempre esclarecido.

En *La Dorotea* (1632), Lope está tratando de sus propias turbulencias interiores, por las que padeció tormentos sentimentales, amén de cárcel y destierro cuarenta años antes³¹. Está interesado en que su obra no sea un libelo por el que fue condenado, pero también en que tenga la distancia estética que produce la «literaturización» de la vida de Lope que L. Spitzer, entre otros, estudió. Para que las propias afecciones sentimentales queden a cubierto de la fácil asimilación entre personajes o acciones reales y ficticias, el recurso intertextual supone un instrumento de valor extraordinario, por buscar una complicidad del lector avisado y por ser una propuesta muy compleja y convincente para que un lector ideal realice excursiones interpretativas no sólo buscando paralelismos, y acaso diferencias, entre los personajes de la obra y las personas de la realidad.

En el argumento de *La Dorotea* aparecen los amores de dos jóvenes Dorotea y Fernando, la codicia astuta de una celestina que es Gerarda, la hipocresía de una madre interesada que es Teodora, la pretensión amorosa de un rico indiano que actúa como amante intruso que es don Bela, abonada por la fuerza del oro, y los criados, con su contrapunto a veces humorístico. La vieja alcahueta no sólo incorpora de Celestina el amor por el vino y los refranes, o su afición a las artes de la hechicería; también unas cartas de Lope revelan que tiene algo de la beatería de otra amante suya, la actriz Jerónima de Burgos. La dama Marfisa debe corresponder a Isabel de Urbina. Dorotea combina rasgos de Elena Osorio y de Marta de Nevaes (Amarilis), don Bela es parcialmente Francisco Perrenot Granvela, y el Lope apasionado amante juvenil de Elena es Don Fernando, pero se desdobra tam-

31. Lope había sufrido en 1587 un proceso por querrela de injurias del empresario teatral Jerónimo Velázquez y su hermano Diego, quienes lo acusaban de haber difundido libelos difamatorios contra Jerónimo, su mujer Inés Osorio y su hija Elena Osorio, entre otros. La fuerza de las pruebas fue demolidora y Lope fue condenado al destierro cuatro años, pena que después fue agravada por la reincidencia del autor. El despecho de Lope debió ser mucho, porque dejaría profundas huellas literarias. Al parecer, desde la perspectiva de Lope, en la oposición de los padres de Elena —que estaba casada con el comediante Cristóbal de Calderón— a sus relaciones con el joven dramaturgo, que sería la causa de la ruptura, no habría más que razones de dinero, porque habría surgido un amante más rico, el sobrino del cardenal Granvela, situación a la que dedicaría algunos sentidos poemas como el soneto «Suelta mi manso, mayoral extraño» (nº 188 de la edición de J. M. Bleecua para Planeta, 1983). Para el lance biográfico, cf. la «Introducción» de Edwin S. Morby a *La Dorotea* para Castalia, 1980.

bién en un Lope maduro que está parcialmente representado en don Bela, su rival ya anciano. El astrólogo César es Luis Rosicler, cuñado de Lope.³²

El prólogo de la obra, escrito por Lope y firmado por Francisco López de Aguiar, dice que la obra es una «imitación de la verdad», que no ha utilizado el género teatral porque «el papel es más libre teatro que aquel donde tiene licencia el vulgo de graduar, la amistad de aplaudir y la envidia de morder».

Sobre la historicidad³³ del argumento, el heterónimo de Lope dice:

Si algún defeto hubiere en el arte (...) sea la disculpa la verdad; que más quiso el poeta seguirla que estrecharse a las impertinentes leyes de la fábula. Porque el asunto fue historia, y aun pienso que la causa de haberse con tanta propiedad escrito³⁴.

Las peores acusaciones son arrojadas por Lope contra la familia de Elena Osorio mediante esta incruenta forma de asociación entre el mundo representado en *La Celestina* y el mundo representado en *La Dorotea*. La asociación era a la vez transparente y cruel para los iniciados, y meramente una curiosidad literaria para los extraños.

4.3. Funciones de carácter lúdico

Los recursos hipertextuales someten al texto a fuertes tensiones entre el hipotexto y el hipertexto, entre las que podemos subrayar una gama amplia de recursos humorísticos. Es el caso del soneto burlesco de Lope de Vega a los imitadores de Góngora que comienza *Pululando de culto, Claudio amigo*³⁵. Pongamos otro ejem-

32. La biografía de Lope parte de la contribución incondicional de Pérez de Montalbán incluida en la *Fama póstuma a la vida y muerte del doctor frey Lope Félix de Vega Carpio* (636). En el s. XIX Adolfo de Castro había explorado de forma muy superficial la «Relación entre las costumbres y los escritos de Lope de Vega», en 1867 Cayetano A. de la Barrera escribía una *Nueva biografía* proponiendo la relación sacrílega y adulterina entre el sacerdote Lope y la bella Marta de Nevares, y Fco. Asenjo Barbieri contribuía algo después a empañar el idealizado retrato de Montalbán con *Los últimos amores de Lope de Vega*.

33. En *La hermosura de Angélica* Lucindo narra el mismo argumento de *La Dorotea*. Son muchas más las obras en las que Lope ofrece variaciones sobre el tema: *El sembrar en buena tierra*, *El desdén vengado*, *Quien todo lo quiere*, *Porfiando vence amor*, *La prudente venganza*, e incluso en *El peregrino en su patria* Lope cuenta sus amores con Aurelia, que divide sus favores entre Tirso y otros pretendientes (imagen más infiel de la propia Dorotea). Sin embargo, faltan en éstas la indulgencia hacia Dorotea, con la incorporación de ciertos rasgos de Marta, y la imagen más compleja y cereana a Lope de su rival don Bela, capaz de escribir un epigrama neoplatónico, relacionado con sonetos escritos por el propio Lope a Marta: todo ello será la característica de su obra de madurez.

34. Las citas corresponden en la edición citada a las págs. 60 y 61 respectivamente.

35. *Pululando de culto, Claudio amigo/ Minotaurista soy desde mañana; /Derelinquo la frasi castellana, / Vayan las Solitúdes conmigo. / Por precursora, desde hoy más me obligo / Al aurora llamar Bautista o Juana, / Chamelote la mar, la ronca rana / Mosca del agua, y surna de oro al trigo. / Mal afecto de mí, con tedio y murrio, / Cálidas diré ya, que no grigüescos, / Como en el tiempo del pastor Bandurrio. / Estos versos, ¿son turcos o tudescos? / Tú, letor Garibay, si eres gongurrio, / Apláudelos, que son polifemescos.* Utilizamos la versión privada del soneto al Duque de Sessa, que fue dulcificada para su publicación.

plo sin salir de este autor. Por medio de hipérbolos y simplificaciones Gerarda en *La Dorotea*³⁶ es una segunda Celestina, pero no puede tener exclusivamente sus condiciones, debe ser algo menos previsible la estrategia de asimilación, y la hipérbolo es un método excepcional. La función del refrán es vital para reconocer este modo de proceder. Celestina usa los refranes, pero Gerarda se solaza en ellos. Los utiliza, como un segundo registro del idioma, una continua alusión figurada a una realidad que debe ocultarse, e incluso para velar sus verdaderas intenciones, o para dotar de un halo de jocosidad e intrascendencia verdades inconfesables, como su afición desmedida al vino.

En *La Celestina* podemos leer el siguiente fragmento:

Después que me fui haziendo vieja no sé mejor oficio a la mesa que escanciar porque quien la miel trata siempre se le pega dello. (...) No tiene sino una tacha, que lo bueno vale caro y lo malo hace daño. Assí que con lo que sana el hígado, enferma la bolsa, pero todavía con mi fatiga busco lo mejor para esso poco que bevo: una sola dozena de veces a cada comida³⁷.

De igual modo, el afán refranescos de Gerarda permite a Lope desplegar un enorme potencial expresivo en *La Dorotea*, donde leemos una serie de refranes enristrados, que no pueden dejar de recordarnos el modelo celestinesco: *cara sin dientes hace a los muertos vivientes* (la gallina) *Ese niño me alaba, que come y mama, etc.*³⁸.

36. El marco es una cuchipanda, escena que reproduce el Auto Noveno de *La Celestina*. El elemento anecdótico comienza con alusiones al modo de comer y de beber, proponiéndose que la fruta es un peligro para la salud, por lo que tras una minuciosa preparación, los higos son arrojados por la ventana. Gerarda se propone como casamentera que estudia los nominativos, es decir, los primeros pasos, del casamiento de Dorotea, da noticias de ciertas prácticas mágicas para la adivinación del futuro en un orinal de vidrio (al parecer con un huevo cuya forma se observaba el día de S. Juan), y se menciona a Toribio, que parece ser un eufemismo del Demonio, que también era llamado Maligno, Mengue, o como hacía Celestina, «Triste Plutón». También aparece como una alcohólica que con la bebida se pone colorada como un madroño. Tras varias peticiones de bebida, Gerarda comienza a ensartar sus refranes, algunos de ellos auténticos jeroglíficos como *cara sin dientes hace a los muertos vivientes*, explicado por la propia Celestina. El elogio del vino es muy nutrido, y se confía a facecias con doble sentido como «desde que lo pisaron, por huir de los pies, se sube a la cabeza» y a refranes como «cuando dieres vino a tu señor no le mires al sol», o a metáforas que podrían pasar por greguerías «la leche de los viejos es el vino», aunque es en especial Gerarda la que se encarga de los mayores encarecimientos (como Celestina en el auto 9º), por lo que Dorotea la zahiere diciéndole con ironía que la vieja querrá ser la coronista del vino.

37. *La Celestina*, auto 9º, edic. de D. S. Severin para Cátedra, Madrid, 1994, pág. 224-225.

38. GERARDA. Come, Dorotea; que *cara sin dientes hace a los muertos vivientes*.

DOROTEA. ¿Y quién es la cara sin dientes?

GER. Las gallinas, hija, que crían linda carne.

CELIA [criada]. Cuando la vieja anda por refranes, buena está su alma.

TEO. Tú me agradas, Gerarda, que hablas y comes.

GER. *Ese niño me alaba, que come y mama*.

CEL. Otro refrancito. ¡Qué colorada está la Madre! Parece madroño, y la nariz zanahoria. (...)

TEO. Gerarda, no bebas más, que dices desatinos. (...) ¿No adviertes, Dorotea, la condición del vino?

4.4. *La función metafórica*

Hemos visto que Celestina y que Dorotea utilizan los refranes, un primario impulso de hipertextualidad en el discurso oral, para reflejar con sentido de la oportunidad, del conocimiento de los recursos paremiológicos —lo que equivale a un argumento en favor de su sabiduría y experiencia vital— y de la voluntad de nombrar la realidad de un modo elusivo, y en cierto modo, metafórico. Esta es otra de las funcionalidades de la hipertextualidad. El texto de otros es una metáfora que ejerce su influjo y su fuerza sobre la realidad que sirve de marco y sobre los propios personajes que hilvanan sus aportaciones en el diálogo. Cuando las cosas que se quieren nombrar no son agradables o son comprometedoras, deben ser previamente curadas de todo efecto maligno. El remedio es una gran tríaica, donde se concentran principios activos muy enérgicos: el humor, la complicidad, la alusión, el mohín de desprecio mezclado con interés, etc. El Pantagruel de Rabelais dice en momento: *Si les signes vous faschent, ô quant vous fascheront les choses signifiées!* Las palabras muchas veces molestan, pero cuánto más molestan las cosas significadas por las palabras.

Un ejemplo de este proceder es la alusión a otro mundo que se hace en *Luces de Bohemia* de Valle-Inclán a los versos del comienzo de *La vida es sueño* de Calderón, en donde Rosaura dice: *Mal Polonia, recibes / a un extranjero, pues con sangre escribes / su entrada en tus arenas, / y a penas llega, cuando llega apenas* (v. 17-20). En la Escena Segunda de la obra de Valle, cuando Max Estrella va a visitar al librero Zaratustra, donde estaban en animada tertulia *el gato, el loro, el can y el librero*, el gato con su *fu, fu*, el can con su *guau*, el loro con su *viva España* y el librero parece advertir a un ratón intrigante con un *No pienses que no te veo, ladrón*. A esto, el pobre poeta ciego Max, con un gesto majestuoso, recita *Mal Polonia recibes a un extranjero*. Toda la nobleza imposible de un pobre escritor enfermo y en la miseria, a quien quizá lo único noble que le queda son los ademanes con su capa y las citas de Calderón.

Dicho de otro modo, utilizar los textos de otros implica a veces falsear la realidad nombrada, bien por medio de la trivialización, o por dotarla de una solemnidad

DOR. Fíale tus secretos; que ésa es la primera de sus faltas. (...) Quanto vino entra, tantos secretos salen.

TEO. Desde que le pisaron, por huir de los pies se sube a la cabeza. (...)

CEL. Ha caído un mosquito.

GER. No hayas miedo que se descalabre. No le saques, Celia, que son los espíritus deste licor como los átomos del aire. El vino los engendra, y a nadie le parecieron sus hijos feos. *Y cuando dieres vino a tu señor, no le mires al sol.*

CEL. *Que quiera, que no quiera, el asno ha de ir a la feria.*

GER. *Pesa presto, María, cuarterón por media libra.*

CEL. *No cabe más la taza, que no es saca de lana.*

GER. La leche de los viejos es el vino. No sé si lo dice Cicerón o el obispo de Mondoñedo. (...).
Lope de Vega, *La Dorotea*, acto II, escena 6ª.

que su propia irrelevancia no permite, pero siempre ofrecen de forma adjunta al intérprete un conjunto de instrucciones para que sean captadas las cosas que se quisieron comunicar, junto a otras que no se pudieron, no era prudente, o posible, o decoroso comunicar. Es en cierto modo el espíritu de la parodia el que está agazapado detrás de muchas de estas manipulaciones.

4.5. *Función hermenéutica. La arquitectura de la comprensión*

A veces la interpretación tiene características detectivescas, y requiere de especiales condiciones del lector, y en el caso del alumno de una perspicacia que la institución docente debe fomentar, no sólo para proponer lecturas intelectualmente más estimulantes, sino porque así la lectura se convierte en un modo de penetración en los secretos de la escritura.

En *San Manuel Bueno, mártir*, de Unamuno, una red tupida de manipulaciones textuales nos llevan a apreciar relaciones voluntarias del autor con el *Libro de la Vida* de Santa Teresa³⁹, y más lejanamente con las *Confesiones* de San Agustín, pero en especial es con el Evangelio de San Juan con quien el texto mantiene más sólidas vinculaciones. La cita que sirve de título a este trabajo es una respuesta que el cura D. Manuel da a una mujer:

Y alguna vez llegó una madre pidiéndole que hiciese un milagro en su hijo, a lo que contestó sonriendo tristemente:

– No tengo licencia del señor obispo para hacer milagros.

Se trata, obviamente, después de que en la misma página hay, entre otros envíos al evangelio de S. Juan, alusiones a la piscina probática (Juan 5, 2-9) y éste que nos lleva a Juan 5, 16, quien narra que los judíos más extremistas difamaban a Jesucristo por hacer milagros los sábados⁴⁰.

Este conjunto de relaciones hipertextuales son esenciales para dotar a esta novela de una interpretación trascendente, puesto que se trata de un nuevo evangelio laico, con una nueva búsqueda de aspectos trascendentes de la vida humana, además de una perspectiva vivificada de los misterios de la existencia y del vivir en sociedad.

39. Vid. mi edición de *S. Manuel Bueno, mártir*, preparada para la editorial Acento, Madrid, 1997.

40. Y al instante el hombre quedó curado, tomó su camilla y se puso a andar. Pero era sábado aquel día. Por eso los judíos decían al que había sido curado: «Es sábado y no te está permitido llevar la camilla.» El le respondió: «El que me ha curado me ha dicho: Toma tu camilla y anda.» Ellos le preguntaron: «¿Quién es el hombre que te ha dicho: Tómala y anda?»

Pero el curado no sabía quién era, pues Jesús había desaparecido porque había mucha gente en aquel lugar. Más tarde Jesús le encuentra en el Templo y le dice: «Mira, estás curado; no peques más, para que no te suceda algo peor.» El hombre se fue a decir a los judíos que era Jesús el que lo había curado. Por eso los judíos perseguían a Jesús, porque hacía estas cosas en sábado. Pero Jesús les replicó: «Mi Padre trabaja hasta ahora, y yo también trabajo.» Por eso los judíos trataban con mayor empeño de matarle, porque no sólo quebrantaba el sábado, sino que llamaba a Dios su propio Padre, haciéndose a sí mismo igual a Dios. (*Evangelio de S. Juan*, 5, 9-18)

4.6. *Función de manifiesto estético*

El primer soneto de Garcilaso es una clara alusión al soneto XV de Petrarca. Con éste quiere declararse algo más que una admiración personal por la obra del vate de Arezzo. Se sitúa en la estela del género que tan brillantemente fundó, adopta las formas sus formas métricas más nobles, especialmente el soneto, sus temas, incluso la concepción de los sentimientos.

*Io mi rivolgo indietro a ciascun passo
col corpo stancho ch'a gran pena porto,
et prendo allor del vostr'aere conforto
che'l fa gir oltra dicendo: Oimé lasso!* (Petrarca, *Canzoniere*, XV)⁴¹

Garcilaso, realiza una versión libre de este soneto, para declarar las íntimas conexiones de su intención estética con la obra del italiano, pero también, de paso, nos ofrece pistas esenciales sobre cómo se puede concebir la creación literaria como reescritura. El Soneto I comienza:

Quando me paro a contemplar mi estado,/ y a ver los pasos por do me ha traído,
hallo, según por do anduve perdido, /que a mayor mal pudiera haber llegado;

En esta línea, se situará también, entre otros, Lope de Vega, cuando en sus *Rimas* (1604) comienza su obra con el también célebre soneto I:

Versos de amor, conceptos esparcidos, /engendrados del alma en mis cuidados;
partos de mis sentidos abrasados, /con más dolor que libertad nacidos;

Aquí la clave interpretativa es la inclusión de ese *conceptos esparcidos*, que nos conducen directamente a la obra de Petrarca (1304-1374), porque en su primer poema de la Primera Parte del *Canzoniere* se lee el soneto que comienza así: *Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono / di quei sospiri ond'io nudriva 'l core*⁴².

No se trata, pues, de que la lectura de Petrarca haya interrumpido la inspiración de Lope, sino que le ha prestado alas, sin que tengamos la tentación de caer en aquella paradoja de la paloma de Kant, que se quejaba de no poder volar más rápido por la resistencia del aire, sin percatarse de que era el aire quien la sostenía.

Tampoco podemos creer que sólo sea una indicación superficial del género lírico al que pertenecerá la obra cuya portada es el soneto, sino mucho más: son indicaciones

41. Yo me vuelvo hacia atrás a cada paso /con un cuerpo que apenas, si soporto, /y tomo el aire vuestro que me alivia /y me hace andar diciendo: «¡Ay de mí, triste!» (Francesco Petrarca. *Cancionero*. Cátedra, Clásicos Universales, 1997. Traducción de Jacobo Cortines.)

42. El soneto continúa: *in sul mio primo giovenile errore/ quand'era in parte altr'uom daquel ch'i' sono./ del vario stile in ch'io piango et ragiono / fra le vane speranze e 'l van dolore.* (Vosotros que escucháis en sueltas rimas /el quejumbroso son que me nutría/ en aquel juvenil error primero / cuando en parte era otro del que soy./ del vario estilo en que razono y lloro /entre esperanzas vanas y dolores...) Francesco Petrarca, ídem.

que nos conducen a un amplio repertorio de fórmulas métricas, de motivos, de tono, de intención, de tipo de sentimentalidad o de concepción del amor y del ser humano.

4.7. *La creación de marcadores de intención pragmática*

Una función muy importante de las transformaciones hipertextuales se produce cuando la intencionalidad comunicativa debe marcarse de forma transparente. Quizá el ejemplo más claro sea la parodia, que se produce por medio de la aceptación de las características de un previo grupo de textos, pero con la condición de que su propuesta quede superada y denigrada mediante procedimientos como la sobre- o la infraconformación textual entre los referentes y el texto.

La técnica más depurada está en Cervantes. Los libros de caballería como el *Amadís de Gaula* habían utilizado un repertorio de referentes, lenguaje y motivos, que luego son conducidos a una realidad muy alejada. En *Amadís de Gaula* (Libro I, capítulo XIX) nos relata Rodríguez de Montalvo que existe un personaje malvado con poderes mágicos, Arcalaus, que tiene tiranizados a su propia familia y bajo encantamiento a muchos otros, entre los que está el propio Amadís. Cuando liberado del encantamiento libera a muchos presos de Arcalaus, la respuesta es extremadamente agradecida y cortés:

«¡Ay, caballero bienaventurado!, que así salió nuestro Salvador Jesucristo de los Infiernos cuando sacó los sus servidores, Él te dé las gracias de la merced que nos haces» (...) «Señor, aquí somos en la vuestra merced, qué nos mandáis hacer, que de grado lo haremos pues que tanta razón para ello hay».

El mismo motivo utiliza Cervantes en su *Quijote* de 1605 (cap XXII) cuando trata «*de la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir.*». Los hechos son historia, pero muy especial, si creemos al narrador: «*en esta gravísima, altisonante, mínima, dulce e imaginada historia*» La respuesta de los personajes, aun conservando el color caballeresco, es muy distinta porque ha sufrido un efecto denigratorio:

«Respondió por todos Ginés de Pasamonte, y dijo:

- Lo que vuestra merced nos manda, señor y libertador nuestro, es imposible de toda imposibilidad cumplirlo, porque no podemos ir juntos por los caminos, sino solos y divididos, y cada uno por su parte, procurando meterse en las entrañas de la tierra, por no ser hallado de la Santa Hermandad, que, sin duda alguna, ha de salir en nuestra busca. Lo que vuestra merced puede hacer, es justo que haga, es mudar ese servicio y montazgo de la señora Dulcinea del Toboso en alguna cantidad de avemarías y credos, que nosotros diremos por la intención de vuestra merced, y esta es cosa que se podrá cumplir de noche y de día, huyendo o reposando, en paz o en guerra; pero pensar que hemos de volver ahora a las ollas de Egipto, digo, a tomar nuestra cadena, y a ponernos en camino del Toboso, es pensar que es ahora de noche, que aún no son las diez del día, y es pedir a nosotros eso como pedir peras al olmo.»

Un ejemplo más nos puede servir para sugerir el sentido recurrente que puede tener el procedimiento y sus funciones. El estilo paródico está soberbiamente marcado en la literatura española con la huella del estilo quijotesco, y cuando algún narrador tenga la intención de frecuentar la parodia, encontrará en las fórmulas verbales de Cervantes una marca estilística inobjetable. Es el caso de Eduardo Mendoza en su obra *La aventura del tocador de señoras*, donde la parodia presenta a un loco regresado al mundo real en una intriga de novela negra, y el lenguaje en ocasiones se eleva hasta los más nobles acentos del caballero manchego, o desciende bruscamente a realidades sórdidas que rozan los ambientes picarescos. Oigamos la descripción de un oscuro y deforme personaje llamado Viriato, que redistribuye por vía de parodia de la parodia el lenguaje cervantino del comienzo del Quijote, y algunas de las maneras del estilo de Cervantes:

Viriato frisaba la cincuentena, era bajo, rechoncho, escaso de pelo, corto de remos, levemente corcovado, y debía de haber sido bízco cuando aún disponía de los dos ojos. Por lo demás, era un hombre de aspecto saludable, no mal parecido, en apariencia bonachón y prédispuesto a refr sus propios chistes. Aprehendió mi presencia y condición sin sorpresa ni enfado, reiteró el ofrecimiento que me había hecho Cándida, y no eludió la cuestión que con mucha sagacidad leyó en mis ojos.

—Acompáñame a la cocina y hablaremos mientras preparo el rancho —dijo. Y cuando estuvimos a solas, añadió—: Sin duda te estarás preguntando por qué un individuo como yo, tan parecido a Kevin Costner, se ha casado con una broma de la naturaleza como Cándida.

La parodia es un ejercicio complejo de redescrición de la realidad y por ello sirve para algo más que para crear humor, porque descalifica lo noble, ennoblece lo sórdido, pone en tela de juicio las convicciones más firmes, y exige la mayor colaboración del lector para crear un mundo en el que los vínculos con el orden establecido se diluyen y se ponen en cuestión. Pero todo ello requiere de un suficiente aleccionamiento del lector, y el lenguaje paradigmáticamente paródico es un procedimiento esencial.

5. CONCLUSIÓN

La educación del alumnado se vuelve hoy con más fuerza hacia la maduración de las competencias comunicativas, y por ello a la experiencia textual, no sólo de lectura, sino de interpretación y aun de reescritura. Sin embargo, los mediadores curriculares, ediciones de libros de lectura y libros de texto, no han adecuado aún sus instrumentos educativos para regresar de los pasados planteamientos historicistas. Creemos que una de las condiciones más urgentes para que se produzca el desplazamiento de los esfuerzos docentes hacia el mundo de los textos y el mejor aprovechamiento de las experiencias textuales con el objeto de vigorizar la capacidad de comprensión y crítica, además de las habilidades expresivas, es contemplar la lectura y la escritura desde un punto de vista integrador, en el que los textos

presentan su propia polifonía, sus solidaridades intelectuales y afectivas con otros discursos, su manual de instrucciones para la interpretación y el goce, su ejemplo práctico de cómo las voces y los ecos se integran en armonías o en disarmonías que permiten al lector el espectáculo del homenaje, la ironía o la parodia, pero que también dan pistas sobre cómo se usan técnicamente los materiales literarios para que el lector contemple de forma más nítida la adecuación de sus propios discursos. Todas estas funciones son de crucial importancia para la función docente y para el desarrollo educativo del alumnado.

OTRA LECTURA DEL OTRO

MERCEDES DÍAZ DUEÑAS

PROPÓSITO

Una de las más elementales vivencias para cualquiera de nosotros es la de dividir a los seres humanos en propios y extraños. Produce sensación de distancia el color de la piel, el tipo de pelo, el olor de la comida que preparan y comen, su religión, su lengua, y en suma, su manera de vivir. Que esta vivencia primigenia genere una serie de prejuicios que nos impidan tratar a los demás como seres humanos, como iguales, es un mecanismo cuya existencia es tan evidente que no creo debamos demostrar. La imagen del Otro aparece como un fantasma que nos llena de miedos, frente a los que reaccionamos construyendo un conjunto de estereotipos que nos convierten en mejores, más rectos, válidos y dignos que los demás. Los antropólogos han dado en llamar a esto etnocentrismo, pero al margen de etiquetas, este fenómeno puede ser uno de los componentes mentales que produzcan en nosotros mayor incapacidad para asumir los retos de nuestro tiempo y de una sociedad cada vez más múltiple y abigarrada.

Hoy los prejuicios sexistas o racistas están claramente diagnosticados por la conciencia colectiva, e incluso quedan sancionados con el descrédito o la censura social de quienes los practican, cuando no quedan contemplados por el código civil y penal. Sin embargo, lo cierto es que para construir una sociedad mejor armonizada y más justa para todos, es necesario proceder a la creación de un discurso social, de un conocimiento personal e incluso me atrevería a decir de una ética que nos permita valorar al ser humano con el que nos cruzamos por encima de su apariencia, de su procedencia y de su cultura. Ningún conocimiento y ninguna habilidad personal o social se producen sin un adecuado aprendizaje de los modos de entender, de percibir, de *leer a los demás*, y por eso quiero aportar algunas perspectivas que arrojen luz sobre esta tarea docente, tan compleja como necesaria.

Es un hecho cierto que quizá el espacio geográfico peninsular que condiciona a España —una península es una casi isla— o nuestro anterior nivel de desarrollo

no nos permitieron adquirir la experiencia histórica y social que tienen la mayor parte de los países desarrollados del mundo. Nos faltan referentes para llevar a cabo un esbozo de lo que podría ser la pedagogía de la percepción de la diferencia. Por eso traeré al primer plano de mi consideración el ejemplo de una de las sociedades más multiculturales del mundo, Canadá, por medio de su interesante y rica literatura.

MIRADA AL PASADO

El encuentro entre dos seres diferentes es un fenómeno tan elemental que puede pertenecer a la experiencia más lejana del niño. Recordemos el humorístico caso del hermano chico de Lázaro de Tormes, cuando ve a su padrastro aquel *hombre moreno*, al que percibe diferente de su madre o de Lázaro, con los que tenía más familiaridad, y pronuncia aquello de «¡Madre, Coco!» (71), sin que su edad le permitiera comprobar que también era él mismo de aquel color. La reflexión de Lázaro no se haría esperar: «dije entre mí: «Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos.»»(72)

La experiencia cultural del Otro ha sido muchas veces objeto de agudas observaciones. Creo que la más luminosa la encontramos en la *Odissea*. Homero presenta en el Canto V a Argifontes, el mensajero rápido, que no es otro que el dios Hermes, al entrar en la gruta donde habita Calipso para que ésta deje libre a Odiseo:

*A mirar el lugar se paró el mensajero Argifontes.
 Cuando en su corazón cada cosa ya había admirado,
 Penetró en la amplia gruta enseñada, y ya supo quién era,
 Al mirarle a la cara, Calipso, la diosa entre diosas,
 Porque se reconocen los dioses eternos aun cuando
 Uno de ellos habite en lugares distantes del otro. (77)*

Para Homero, es privilegio divino el poder reconocer a un semejante, aunque habite lejanos lugares, pero ¿qué debe ocurrir entre simples mortales? Cuando Ulises, ya de vuelta a su patria es arrojado por la tormenta a la isla donde habitan los feacios, su primera reacción al oír las voces de las muchachas es la que sigue:

*¡Ay de mí! ¿En qué país de mortales me encuentro yo ahora?
 Será gente violenta tal vez, o salvajes injustos,
 O quizá hospitalarios y tienen temor de los dioses (...)
 Por ventura me encuentro en un sitio donde hablan los hombres?
 (canto VI, pág. 95)*

Parece claro que la reacción del prudente Ulises cuando se encuentra entre personas es la de no conocerlas, la de dudar de sus esquemas morales, de su religión, e incluso de su carácter humano, pues se pregunta incluso si serán capaces de hablar.

Otro griego, Heródoto, a quien Cicerón reconoció como padre de la historia, pero que también puede apropiarse de la paternidad de la antropología, y aun de la prosa, nos muestra en su obra muchas consideraciones, producto de sus múltiples viajes y de su agudo sentido de la observación. Los griegos, y Heródoto también, partían de una división del mundo muy eficaz: los griegos, que *hablaban* griego desde el principio (libro I, «Clío» parágrafo 58, pág. 35), y los demás, los bárbaros, los que *balbuceaban* en lengua incompleta y torpe¹, y es posible que ésta sea la razón por la que la pregunta de Ulises de si estaba entre personas que *hablaban* no es tan insólita como parecía.

De todos modos, los griegos, aunque unidos por la lengua, no tienen un único origen o condición racial, porque se dividen y mezclan en muchas naciones (jonios, lacedemonios, abantes, minias, cadmeos, driopes, focenses, molosos, árcades, dorios, eolios, etc.). Las *Historias* de Heródoto trazan un completo sistema de rasgos diferenciales entre el mundo bárbaro y el griego: los bárbaros no son bravos (L. V, par. 56, pág. 378), tienen aversión a mostrarse desnudos en público (L. I par. 10, pág. 15), acogen en sus reuniones a sus mujeres², muchos no mezclan el vino con agua, tienen el mejor cielo y el mejor clima (L. I par. 142, pág. 80), usan la misma lengua desde antiguo (L. I, par. 58, pág. 35), pero en especial los griegos eran tenidos como más astutos que los bárbaros, y los atenienses tenían reputación de ser los más sabios de los griegos (L. I par. 60, pág. 36)³, y quizá la más sutil de estas diferencias sea la de que los griegos organizan su vida ciudadana en torno al ágora, lugar público, pero en origen el mercado, por lo que Ciro, rey de Persia, decía no temer a un pueblo que tenía «en medio de sus ciudades a un lugar donde se reúnen para engañarse los unos a los otros con sus juramentos»⁴.

EL ACCESO A LA MODERNIDAD

No fue intrascendente el problema del Otro en los el tiempos modernos, en especial cuando se abre un continente inmenso e imprevisible a la mirada del europeo. Quizá el texto más conocido de la literatura europea y donde la mirada al «Otro» se ofrezca con más nítido protagonismo sea el libro *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, que arrancó oportunas reflexiones a Julián Marías⁵. El ser humano en lucha con la tormenta, el hambre, la soledad y la desesperanza, y cuando ya ha construido un mundo habitable

1. Para los griegos, las lenguas extranjeras tenían una condición esencialmente zoológica. Heródoto dice que los dodoneos llaman a sus mujeres *palomas* porque eran bárbaras y se les figuraba que *hablaban a semejanza de aves*. (ídem, L. II, par. 57, pág. 142.)

2. Esta observación la aplica Heródoto en especial a los persas. (ídem, L. V par. 18, pag. 364.)

3. Sin embargo, otros pueblos, como los egipcios, tenían también una auto-imagen muy favorecedora (ídem, L. II. Par. 121, pág. 172.)

4. Ídem, L.I, par. 153, pág. 84.

5. J. Marías, *El oficio del pensamiento*, «El otro en la isla: Robinson Crusoe y Pedro Serrano», (pág. 174, s.)

en su isla, encuentra al Otro en forma de huella de pie humano en la arena. La narración es bien sugerente: «I stood like one thunderstruck, or as if I had seen an apparition» (153). El Otro ha surgido en el horizonte de la intimidad, y la percepción que se tiene de éste no es la del semejante, sino la del fantasma que despierta todos los miedos y la inseguridad con la fuerza y la rapidez del rayo. Robinson se retira a su casa, que siente ya como una fortaleza, pero su imaginación le traiciona, y su mente da vueltas sobre la imposibilidad de que hasta aquel confín del mundo haya llegado un ser humano. ¿Sería aquel aparecido el mismo Diabolo? O quizá aún peor: ¿sería un representante de pueblos salvajes, capaces de devorarlo, o de privarlo de sus medios de subsistencia y dejarlo morir? Cuando libere a aquel prisionero de los caníbales, le pondrá de nombre «Viernes» y le enseñará a llamarlo «Master», «Amo».

Como comparación y curiosidad literaria, el propio Marías nos envía a la contrafigura de Defoe, recordando que el Inca Garcilaso de la Vega (El Cuzco, Perú, 1539-Córdoba, España 1616) publicaba en sus *Comentarios Reales*⁶ una narración que nos emociona por su carácter idealizado y por proponernos un ámbito de utopías muy renacentistas, en la línea de Moro o Campanella, que nos interesa hoy recordar. El Inca Garcilaso de la Vega había venido al mundo de la unión entre el capitán extremeño Garcilaso de la Vega y una joven noble de la casa real de los incas, Isabel Chimu Ocllo. Su padre estaba emparentado lejanamente con estirpes como la de los Santillana, Manrique, y el propio autor de las *Églogas*, y aunque su nombre civil era Gómez Suárez de Figueroa, adoptó el nombre literario por el que le conocemos hoy. Se trata de un depurado ejemplo de autor mestizo, que había oído narraciones de los viejos tiempos del perdido imperio inca contadas por nobles indígenas, así como de la conquista y de las rencillas entre conquistadores, oídas de los propios compañeros de su padre. Su obra, además de un nostálgico canto al pasado incaico, irremediablemente perdido, quiere dibujar el ideal descabido de un acercamiento entre civilizaciones, razas y pueblos, una vez superado el estruendo de las batallas y en trance de olvidarse los recuerdos de las victorias o de las derrotas.

El capítulo VIII de sus *Comentarios Reales* intercala la historia de Pedro Serrano, superviviente de un naufragio en tiempos de Carlos V entre Cuba y Colombia y que pasó algunos años en una isla del archipiélago que hoy lleva su nombre. La vida del náufrago y sus peripecias para sobrevivir son obvias, pero lo que nos interesa es que, pasado ya mucho tiempo de abandono, cuando su aspecto es más selvático, aparece otro hombre, arrojado por el mar a la isla. La aparición mutua es el comienzo del desconcierto y del miedo. Serrano imagina que el otro era un demonio que se le presentaba en figura de hombre para tentarle. El intruso en su solitaria isla veía a Serrano como un diablo cubierto de pelo y barbas, por lo que ambos comienzan la huida en sentido distinto a donde el otro se encontraba. Pedro Serrano corre gritando:

6. *Comentarios Reales que tratan del origen de los incas, reyes que fueron del Perú; de su idolatría, leyes y gobierno en paz y en guerra, de sus vidas y conquistas y de todo lo que fue aquel Imperio y su República antes que los españoles pasaran a él.* Fue publicada en Lisboa en 1609. La segunda parte, *Historia general del Perú*, apareció póstuma.

—¡Jesús! ¡Jesús! ¡Líbrame, Señor, del demonio!

Oyendo esto se aseguró el otro y, volviendo a él, le dijo:

—No huyáis, hermano mío, porque soy cristiano como vos, y, para que se certificase, porque todavía huía, dijo a voces el Credo, lo cual oído por Pedro Serrano, volvió a él y se abrazaron con grandísima ternura y muchas lágrimas y gemidos, viéndose ambos en una misma desventura sin esperanza de salir de ella. Cada uno de ellos brevemente contó al otro su vida pasada.

Aquí el vínculo de la lengua y el de la cultura, en la que la religión es el elemento más significativo, ejerce de enlace entre el uno y el otro. Por ello, Serrano no pone un nombre anecdótico a su huésped, ni le enseña a llamarle «Amo», sino que comienzan a hablar de sus respectivas vidas, tras reconocerse como «hermanos». No es el mismo caso de Crusoe, porque aquí el Otro resulta ser alguien extraño, sino propio, puesto que una misma lengua y una misma religión les unen.

LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS

Estamos en un momento histórico en el que las generaciones mayores de las comunidades que habitan Europa fueron educadas en la creencia en la superioridad más o menos orgullosa de sus propias sociedades sobre las demás, un orgullo que casi siempre adquiría perfiles nacionales e incluso nacionalistas. El mundo alrededor quedaba desdibujado, las demás naciones apenas si podían emerger de un fondo borroso y desdibujado. Sin embargo, los movimientos de asociación supranacional que se han producido en Europa, y de los que participa España desde hace poco más de veinte años han promovido un cambio en las mentalidades de las generaciones jóvenes. Ya no es posible aceptar con naturalidad las añejas manías de grandeza que se manejaban como moneda de curso legal para ocultar fracasos históricos y la vanagloriosa actitud narcisista a la que tendía la educación en muchos pueblos.

Por otra parte, nos hallamos en una situación en la que el conjunto de la Europa industrializada ha protagonizado una función *esponja* de la población no sólo de los territorios colaterales dentro del continente europeo, sino de espacios geográficamente remotos, interconectados por medio de viejas relaciones históricas con los metrópoli europea, y que acceden al mercado de trabajo y a la aceptación de los modos culturales imperantes en los países de acogida en condiciones de lo más variado.

Hace unos cincuenta años, los más perspicaces advertían que los pensadores intentaban una compleja operación de reintegración intelectual de Europa y estaban aprendiendo a relacionarse (Marías, 1963, pág. 60), pero todavía no a convivir, quizá porque aún no se consideraban del todo desligados de su pertenencia a una nación concreta, y todavía andaban discutiendo si el antídoto del nacionalismo sería un internacionalismo más o menos indiferente, o acaso una compleja articulación de lo nacional con lo supranacional (Marías, 1963, pág. 62).

Hoy aquel problema que se discutía en los más exquisitos círculos del pensamiento ha llegado a la calle con renovada complejidad, y no por la fuerza de los razonamien-

tos, sino por el vendaval de las circunstancias sociales, políticas y económicas. Los jóvenes de hoy están aprendiendo, pero quizá no en la medida que las circunstancias reclaman, una difícil tarea, el descubrimiento del Otro. Es faena compleja, ya que incorporar a los mecanismos de percepción de cada individuo la habilidad necesaria para despojarse de su propia inseguridad y la capacidad de análisis que haga posible aceptar las diferencias y valorar lo característico de los que se perciben como extraños, es toda una prueba moral, intelectual y afecta a la conciencia política de cualquier persona. Por ello, nunca ha sido tan necesaria la labor educativa para que las nuevas generaciones se ejerciten en las habilidades intelectuales que les permitan no sólo *reconocer* a los otros, sino *reconocerse en* los otros.

España ha tenido una historia reciente algo atípica en la sociedad occidental de los siglos XIX y XX. Ni tuvo una sólida aventura colonial africana, como Francia, Inglaterra, y en menor medida Alemania o incluso Italia, ni ha tenido hasta los últimos años un mercado de trabajo que ejerciera de efecto llamada sobre grandes contingentes de personas del Tercer Mundo. La aventura americana apenas quedaba en el recuerdo de los pocos que habían asistido a algunas narraciones de indios, aunque las dificultades de la convivencia entre culturas eran referidas por un porcentaje de españoles emigrantes que había sufrido la resistencia de las sociedades dominantes a integrar al foráneo en su más o menos dilatada aventura como trabajadores extranjeros en la Europa industrializada. La población de la cuasi-isla que es la Península había quedado marginada de la experiencia social que significa la convivencia entre diferentes razas, religiones, lenguas y culturas. Todavía al finalizar el siglo pasado se oían ingenuas descripciones de nuestro carácter nacional, abierto, generoso, incontaminado por los prejuicios racistas, tolerante, ecuménico, y fiel al viejo espíritu de la convivencia medieval entre las tres culturas, musulmana, judía y cristiana.

El tiempo actual, y aún más los años que se nos avecinan, registran un severo cambio en la conciencia social, que se vuelve más agudamente preocupada por la presencia del Otro, y ya no es infrecuente que los medios de comunicación observen y describan signos de xenofobia, profieran discursos morales que advierten de la injusticia que supone creer a todos los inmigrantes delincuentes, propongan medidas de integración y de control que suponen un estado de ánimo en el que domina la preocupación e incluso el miedo.

UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL Y SU LITERATURA: EL EJEMPLO DE CANADÁ

Desde sus orígenes Canadá ha sido una nación «multicultural», en la que han convivido gentes de distintas culturas, religiones e idiomas. Históricamente, se considera que las naciones fundadoras de este país fueron los británicos, los franceses y los pueblos indígenas; sin embargo, la afluencia de inmigrantes a sus tierras desde los más diversos puntos del planeta ha sido constante y numerosa. Inicialmente los pioneros que se aventuraban hacia ese norte lejano y árido eran principal-

mente europeos, pero el número de inmigrantes del continente asiático fue creciendo progresivamente.

En la actualidad se estima que la mitad de las personas que llegan a Canadá (dos millones en la última década) son asiáticos, un veinte por ciento africanos y de Medio Oriente, otro veinte por ciento europeos y el resto son inmigrantes de las distintas partes de América. Estos datos⁷ carecerían de la importancia mayúscula que tienen, si Canadá no fuera una nación en la que se ha fomentado institucionalmente la preservación de la identidad cultural de sus inmigrantes, tal y como se puede colegir de leyes como la Carta Canadiense de Derechos y Libertades de 1982 o el Acta Canadiense del Multiculturalismo de 1985.

El fenómeno del multiculturalismo se refleja de modo indiscutible y con una fuerza muy enriquecedora en su literatura. Desde los años sesenta del pasado siglo la literatura canadiense ha experimentado un auge nacional e internacional desconocido hasta ese momento, tanto en el número de publicaciones, como en los índices de ventas y valoración crítica. La consagración de autores tales como Margaret Atwood o Michael Ondaatje, entre otros, en el panorama internacional ha granjeado a la literatura canadiense el calificativo de *literatura emergente* en el campo de los estudios literarios en lengua inglesa.

El acercamiento de los alumnos a esta producción literaria puede despertar una curiosidad por circunstancias históricas, culturas y modos de comprender la realidad muy distintos a los que habitualmente se ven expuestos que redunde en un talante más abierto a la diferencia enriquecedora que supone el conocimiento del Otro. Sirvan como ejemplo de las obras que podrían encontrar espacio en las clases de literatura de nuestros centros educativos las que comentamos a continuación.

En primer lugar, como ejemplo del tratamiento del encuentro entre la cultura indígena y los primeros exploradores, presentaremos el ejemplo de *A Discovery of Strangers (Un descubrimiento de Extraños)* de Rudy Wiebe, en la que el autor presta su voz a los pueblos indígenas que habitaban Canadá e imagina cuáles fueron sus impresiones cuando llegó el hombre blanco. Traeremos a colación otro ejemplo de la convivencia de culturas e idiomas a propósito de *The Book of Secrets (El libro de los secretos)* de M.G. Vassanji. Después veremos un ejemplo de mestizaje cultural en *The Jade Peony (La peonía de jade)* de Wayson Choy. A continuación incluiremos un relato breve del libro autobiográfico de Michael Ondaatje *Running in the Family (Cosas de familia)*. Por último, concluiremos este recorrido por obras significativas para nuestro propósito con un ejemplo de coexistencia de distintas religiones tomado de la novela de Yann Martel *Life of Pi (La vida de Pi)*.

El argumento de la novela histórica *A Discovery of Strangers (Un descubrimiento de Extraños)* de Rudy Wiebe transcurre en 1820 cuando la primera expedición de John Franklin se encuentra con los indios Tet'sotine (Yellowknife-Cuchilloamarillo) durante su búsqueda de una ruta que atravesara el Ártico. La historia gira en

7. Datos tomados de www.canadimmigrants.com/statistics2.asp, basados en G.Vázquez (2003).

torno al encuentro de estas dos culturas —la británica y la indígena— y novela la relación de «Greenstockings» (Calzasverdes), la hija de quince años de uno de los patriarcas de la tribu, con el joven explorador Robert Hood.

El punto de vista narrativo desde el que se cuenta la historia es a veces el de los indígenas y otras el de los exploradores. Esta variación refleja estructuralmente la falta de entendimiento real entre las dos culturas y muestra los motivos, por los cuales no llega a alcanzarse la comprensión del Otro. Un exponente claro de esa falta de conocimiento es la forma distinta de nombrar a las personas, las cosas, los accidentes geográficos, los fenómenos naturales o las deidades de cada pueblo. El proceso de dar nombre a realidades desconocidas hasta el momento desempeña un papel fundamental para la comprensión y la apropiación de ese nuevo entorno. Consideremos el siguiente fragmento⁸:

Y Keskarrah no dice nada. Ni siquiera más tarde, cuando accede a ir al consejo demandado de pronto por Esos Ingleses, a quienes nadie había visto nunca. Dejará que hable Piegrande, el hombre que han acordado que hable por ellos esta vez, porque han decidido todos juntos cómo lo hará y él ya ha aprendido a hablar con los comerciantes del sur y es muy cauteloso. Keskarrah sigue sin decir absolutamente nada en ese círculo del consejo. Pero entonces, cuando ha estado sentado un buen rato con los ojos cerrados, escuchando a Doshablador, quien vino en las canoas, que intenta convertir los gorgojeos Blancos en palabras que la Gente pueda comprender, y buscando profundamente en sí mismo, lentamente, lentamente se inclinará hacia delante. (19)⁹.

En esta sección queda patente que estamos recibiendo esta narración desde el punto de vista de los indios. Por una parte, la sintaxis evoca los cuentos transmitidos de generación en generación de forma oral propios de estas culturas. Por otra, el vocabulario pretende recoger los términos utilizados por los indígenas, puesto que no dice «traductor» sino «Doshablador». Además, la lengua inglesa les suena a gorgojeos o a silbidos. Igualmente, los indios son denominados «la Gente». Asimismo, se enfatiza el sentido de comunidad y la toma de decisiones en común que llevan a cabo los indígenas. La llegada de los blancos y el comportamiento de estos hace enmudecer al jefe de la tribu Keskarrá. Sin embargo, accederá a compartir su sabiduría con ellos. El relato continúa como sigue:

Se atreverá a pintar con su dedo en el suelo, entre ellos, un dibujo muy pequeño de la tierra. Le dirá a Piegrande mientras dibuja:

«Creo que si Estos Ingleses han de saber algo, tendrás que nombrarlo. Diles lo siguiente: aquí estamos nosotros, en Tucho, y aquí empieza nuestro río más grande, Dehcho, debajo de la gran bahía de Tucho que llamamos Pechos Como una Mujer,

8. Los fragmentos seleccionados pueden servir de material didáctico para el profesorado que se muestre interesado. La longitud de los textos está adaptada a esta finalidad.

9. Las traducciones al español de las obras canadienses que se aportan son de la autora del presente trabajo.

fluye hacia el oeste y después hacia el norte. Y aquí está el otro río, que fluye hacia el este y después el norte, Ana-tessy. Y aquí, entre ellos, mira, está el Río Mujer de Cobre. Sólo fluye hacia el norte, aquí. ¿Lo ven? Lleva hacia el norte, hasta el final de donde nosotros vamos, mucho más allá de los últimos árboles del mundo. Los caribúes, y los lobos con ellos, van más hacia el norte, aquí, cada primavera y verano, pero nosotros nunca. Aquí, más allá de donde nosotros vamos, el río gira así, junto a las Montañas de Mujer de Cobre y después de algunos días se convierte en agua maloliente, aquí, donde yo estuve una vez, era muy joven entonces, con Caminador Blanco, que tampoco sabía nada, pero hacía muchas preguntas. Diles que si no van a caminar, este es el río más cercano para seguir, si se encontraran con nuestros enemigos, los Comedores de Carne Cruda. Y también, el Hielo Eterno. Y Piegrande se lo ha estado repitiendo todo a Doshablador, quien se lo silba a Estos Ingleses. Keskarrah no les dirá nada directamente, porque es lo suficientemente poderoso y viejo para trazar el dibujo del mundo en la arena y nombrar algunos sitios lo que son. (19-20)

A pesar de que Keskarra ha compartido su sabiduría con los ingleses, ellos no atenderán a sus advertencias, ni respetarán los nombres que él les ha dado a conocer. Al final del relato el lector comprende que la prepotencia británica y la incapacidad para comprender lo que los indios les quieren advertir —compartiendo con ellos un conocimiento del entorno muypreciado y respetado por estas tribus, expresado en los nombres— sólo traen consigo el desastre más absoluto para la empresa que pretendían acometer y para las vidas de los oficiales británicos y sus porteadores-guías. Los británicos no supieron escuchar ni respetar al Otro.

Un modo distinto de introducir al lector en culturas lejanas y desconocidas lo podemos encontrar en la obra de Moyez G. Vassanji. Este autor nacido en Nairobi, Kenia, y educado en Tanzania proviene de una familia que formaba parte de una comunidad de indios que habían emigrado a África. *The Book of Secrets (El libro de los secretos)* gira en torno a un diario escrito en 1913 por un oficial británico destacado en Dar es Salaam que es encontrado en 1988 por un maestro cuya curiosidad lo lleva a descubrir la historia que esconde dicho diario. La peculiaridad de la sociedad de Dar es Salaam es que los africanos conviven con una comunidad asiática y los colonizadores británicos. Uno de los modos en los que el autor introduce a estas distintas comunidades en su novela es incluyendo en su narración términos en lenguas extranjeras.

Esta obra proporciona al lector abundante información acerca del contexto en el que se desarrolla la historia. La primera página reproduce un mapa de la zona de África —la frontera entre Kenia y Tanganica—, en la que tienen lugar los hechos que se narran, y al final del libro ofrece un glosario de términos en suahili e hindú para que el lector pueda consultar las palabras escritas en esos idiomas en la novela.

El autor comienza introduciendo palabras en estas lenguas desde la primera línea del prólogo:

Lo llamaron el libro de nuestros secretos, kitabu cha siri zetu. De su escritor dijeron: Roba nuestras almas y las guarda con llave; es una botella mágica, este libro, lleno de espíritus capturados; mira cómo mantiene sus ojos abiertos, este mzungu, obser-

vando todo lo que hacemos; mira qué meticulosamente escribe en él este mago con sombrero, prestándole más atención que a la naturaleza, con más pasión de la que gasta en una mujer. Lo lleva consigo al bosque y a la montaña, en la guerra y la en paz, cazando leones o sentado cuando juzga y cuando duerme le pone un ojo encima y el otro lo cierra. Sí, debiéramos robarle ese libro, si pudiéramos, recobrar nuestras almas, nuestros secretos. Pero el castigo por robar un libro así es riguroso—¡ay!—lo hemos visto.

Después de todo, sólo tenían razón en parte, esos wazees—los ancianos—quienes expresaron sospechas llenas de asombro y desconfianza hacia el libro y su escritor, el todopoderoso hombre blanco europeo administrador que había aparecido entre nosotros para gobernar. (1)

El lector se ve expuesto a la convivencia de distintas lenguas en este texto, pero este hecho no resulta desconcertante, puesto que el autor siempre traduce más o menos inmediatamente las palabras. Cuando no es éste el caso, el texto requiere de su audiencia un esfuerzo por querer conocer una realidad ajena y un pequeño esfuerzo de investigación. Por ejemplo, en este fragmento, en el que se introduce por primera vez el término «mzungu», podríamos deducir que significa mago, cuando, en realidad equivale a «hombre blanco» tal y como se averigua en el glosario. Una vez más, esta exposición a algo distinto a lo que conocemos, puede despertar en el lector la curiosidad por la realidad del Otro.

Los más diversos ámbitos de la vida cotidiana de esta realidad encuentran cabida en la narración. Así, por ejemplo, el narrador incluye lugares habituales de convivencia de las personas, tales como el mercado, «buscar un par de zapatos en el mnada al aire libre en la calle Congo» (3), o la casa «mi propia «jumba» es una casa torcida, de madera con un tejado de hierro y sin techo» (34). Asimismo, se mencionan en el relato los atuendos propios del lugar: el «bui» (19), un velo negro y fino que llevan las mujeres, o «el blusón de algodón suahili tan popular aquí y llamado «kanzu»» (13). No podía faltar tampoco la referencia a las comidas, «la mujer estaba friendo vitumbua o tambi» (35). El glosario recoge que «vitumbua» significa pan dulce frito en suahili y que «tambi» son los fideos. Igualmente, el lector conoce los nombres de algunos de los artefactos que dicha comunidad fabrica. Así, los tipos de barcos que saludan al autor del diario son descritos con los términos «dhows» y «bagalas» (12); más adelante él mismo describe que «Nos llevaron en barcas hechas de un tronco, llamados «ngalawas» (13). También explica que el «gharry es un cochecito que se desliza sobre raíles y tirado por uno o dos nativos.» (16). Otro de los elementos representativos de una cultura son los instrumentos que fabrican para hacer música. En este caso se menciona «el redoble del dhol y de los tambores» (44). Tampoco echamos en falta aquello que cualquier persona aprende en primer lugar de un idioma extranjero: los saludos. Así, el oficial británico utiliza el saludo «Jambo!», al que le responden «Jambo, bwana!» (35). La organización administrativa y política de la comunidad africana se refleja en los términos insertos en la narración, que además no se traducen: «el mukhi de los Shamsis aquí era por el momento el mismo

Jamali» (27), «se encontró con un askari» (36). Los nombres topográficos que significan algo en la lengua de origen, a veces se explican o traducen, «Kikono, «La Pequeña Mano» “(25), al igual que los de persona «un hombre llamado Baruti, que significa «pólvora»” (36).

Cualquier fragmento de esta obra, tomado como base para realizar ejercicios encaminados a sensibilizar las actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás en el marco del aprendizaje de habilidades de lectura e interpretación, despertará además en el lector la curiosidad por modos distintos de vivir la cotidianidad, de entender la realidad y de relacionarse con el entorno natural. Mientras que un análisis de la obra completa mostrará cómo el oficial británico va haciendo suya esa cultura extranjera, lo cual se refleja en el abandono progresivo de las comillas al escribir los términos de estas lenguas en su diario y, por tanto, la mayor naturalidad con la que se emplean. Por otra parte, ejercitará la capacidad de deducción del significado de términos desconocidos en un texto e iniciará al lector más inexperto en la investigación de cuestiones desconocidas que aparecen en los textos.

Otras obras, como *The Jade Peony (La peonía de jade)* del canadiense de antepasados chinos Wayson Choy, muestran más ejemplos de cómo confluyen dos culturas radicalmente diferentes en un mismo tiempo, en un mismo entorno familiar y en una persona. En concreto esta novela situada en Vancouver durante los años treinta y cuarenta del siglo XX recorre los recuerdos de infancia de tres niños, hijos de padres chinos inmigrantes en Canadá.

Sirva como muestra de la negociación que dichas personas llevan a cabo entre las distintas culturas a las que se ven expuestos durante su aprendizaje y desarrollo como personas el siguiente fragmento, en el cual el hijo adoptado de la familia china—Jung-Sum— conversa con su amigo Bobby Steinberg:

«¿Cuál es su nombre? ¿Cómo llamas a esa cosa?»
 «No lo sé,» dije yo. «La familia sólo le dice Lao Kwe. Vieja Tortuga.»
 «No es una tortuga china.» Bobby Steinberg parecía indignado. «Tiene que tener un nombre —ya sabes— británico o canadiense.»
 Pensó durante un momento, dejando caer hojas en la caja.
 «¿Por qué no lo llamas *Hopalong*? Como el vaquero.»
 «Eso es de los Estados Unidos,» protesté yo. «Ésta es una tortuga de *Canadá*.»
 «Pues,» replicó Bobby Steinberg, lanzando la toda lechuga podrida al aire. Lanzando. Recogiéndola. Lanzando. «¡Dale un nombre!»
 «*George*,» dije yo, deteniéndome para causar efecto. «*Rey George*.» (77)

Tal y como se desprende de este diálogo, el niño recibe de sus padres la tradición china. Su amigo canadiense, claramente de ascendencia anglosajona, lo impulsa a abandonar esa tradición y a adecuarse a su propia tradición cultural. Nótese cómo los valores que los niños consideran superiores son aquellos que están relacionados con Canadá y con el Imperio Británico. Ello nos invita a una reflexión acerca de la fuerza de la cultura hegemónica y cuáles son las posibilidades de supervivencia de las demás.

A continuación incluiremos parte de un relato breve del libro autobiográfico de Michael Ondaatje *Running in the Family* (*Cosas de familia*¹⁰). El escritor de la célebre novela *El Paciente Inglés*, canadiense de origen celandés, ofrece a sus lectores en esta obra una serie de curiosidades o anécdotas más o menos noveladas acerca de sus antepasados y de sus vivencias en lo que hoy conocemos como Sri Lanka. Las dimensiones y el tono amable a la vez que poético de muchos de los relatos los hacen un material muy apropiado para ser utilizado en clase. El siguiente fragmento está tomado del relato «Los viajes en Ceilán»:

Ceilán, al caer sobre un mapa, forma con su contorno una lágrima. Tras los espacios de la India y Canadá es tan pequeño. Una miniatura. Si recorres diez millas te encuentras un paisaje tan diferente que por derecho propio debiera pertenecer a otro país. Desde Galle en el sur hasta Colombo a un tercio de distancia de la costa norte sólo hay setenta millas. Cuando fueron construidas las casas a lo largo de la carretera costera se decía que un pollo podía andar entre las dos ciudades sin pisar el suelo. El país está intrincado con unas rutas laberínticas, cuyo único escape es el mar. Desde un barco o avión puedes volverte o mirar el desorden. Los pueblos se vierten sobre las calles, la jungla invade el pueblo.

El mapa de carreteras y ferrocarriles de Ceilán se parece a un pequeño jardín lleno de pájaros rojos y negros precipitándose. A mitad del siglo XIX, un oficial inglés de 17 años recibió la orden de organizar la construcción de una carretera desde Colombo a Kandy. Los trabajadores arrancaron caminos a los lados de las montañas y se abrieron paso a través de la jungla, incluso taladraron un agujero inmenso en una roca de la curva más cerrada del puerto de Kadugannawa. Se finalizó cuando el oficial tenía treinta y seis años. Había mucha obsesión fortuita de este tipo por aquellos tiempos. (147-8)

Hasta aquí se introduce al lector en la realidad geográfica y cultural de un lugar tan distante para nosotros como la isla de Ceilán o Sri Lanka, que da paso a la siguiente anécdota:

Mi padre también parecía destinado a estar obsesionado con los trenes durante toda su vida. Los viajes en tren se volvieron su justo castigo. Si uno iba a emborracharse como una cuba en los años veinte y treinta, de un modo u otro, lo conseguía en el transporte público, o en carreteras que aterrorizarían a un hombre sobrio con sus puertos de montaña, cortes en las rocas y precipicios. Al ser oficial de la Infantería Ligera de Ceilán, a mi padre le concedían billetes de tren gratis y se hizo famoso en el trayecto Colombo-Trincomalee.

Empezó poco a poco. A los veintitantos sacó la pistola del ejército, aterrorizó a un oficial compañero —John Kotelawala— hasta que se escondió debajo del asiento, caminó por los vagones oscilantes y amenazó con matar al conductor si no paraba el tren. El tren se detuvo a diez millas de Colombo a las siete y media de la mañana. Explicó que esperaba que este viaje fuera agradable y quería que su buen amigo

10. Publicado en España por Ediciones Destino, en 1998, traducido por Isabel Ferrer.

Arthur van Langenberg que había perdido el tren lo disfrutara con él.

Los pasajeros evacuaron el tren para esperar en las vías mientras un corredor fue enviado de vuelta a Colombo para traer a Arthur. Tras un retraso de dos horas Arthur llegó, John Kotelawala salió de debajo de su asiento, todo el mundo saltó de nuevo al tren, mi padre guardó la pistola y el tren continuó hacia Trincomalee.

Pienso que mi padre creía que era el dueño del ferrocarril por derecho propio. Se ponía el ferrocarril como si fuera un conjunto de ropa público. Los trenes en Ceilán carecen por completo de privacidad. No hay compartimentos individuales y la mayor parte de los pasajeros pasan el tiempo hablando por los vagones, con curiosidad acerca de quién más está a bordo. Así que la gente normalmente sabía cuando Mervyn Ondaatje subía al tren, con o sin el revolver del ejército. (148-49)

El resto del relato continúa rememorando las vivencias de Mervyn Ondaatje en trenes y por carreteras de Ceilán. Estas simpáticas anécdotas se producen en un entorno en el que se relacionan dos culturas: la celandesa y la británica. El imperio británico colonizador lleva a esta isla al sur de la India su tecnología y construye carreteras y ferrocarriles. Sin embargo, el comportamiento de los habitantes de dicho lugar está determinado por los usos culturales propios del mismo. La gente aprovecha los trayectos para andar de un vagón a otro charlando con los amigos y conocidos, mientras que un personaje como el que nos ocupa causa semejantes estragos en el adecuado funcionamiento del transporte.

Por último, en estos tiempos de fanatismo e intolerancia religiosa extremos, nos gustaría incluir una obra que ha tenido una gran acogida de público y crítica en Canadá, en la que el protagonista hace un canto a la integración y la comprensión entre las distintas religiones digno de ser distinguido. Se trata de la novela *Life of Pi* (*Vida de Pi*¹¹), escrita por Yann Martel en la tradición de obras como *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver* o *Moby Dick*, y narra las aventuras y desventuras de un niño indio, cuyos padres se ven obligados a vender los animales del zoológico que dirigen en la ciudad de Pondicherry y a emigrar a Canadá. Durante la travesía por el pacífico el carguero en el que viaja la familia naufraga y Piscine Patel, el narrador de la historia, es el único superviviente.

El capítulo 23 comienza como sigue: «Por desgracia, el sentimiento de pertenencia a una comunidad que supone para la gente el tener una fe común, para mí más bien traía problemas» (71). Más adelante nos explica en más detalle cómo sus padres se enteraron, al ser abordados por los tres representantes religiosos de la comunidad durante el paseo dominical, de que su hijo Piscine practicaba a la vez las religiones hindú, cristiana y musulmana:

Tras los «Holas» y los «Buenos días», se hizo un incómodo silencio. El sacerdote lo rompió cuando dijo, con orgullo en la voz, «Piscine es un buen cristiano. Espero que se una al coro pronto.»

Mis padres, el pandit¹² y el imán parecían sorprendidos.

11. Publicado en España por el Círculo de lectores, en 2003, traducido por Bianca May.

12. Un sabio brahmán. Tratamiento de respeto para dirigirse a un hombre sabio en la India.

«Debe estar equivocado. Es un buen musulmán. No falta a los rezos del viernes y su conocimiento del sagrado Corán está progresando muy bien.» Así dijo el imán.

Mis padres, el sacerdote y el pandit miraban incrédulos.

El pandit habló. «Ustedes se equivocan ambos. El chico es un buen hindú. Lo veo continuamente en el templo para el darshan y practicando puja.»

Mis padres, el imán y el sacerdote miraban asombrados.

«No hay error,» dijo el sacerdote. «Yo conozco a este chico. Es Piscine Molitor Patel y es cristiano.»

«Yo también lo conozco, y les digo que es musulmán,» afirmó el imán. «¡Tonterías!» gritó el pandit. «¡Piscine nació hindú, vive como hindú y morirá hindú!»

Los tres hombres sabios se miraron fijamente entre ellos, sin aliento y desconfiados. Señor, aparta sus miradas de mí, susurré en mi alma.

Todas las miradas cayeron sobre mí.

(73-4)

A este primer intercambio sigue una acalorada discusión, en la que cada uno de los representantes religiosos muestra las ventajas de su propia fe y descalifica a las demás, intentando ganar a Piscine para su religión. El niño asiste desconcertado a esta conversación hasta que su padre le pone fin con las siguientes palabras:

Padre levantó las manos. «¡Señores, señores, por favor!» interpuso. «Me gustaría recordarles que hay libertad de culto en este país.»

Tres caras furiosas se giraron hacia él.

«¡Sí! Culto—en singular!» gritaron los hombres sabios al unísono. Tres dedos índices, como signos de exclamación, llamaban la atención en el aire para enfatizar sus argumentos.

No les gusto nada el efecto coral no intencionado ni la unidad espontánea de sus gestos. Sus dedos bajaron rápidamente, y suspiraron y se quejaron cada cual por su lado. Padre y Madre siguieron mirando fijamente, sin palabras.

El pandit habló primero. «Señor Patel, la piedad de Piscine es admirable. En estos tiempos convulsos reconforta ver a un niño tan apasionado por Dios. Todos estamos de acuerdo.» El imán y el sacerdote asintieron. «Pero no puede ser hindú, cristiano y musulmán. Es imposible. Tiene que escoger.»

«No creo que sea un crimen, pero supongo que tienen razón,» respondió Padre.

Los tres asintieron con murmullos y miraron hacia el cielo, al igual que Padre, de donde sentían que tenía que venir la decisión. Madre me miró a mí.

El silencio cayó rotundamente sobre mis espaldas.

«Hmmm, ¿Piscine?» Madre me dio un codazo. «¿Qué te parece la pregunta?»

«Bapu Gandhi dijo, 'Todas las religiones son verdaderas.' Yo solo quiero amar a Dios.» solté yo y miré hacia abajo sonrojado.

Mi desconcierto fue contagioso. Nadie dijo nada.

(75-6)

Piscine, el protagonista de esta historia, se siente triunfador cuando los que él llama los tres hombres sabios se marchan con sonrisas rígidas y forzadas en sus rostros, porque tal y como él mismo dice, «no se puede reprender a un niño por querer amar a Dios» (77). Finalmente, sin embargo, Piscine refleja la incapacidad de sus padres para comprender las inquietudes religiosas de su hijo, aunque no sea por rechazo, sino por superficialidad en cuanto a los asuntos trascendentales que forman parte de la educación de un niño. El capítulo concluye con la reflexión de Piscine: «Esa fue mi introducción al diálogo entre distintas creencias. Padre com-

pró tres montaditos de helado. Nos los comimos en un silencio inusitado mientras continuamos el paseo de los domingos.» (77).

En esta anécdota están presentes tres actitudes diferentes respecto a la religión: el dogmatismo de cada uno de los sacerdotes de sus respectivas religiones, el agnosticismo incapaz de comprender de los padres y la voluntad integradora del narrador. Si bien los dos primeros talentos son los más habituales, la presencia de esa tercera figura —protagonista y narrador de la historia para más seña—, que fusiona lo aparentemente irreconciliable, provoca en primera instancia la sorpresa o la risa. Sin embargo, puede abrir los horizontes del lector a una actitud menos inflexible y más abierta hacia los que practican religiones distintas a la propia.

CONCLUSIONES. EL SENTIDO DEL ESFUERZO EDUCATIVO

Hoy es urgente aportar una metodología para integrar en la conciencia de los ciudadanos en edad escolar una serie de valores como la curiosidad por los demás, el respeto a sus características diferenciales y a sus costumbres, la serena aceptación de sus múltiples talentos y aspectos. Para ello, nos puede servir el ejemplo de la sociedad canadiense, quizá la más abigarrada del mundo en razas, religiones, culturas e idiosincrasias, pero seguramente la más decididamente integradora de las diferencias en un estilo y un proyecto común.

La lectura y el análisis en el aula de los textos presentados aquí u otros similares pueden ser o bien un excelente punto de arranque para conversaciones en torno a la tolerancia, al acercamiento libre de prejuicios al Otro —al que es distinto a nosotros por su raza, por su nacionalidad o por sus creencias religiosas—, y, así, transmitir estos valores de forma transversal como parte del currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Choy, Wayson. *The Jade Peony*. Vancouver: Douglas & McIntyre, 1995.
- Defoe, Daniel. *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of York*. 1719. Oxford: OUP, 1998.
- Heródoto. *Los nueve libros de historia*. Traducción de M^a Rosa Lida de Malkiel. Barcelona: Orbis, 1987.
- Inca Garcilaso de la Vega. *Comentarios Reales que tratan del origen de los incas, reyes que fueron del Perú; de su idolatría, leyes y gobierno en paz y en guerra, de sus vidas y conquistas y de todo lo que fue aquel Imperio y su República antes que los españoles pasaran a él*. 1609.
- Homero. *Odissea*. Traducción de José Alsina. Barcelona: Planeta, 1980.
- Mariás, Julián. *El intelectual y su mundo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1963.
- . *El oficio del pensamiento*, Madrid: Espasa-Calpe, 1968.
- Martel, Yann. *The Life of Pi*. 2001. Toronto: Vintage Canada, 2002.
- Ondaatje, Michael. *Running in the Family*. 1982. New York: Vintage, 1993.
- Vassanji, M.G. *The Book of Secrets*. Toronto: McClelland and Stewart, 1994.
- La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Madrid: Espasa Calpe, 1976.
- Wiebe, Rudy. *A Discovery of Strangers*. Toronto: Knopf Canada, 1994.

SOBRE LAS «VOCES ANDALUZAS (O USADAS POR AUTORES
ANDALUCES QUE FALTAN EN EL DRAE)»,
DE TORO Y GISBERT (1880-1966)¹

MANUEL GALEOTE
CATEDRÁTICO DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA
UNIVERSIDAD DE BERNA (SUIZA)

Nos pareció muy oportuno ocuparnos, en esta reunión científica de filólogos en la Universidad de Granada, de Miguel de Toro y Gisbert (1880-1966), el olvidado lexicógrafo andaluz, hijo de otro lexicógrafo también, Miguel de Toro y Gómez (Loja, Granada, 1851-1922). Ambos, padre e hijo, vivieron en París como intelectuales y prolíficos autores de diccionarios señeros, insertándose en la tradición francesa de lexicógrafos y gramáticos españoles, al estilo de Vicente Salvá, Núñez Taboada o Elías Zerolo². Su prestigio y experiencia les reservó un lugar destacado entre aquellos lexicógrafos que, en una etapa incomparable de la bohemia finisecular parisina, contribuyeron al esplendor de la lexicografía española normativa.

Hemos sabido por la Enciclopedia Espasa que Toro y Gómez había estudiado Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de Granada. Antes de trasladarse a París (hacia 1882), donde residió treinta años, ejerció de periodista en Madrid, como redactor de *El Debate*, y trabajó como secretario particular de Sagasta. Ignoramos la razón por la que a los 61 años (1912) se trasladó a la República Argentina y obtuvo la nacionalidad argentina. Entre 1914 y 1920 impartió gramática histórica

1. Adelantamos aquí algunas ideas que desarrollaremos más detenidamente en el *Estudio Preliminar* a la nueva edición de las «Voces Andaluzas», de Toro y Gisbert (en prensa, Universidad de Málaga).

2. Vid. P. Álvarez de Miranda, «Aproximación a la figura y la obra de don Miguel de Toro y Gisbert», comunicación presentada al *IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (La Laguna, Sta. Cruz de Tenerife, 22 a 25 de octubre de 2003), en prensa.

en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, en el Instituto Libre de Enseñanza Secundaria y en la Escuela Normal de Maestras.

De la biografía del hijo, Miguel de Toro y Gisbert, tenemos pocos datos por el momento, no sabemos casi nada. Destaca en su vida la dedicación a la filología, su brillante formación académica y su experiencia lexicográfica. La mayor parte de las noticias se reducen al desempeño de su profesión en los ambientes editoriales parisinos. Hasta los mentideros madrileños había llegado la noticia de que el famoso editor francés Garnier preparaba un monumental Diccionario Enciclopédico que iba dirigido a los países hispanoamericanos. Según Gómez Carrillo «para todo español bohemio en París, trabajar en la casa Garnier era el sueño de su vida»³. De la mano de Ernesto Bark llegó I. López Lapuya a la casa Garnier, donde trabajaban Miguel de Toro (padre), Alejandro Sawa, Emilio Prieto, el peruano González de la Rosa y otros, junto al director, don Elías Zerolo. Debemos a I. L. Lapuya algunas notas sobre Toro y Gómez, dentro del panorama que traza sobre la bohemia española en París a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Habría que rastrear más información sobre los Toro en otras fuentes y documentos, que ni ahora tenemos a nuestro alcance ni se relacionan más que indirectamente con la gestación de las *Voces andaluzas*. Al mismo bohemio I. López Lapuya debemos algunas otras pinceladas sobre Toro y Gómez, que como padre introdujo a su hijo en el ambiente editorial y lexicográfico. Pueden servirnos para conocer mejor a esta estirpe lojeña y granadina de investigadores afincados en París. Por Lapuya descubrimos que Miguel de Toro firmaba, bajo el pseudónimo de P. Gómez, cuanto libro de rezos, materias eclesiásticas u oraciones publicaba la Casa Garnier. De este modo Toro poseía el monopolio y no permitía que nadie publicara obras de este tipo.

Cuando Toro y Gisbert sacaba a la luz, con treinta y dos años, el *Pequeño Larousse Ilustrado* (1912), rehecho en más de una ocasión (la última en 1950), estaba llevando a cabo la adaptación española del *Petit Larousse Illustré* (1906), dirigido por Claude Augé. Se trataba de uno de los primeros y principales *diccionarios manuales* del español. Aunque entre los predecesores de Toro y Gisbert había no pocos lexicógrafos por afición, que trabajaban guiados por intereses meramente comerciales, sin embargo en el taller de Toro y Gisbert se constata una llamativa inclinación hacia los aspectos de la investigación universitaria, según criterios filológicos.

Su obra impresa no se reduce a las *Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el Diccionario de la Academia Española (Revue Hispanique, XLIX, 1920, págs. 313-647)* como podría pensarse, sino que muy al contrario viene precedida de ensayos gramaticales, compendios sobre americanismos del

3. E. Gómez Carrillo, *La miseria de Madrid* (hay edición de J.L. García Martín en Libros del Pexe, Gijón, 1998), apud I.L. Lapuya, *La bohemia española en París a fines del siglo pasado: Desfile anecdótico de políticos, escritores, artistas, prospectores de negocios, buscavidas y desventurados*, con un Prólogo de J. Esteban, «Biblioteca de Rescate», Sevilla, Renacimiento, 2001, pág. 11

español, un tratado de ortología, apuntes lexicográficos sobre el DRAE, el *Pequeño Larousse ilustrado* y hasta un *Tesoro de la lengua española* (1911), sin contar las traducciones de textos literarios franceses o la edición de clásicos castellanos (como el *Teatro* de Calderón de la Barca).

Todo esto significa que Toro y Gisbert poseía una prolongada experiencia en el ejercicio de deslindar las formas de la lexicografía española estándar de las voces meridionales o hispanoamericanas, lo que debió contribuir de modo positivo al alumbramiento del extenso artículo *Voces andaluzas*, que ahora presentamos nuevamente en edición facsimilar, por cortesía de *The Hispanic Society of America* y por la sensibilidad de *Analecta Malacitana* hacia las investigaciones sobre las hablas andaluzas. Sin duda, se debe también al prestigioso hispanista R. Foulché-Delbosc, editor de la *Revue Hispanique*, y quizás a Rufino José Cuervo⁴ que hoy podamos poner a disposición de un amplio público el primer *Diccionario andaluz* —en palabras del propio Toro y Gisbert—, no reeditado nunca desde su primera aparición francesa en 1920. Este extremo nos resulta inexplicable, cuando entre filólogos es necesario beber de las fuentes y retornar a los textos fundacionales. Es más, conviene recordar aquí que se pensó en Toro y Gisbert para proseguir la publicación del *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, a la muerte de R.J. Cuervo, que solo había dejado listos los dos primeros tomos (1886-1893)⁵.

No obstante, no ignoramos que la investigación sobre el habla andaluza desarrollada por Toro y Gisbert ha tenido un desafortunado éxito y ha sido tachada de precientífica, cuando no podía ser menos que hija de su propio tiempo⁶. Algo similar le ha ocurrido a la olvidada primera edición —ilustrada y muy rara— del *Vocabulario andaluz* (Andújar, 1934) de Alcalá Venceslada, obra nacida del concurso que en 1930 convocó la Real Academia Española. Para Mondéjar, lo mismo que la segunda edición (Madrid, 1951), ésta

carece de verdadero rigor científico por no abundar en localizaciones de los términos e incorporar como dialectales enorme cantidad de vulgarismos comunes a todo el mundo hispánico, además del léxico taurino entre otras cosas de menor importancia, olvidadas por el *Diccionario* de la Real Academia Española⁷.

4. I. Ahumada Lara, «Estudio preliminar» del *Vocabulario andaluz* de A. Alcalá Venceslada, Universidad de Jaén-Cajasur, Jaén, 1998, pág. xviii.

5. *Ibidem*, pág. xviii.

6. Ni se estudia ni se menciona en la extensa bibliografía de la monografía de F. M. Carriscondo Esquivel, *La lexicografía en las variedades no-estándar*, Universidad de Jaén, 2001 (págs. 117-139). En opinión de J. Mondéjar, «el primer vocabulario andaluz, obra de Miguel de Toro y Gisbert [...] responde a su método de trabajo: espiguelo de palabras en una literatura más o menos costumbrista. Sus definiciones, o al menos gran parte de ellas, son inexactas», *El verbo andaluz: formas y estructuras*, Anejo de la RFE, CSIC, Madrid, 1970, pág. 23 (hay reedición en Ágora, Málaga, 1994). El mismo juicio lo mantiene Mondéjar en 1989, *vid. su Bibliografía sistemática y cronológica de las hablas andaluzas*, Editorial Don Quijote, Granada, 1989, pág. 67.

7. J. Mondéjar, *El verbo andaluz*, *op. cit.*, pág. 23.

Esta obra de 1920 ha sido sobradamente conocida por los investigadores y dialectólogos de las hablas andaluzas, pero no se ha reeditado (que sepamos) como obra independiente. Por ello, a nuestro juicio, convenía hacerlo para su divulgación entre mayor número de lectores, al tiempo que se incentiva la investigación lexicográfica dialectal de Andalucía. Dado que la parcela del léxico andaluz exige mayores esfuerzos para separar lo dialectal de lo arcaico, lo andaluz propiamente dicho de las creaciones léxicas vulgares, etc., volver a las *Voces andaluzas* de Toro se convierte en un retorno a los orígenes, a la investigación más temprana sobre las hablas andaluzas. Además, tratándose de un lexicógrafo formado en una familia de raigambre granadina, donde se contrastaba a diario por oficio el español normativo con las variaciones sociogeolectales andaluzas, su producción científica atesora información de primera mano, a menudo despreciada o desatendida, para un mejor conocimiento de la lexicografía dialectal meridional, todavía en pañales.

Ni siquiera puede decirse que el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* de Alvar Ezquerro haya superado como debería, dada su orientación y pretensiones, el vasto *Vocabulario andaluz* de Alcalá Venceslada. En este *Tesoro*

no se encuentran todas las palabras empleadas en la región, ni tan siquiera todas las que son particulares de ella, sino tan solo las que se han ido reuniendo y que no son generales de la lengua. Constituye, pues, un punto de partida para nuevas tareas sabedores de que nos queda todavía muchísimo por reunir, aunque no es poco lo que ya tenemos; pese a la labor realizada, estamos seguros de que faltan muchas voces que no siendo generales sí son de uso en Andalucía [...] Por tanto, en las páginas que siguen el lector no encontrará todas las palabras que se emplean en nuestra región, sino tan solo aquellas que hemos podido encontrar y que no son generales de la lengua⁸.

Antes al contrario, a pesar de haber sido premeditadamente arrumbada y descalificada la recopilación de *Voces andaluzas* de Toro, resulta que ahora se aprovecha íntegramente en el citado y culminado «Proyecto del Tesoro del andaluz» de Alvar Ezquerro⁹. Se deriva de lo precedente que la labor lexicográfica dialectal de Toro no ha perdido en un ápice su parcial valía casi un siglo después.

Las limitaciones que se encontró Toro y Gisbert no difieren mucho de las que se encuentran los actuales lexicógrafos de gabinete, quienes no han realizado una investigación de campo y acumulan material de segunda mano, a menudo alterado por las características (estéticas, literarias, costumbristas o arcaizantes) de los textos donde se enquistaron las voces andaluzas. En consecuencia, no cabe duda de

8. M. Alvar Ezquerro, *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*, Arco Libros, Madrid, 2000, pág. 9 (en adelante, *TLHA*)

9. Vid. *TLHA*, pág. 22; y «El *Tesoro del andaluz*», en I. Ahumada (ed.), *Vocabularios dialectales: Revisión crítica y perspectivas*, *Actas del II Seminario de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Jaén, 1996, págs. 43-58.

que los *Vocabularios andaluces* de nuestro tiempo deberán ser mejorados en su elaboración, tanto desde el punto de vista de la macroestructura como de la microestructura. Para Martínez Marín,

la mejora de este último aspecto no entrañará especiales dificultades, ya que la lexicografía teórica ha dado en las últimas décadas instrumentos adecuados para ello. El mejoramiento de la macroestructura, en cambio, no es tarea tan fácil, pues exige realizar todavía investigaciones (especialmente de campo y con los métodos y puntos de vista modernos) sobre el léxico andaluz y su fraseología, y desde luego inexcusable será tener en cuenta los materiales aportados por el ALEA y los estudios que de él se han derivado. Es así como se podrá disponer en el futuro, que deseamos no lejano, de los *vocabularios* del andaluz que exige la lexicografía actual, lo cual tendrá numerosas consecuencias positivas, entre las que se destaca el poder conocer un aspecto fundamental de la realidad y el *ser* de Andalucía, como parte del conjunto de regiones y comunidad es que forman España¹⁰.

Ahumada Lara ha caracterizado el período que va desde la aparición de las *Voces andaluzas* hasta 1951 —fecha de la segunda edición del *Vocabulario andaluz* de Alcalá Venceslada, publicado por la Real Academia Española—, como la primera etapa de la lexicografía andaluza: «una etapa de proyectos incumplidos donde las figuras más destacadas —Miguel de Toro y A. Alcalá Venceslada— representan, por formación y circunstancias, dos modos diferentes, aunque complementarios, de entender el trabajo lexicográfico. En la distancia, Miguel de Toro acude fundamentalmente a fuentes literarias para redactar su colección de voces»¹¹. Efectivamente, a diferencia de Alcalá Venceslada, Toro tenía en París pocos informantes andaluces, para contrastar las papeletas lexicográficas ni para recabar nuevos materiales, de primera mano, sobre el vocabulario español meridional. Su labor de despacho o gabinete tuvo muchas limitaciones, las mismas que actualmente se nos presentan en los departamentos universitarios o en los centros superiores de investigación, por no tener informantes disponibles. Sin ninguna duda, un proyecto ambicioso para elaborar un *Vocabulario andaluz* en el futuro solo podrá concebirse como la sementera y cultivo de un pegujal lingüístico, cuyas semillas molidas y amasadas se horneen en los cálidos ambientes andaluces de nuestros pueblos, ciudades, aldeas y cortijadas, sin menospreciar ni lo rural ni lo urbano, ni lo culto ni lo popular, registrando las expresiones de todos los estratos socioculturales: todos los hablantes, sin discriminación alguna por edad, sexo, oficio o instrucción deberían convertirse en potenciales informantes sobre los usos léxicos del español hablado en Andalucía. Así podremos dar por válidas y hacer nuestras las siguientes palabras introductorias que Alcalá Venceslada escribió en 1934:

10. J. Martínez Marín, «Los vocabularios andaluces», en I. Ahumada (ed.), *Vocabularios dialectales*, *op. cit.*, págs. 31-41.

11. Ahumada Lara, «Estudio preliminar», *op. cit.*, pág. xxxiii.

no pudimos recoger, ni muchas menos, cuantas voces son privativas de las Andalucías; mas, en cambio, afirmamos que las que aquí se insertan fueron tomadas en esta región de labios andaluces natos y netos y contrastados en consulta su uso regional, provincial o local. Para que esta obra fuese copia más exacta del peculio verbal andaluz, hubiéramos necesitado mimbres y tiempo para una peregrinación por ciudades, villas y aldeas¹²

Aunque la publicación de las *Voces andaluzas* nos interesa especialmente, eso no significa que sea la obra principal de Toro y Gisbert. Este lexicógrafo de ascendencia andaluza y granadina, trabajó como miembro correspondiente en Francia de la Real Academia Española, en cuyo *Boletín* colaboró con frecuencia. Su Tesis de Doctorado se tituló *L'Évolution de la langue espagnole en Argentine* [«thèse principale pour le doctorat des lettres, présentée à la Faculté des Lettres de Paris», con visto bueno del Decano, fechado el 16 de mayo de 1927] y fue publicada en francés hacia el año 1933¹³. Apenas un lustro más tarde, defendió una segunda Tesis Doctoral, titulada *Un fragmento del diccionario general de la lengua española* [«seconde thèse pour le doctorat»] publicada por los mismos años que la primera también en París. Esta obra, sumamente rara y con buen apoyo documental, aspiraba al incremento sistemático de voces para un diccionario con pretensiones de exhaustividad, según Álvarez de Miranda¹⁴. De su talento y capacidad intelectual nos habla la Carta-Prólogo que R.J. Cuervo le dirigió para su *Ortología castellana de nombres propios* (París, h. 1914), así como su candidatura para continuar el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* del propio Cuervo.

En fin, la producción de Toro y Gisbert, por lo que conocemos, es extensa y sus obras puede clasificarse en a) lexicográficas, b) gramaticales y c) de carácter misceláneo (incluidas sus traducciones, ediciones varias y dirección editorial). En el elenco bibliográfico (*vid.* § 6) pueden consultarse las referencias —todo lo completo que nos ha sido posible— reunidas hasta el momento sobre sus publicaciones.

Pero volvamos al trabajo sobre las *Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el Diccionario de la Academia Española*. El mismo título nos indica que el principal objetivo que guiaba al investigador era inventariar todos aquellos términos que, por su origen o localización andaluza, no habían sido incluidos en la decimocuarta edición del DRAE (1914). Se perseguía, por tanto, un diccionario diferencial del andaluz, sobre todo de las voces empleadas por autores andaluces (de nacimiento) y, por supuesto, lo más difícil todavía: un diccionario del

12. A. Alcalá Venceslada, *Vocabulario andaluz*, Andújar, 1933 (fecha de portada), 1934 (fecha de cubierta) y acabado de imprimir el 21 de abril de 1934 (fecha del colofón). Cf. Ahumada Lara, «Estudio preliminar», *op. cit.*, pág. xx. En la *Advertencia* de 1951 se repite el año de 1934 como la fecha correcta de la primera edición, véanse las ediciones facsimilares de Gredos y de la Universidad de Jaén, ya citada.

13. Miguel de Toro [y Gisbert], *L'Évolution de la langue espagnole en Argentine*, Montrouge, Paris, Librairie Larousse - Paris (VI), [h. 1932-1933].

14. Álvarez de Miranda, *op. cit.*

andaluz escrito (¡si es que alguna vez alguien ha escrito en andaluz!). Pertrechado con los materiales que tenía a su alcance, esto es, a) de carácter metalingüístico (el *Diccionario de Autoridades*, los diccionarios académicos y otros diccionarios a su alcance); b) los textos literarios y c) las fuentes orales (sus propios familiares y aquellos andaluces que visitaban su entorno parisino a principios del siglo XX), Toro y Gisbert fue entalabartando una enjundiosa gavilla de andalucismos. Más de una vez se da el caso de que el lema es desconocido por Toro, quien se limita a indicar entre signos de interrogación su ignorancia al respecto.

De las fuentes literarias que aprovechó Toro, destacaremos las voces entresacadas «en la lectura de diversos escritores andaluces modernos» (pág. 314) y en los textos de otros escritores hispanoamericanos: Machado y Álvarez (*Demófilo*), Estébanez Calderón, Fernán Caballero, Juan Valera, Angel Ganivet, los Álvarez Quintero, Arturo Reyes, Cristóbal de Castro, Javier de Burgos, Pío Baroja, A. Palacio Valdés, Miguel de Unamuno o Ricardo Palma. Hay en todas estas obras literarias una intención estética subyacente al costumbrismo lingüístico y ambiental de Andalucía, por lo que la recreación artística del entorno puede llegar a modificar el anhelo de realismo sociolingüístico y falsear las imágenes dialectales. El escritor ha seleccionado con criterios estéticos las voces andaluzas para lograr la originalidad literaria. Por ello, a las autoridades literarias no se les puede conceder el mismo protagonismo ni la misma utilidad que a las fuentes metalingüísticas, incluidos, los diccionarios.

Evidentemente, a un lexicógrafo de despacho o de gabinete, no se le podía pedir más que acumulara fichas, papeletas, de voces que hallaba en los libros, aunque el recuerdo de sus familiares y vecinos o amigos españoles exiliados contribuyó a incrementar el caudal de las *Voces andaluzas*. Por aquel entonces la Dialectología andaluza se movía entre la etapa testimonial y la precientífica, esto es, completamente influenciada por la perspectiva normativa, por el prescriptivismo académico, que condenaba cualquier desviación lingüística. Esto mismo le lleva a Toro a querer transcribir las voces andaluzas como si fueran castellanas, con el alfabeto convencional, porque en el fondo de su pensamiento aspiraba a que entraran en el DRAE, pues muchas de ellas respondían a usos difundidos allende los mares y el Océano Atlántico:

Faltábanos todavía el Diccionario andaluz, del que decía el insigne Cuervo en sus *Apuntaciones lexicográficas* que, el día que lo tuvieran, harían maravillas los americanos. En efecto, habiendo sido Andalucía la cuna del descubrimiento de América y la fuente primera de su inmigración europea, natural es que se busque en el habla andaluza el origen de muchas diferencias entre el español americano y el castellano (pág. 313).

Explica Toro y Gisbert en la *Advertencia* que los textos de ciertos escritores andaluces modernos, cuya lectura ha escogido, no se ha hecho por ninguna razón estética:

no por considerarlos mejores, sino por hallar en ellos mayor acopio de palabras que en otros. Esto explica la abundancia con que figuran entre las autoridades puestas

aquí, escritores que desde otros puntos de vista se considerarían incorrectos. Pero, como dejo deliberadamente a un lado las palabras puramente neológicas, y que dichos escritores se han dedicado especialmente a retratar la vida y el habla populares, son, desde el punto de vista especial en que me pongo, testigos muy suficientes. Para no citar aquí más que un ejemplo, *El Lagar de la Viñuela*, de Arturo Reyes, me ha suministrado más de trescientas papeletas [...] Lo encuentro autoridad perfecta cuando pone en boca de sus personajes voces nada neológicas como *churretos*, *gurripato*, *pavero*, *majoma*, *chambeles*, *cañaduz*, *acansinado*, *hondilón*, *jachares*, *gachó*, *de chipé*, etc. (pág. 314)

Al par que las fuentes literarias de que se sirvió Toro y Gisbert, hay que mencionar aquí otras fuentes metalingüísticas y lexicográficas, que se convirtieron en el armazón para el repertorio dialectal. Junto a las valiosísimas *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* del maestro colombiano Rufino J. Cuervo (6ª ed., París, 1914), subrayaremos la consulta de algunos diccionarios que se convirtieron en obras de referencia: el *Vocabulario de mexicanismos* de García Icazbalceta; el *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica* (San José de Costa Rica, 1893); el *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas* (Santiago de Chile, 1904); o el *Diccionario provincial casi-razonado de voces cubanas*, de E. Pichardo (La Habana, 1862, 3ª ed.), etc.; y otras monografías al estilo de A. Cabrera, «Voces extremeñas recogidas del habla vulgar de Albuquerque» (BRAE, XV y XVI); A. Garrote, *El dialecto vulgar leonés* (Astorga, 1909); J. Calcaño, *El castellano en Venezuela* (Caracas, 1897); M. Colmeiro, *Diccionario de los diversos nombres vulgares de muchas plantas* (Madrid, 1871); J. de Lamano, *El dialecto vulgar salmantino* (Salamanca, 1915), etc.

Por encima de todo, a nuestro juicio, las dos principales obras lexicográficas de cabecera para Toro y Gisbert debieron de ser el *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana*, de E. Zerolo, M. de Toro y Gómez y E. Isaza (París, s.f.) y el *Nuevo diccionario enciclopédico de la lengua castellana* (París, 1900), de su padre Miguel de Toro y Gómez.

Y, por supuesto, la referencia principal y constante, por establecer el punto de comparación para la redacción de las papeletas lexicográficas es el¹⁴ *DRAE* de 1914, aunque se acude a la octava edición porque «contiene las equivalencias latinas de las palabras» (pág. 642). Un buen apoyo para el trabajo lo constituyeron el estudio de J.M. Aycardo, *Palabras y acepciones castellanas omitidas en el Diccionario académico: Primer millar* (Madrid, 1916) y las *Consultas al Diccionario de la lengua (Algo que falta en el vocabulario académico y de lo que sobra en el de los ecuatorianos)* de Carlos R. Tobar (Barcelona, 1907, 2ª ed.).

Asimismo, la subyacente perspectiva prescriptiva del lexicógrafo que recopila voces dialectales de Andalucía es bien visible al conceder autoridad a varias obras

15. Mantenemos el asterisco (*) antepuesto a las formas que el lexicógrafo ha «oído personalmente en boca de andaluces», pág. 316.

sobre incorrecciones, desvíos de la norma y usos vulgares, como la ya citada de Besses, el *Diccionario manual de locuciones viciosas y de correcciones de lenguaje*, de C. Ortúzar (Barcelona, 1902); los *Vicios y correcciones del idioma español*, de S. Salazar García (Sonsonate, 1907) o el *Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones de lenguaje*, de R. Uribe (Medellín, 1887). Es frecuente que el lexicógrafo purista, atento a la Academia y a las normas gramaticales del español, considere que los rasgos de las hablas meridionales, en concreto las *voces andaluzas*, sean desviaciones bárbaras, deturpaciones lingüísticas o meras incorrecciones: s.v. **alhorza* «alforza»¹⁵ «Úsase aún en Andalucía, generalmente con la forma bárbara *lorza*, verbigratia: *echar unas lorzas a las mangas de una camisa*». De su padre había heredado el respeto y admiración por la norma del castellano, por el purismo lingüístico, por el modelo de lengua elegante y literaria, para lo que había redactado obras didácticas, repertorios léxico-enciclopédicos y otros tratados como el *Método de lengua castellana* (París, 1911) o el *Compendio de gramática castellana, dispuesto con arreglo a la última edición de la Gramática de la Real Academia Española*, (París, 1885).

Para concluir, debe subrayarse que Toro y Gisbert con gran perspicacia, como buen conocedor de la importancia del mundo natural en su tierra, sobre todo del litoral andaluz, sabía que el caudal léxico relativo la flora, fauna y especialmente a los animales marinos representaría una buena gavilla de papeletas lexicográficas. Por ello se sirvió de tratados científico-naturales, donde se recogía la terminología popular andaluza y las referencias científicas que nos permiten mejor identificar las especies (con su familia y variedades) del mundo natural. Así, junto al *Manual de Ictiología marina* de A. Navarrete (Madrid, 1898), se rastrearon los materiales del *Diccionario de los diversos nombres vulgares de muchas plantas*, de M. Colmeiro (Madrid, 1871); y los datos contenidos en los *Anales de la Sociedad Española de Historia Natural*. Es muy probable que conociera lo que en 1915 había escrito Santiago Montoto:

Por lo que a Andalucía se refiere, precisa la formación de un *Diccionario Andaluz*, con la flora y fauna de nuestros mares y tierras, con nuestras industrias típicas y sus instrumentos, con nuestra manera de sentir y de pensar, con todo nuestro pintoresco y clásico decir¹⁶

Sobre las fuentes de términos jergales y de argot de que se sirvió Toro y Gisbert para su inventario lexicográfico, baste apuntar la referencias frecuentes en las entradas al *Diccionario caló-castellano* de F. Quindalé (Madrid, 1870); y al *Diccionario de argot español, lenguaje jergal, gitano, delincuente, profesional y popular*, de Luis Besses (Barcelona, s.f.). Recordemos, no obstante, las propias palabras de Toro:

16. S. Montoto, *Andalucismos*, Sevilla, 1915, *apud* Ahumada Lara, «Estudio preliminar», *op. cit.*, pág. xix.

En general he dado gran importancia al lenguaje popular andaluz, que muchas veces se confunde con el caló o la germanía. Desde este punto de vista son preciosas algunas obras como los *Cantos populares españoles*, del señor Rodríguez Marín y la colección *El Pueblo andaluz*, recopilada por José María Gutiérrez de Alba (pág. 315).

Asimismo, no solo de los *Cantos Populares* de Rodríguez Marín bebieron las *Voces andaluzas* de Toro y Gisbert, sino también de muchas otras fuentes folclóricas, cuyo valor hoy en día parece inestimable: nos referimos especialmente al *Archivo de estudios y materiales folklóricos de la región andaluza* (Sevilla, 1883-1884); la *Biblioteca de las tradiciones españolas*, dirigida por Antonio Machado y Álvarez (Madrid, 1884), que incluye dos volúmenes de *Demófilo: Fiestas y costumbres populares andaluzas y Cuentos populares españoles* (por Demófilo); y un tercero de *Supersticiones populares andaluzas* (de A. Guichot y Sierra).

En cuanto a las fuentes orales de las *Voces andaluzas*, Toro y Gisbert nos indica que su recopilación dialectal se ha podido beneficiar de los materiales proporcionados por algunos informantes andaluces de su entorno:

he agregado un número bastante grande de voces recogidas por mí en la conversación familiar con mis padres, nacidos en la provincia de Granada, y con algunos parientes de la misma Granada o de otras comarcas andaluzas (pág. 314).

A nuestro juicio, tras la lectura atenta de los «autores consultados» por Toro y Gisbert, y a propósito de las fuentes orales para su trabajo, nos sorprende el lexicógrafo al indicar que ha contado con la asesoría lingüística prestada por un joven autor que aquellos días (1919-1920) estaba comenzando a redactar en París *Don Segundo Sombra* (concluida y publicada en 1926). En efecto, bajo la esperada referencia bibliográfica de Ricardo Güiraldes confiesa Toro la deuda científica contraída con el «Escritor argentino, de quien he recibido utilísimas indicaciones verbales» (pág. 644)¹⁷.

Centrados ya en el propio repertorio de *Voces andaluzas*, el investigador y lexicógrafo declara la orientación de su gavilla de voces:

llenar, en parte, un vacío que lamentábamos todos en la lexicografía española [...] faltábanos todavía el Diccionario andaluz, del que [...] el día que lo tuvieran, harían maravillas los americanos (pág. 313).

Se alinea Toro con quienes postulan la preponderancia del elemento andaluz en la configuración histórica del español de América. Por ello, un diccionario de andalucismos le permitiría clasificar aquellos usos que, compartidos por andaluces

17. Los Güiraldes viajaron a Europa, a París, en 1919 y en enero de 1920 comenzó a escribirse en París el *Don Segundo Sombra*. Vid. R. Güiraldes, *Don Segundo Sombra*, ed. crítica de Paul Verdevoye (coord.), Col. Archivos, Editorial Universitaria de Chile, 1997, págs. xxiii y ss.; también pág. 288.

y hablantes hispanoamericanos, tenían naturaleza y orígenes andaluces. Sin embargo, como explicita Toro en la *Advertencia* al lector (también Alcalá Venceslada antepuso una *Advertencia* a su *Vocabulario andaluz*, tal vez como tributo de su deuda científica con el predecesor), no nos hallamos ante un *Diccionario*, sino ante un *ensayo*, *artículo* o «simple colección de palabras, extractadas sin plan ninguno» (pág. 314). A renglón seguido, agrega modestamente Toro que muchos de los andalucismos recogidos en este *Vocabulario* podrían no serlo. Bastaría con contrastar estos usos con los de hablantes leoneses, murcianos, extremeños, aragoneses o hispanoamericanos, para reducir «a casi nada los provincialismos propiamente dichos de este artículo» (pág. 314). Con bastante buen criterio y mayor perspicacia, llegó a establecer que probablemente los *verdaderos andalucismos sean los menos numerosos en esta colección*. En efecto, se subraya en esta introducción que durante todas las etapas del trabajo había comprobado cómo numerosas voces, *netamente andaluzas* en su opinión, poseían una distribución casi universal en el mundo hispánico, si no habían sido documentadas en numerosas regiones.

En consecuencia, desde una perspectiva macroestructural, una vez recopiladas las papeletas, el lexicógrafo siguió como principal criterio la confrontación de los lemas con los repertorios léxicos dialectales a su disposición, en pos del ansiado diccionario diferencial del español andaluz. Asimismo, la selección de entradas le permitió constatar la convergencia léxica entre el español peninsular e hispanoamericano y comprobar que muchos de los llamados *americanismos* no lo eran, antes bien poseían documentación en el español europeo (exceptuados los indoamericanismos y no pocas voces neológicas). Esta lamentable situación apuntada por Toro pervive inalterada en nuestros días. Investigadores tozudos hay que incluyen entre los *americanismos* algunos términos frecuentes en el español andaluz. Realmente, nos hallaríamos más bien ante *arcaísmos* del español en Andalucía e Hispanoamérica (por ejemplo, *crizneja*, con sus innumerables variantes fonéticas).

Asimismo, lamentaba Toro y Gisbert lo mismo que en nuestros días López Morales y muchos otros investigadores sostienen: que abundan en los diccionarios de la Academia y de *americanismos* formas extravagantes, ya olvidadas, que nadie entiende o que nunca existieron ni en España ni en América, aunque conservadas como lastre en el Diccionario de la lengua española. Esta crítica de la lexicografía en los comienzos del siglo XX pone de manifiesto la incapacidad de los académicos y autores de diccionarios hispanoamericanos para discernir entre el vocabulario realmente documentado en la lengua y las originalidades léxicas inventadas, caprichosas, injustificadas u ocasionales en textos deturpados. Junto a esta deficiencia de carácter macroestructural, Toro detecta la inexactitud de los lexicógrafos cuando deciden incluir marcas de uso (lengua hablada, lengua escrita, formas peninsulares, americanismos, etc.) en la microestructura de los lemas.

En cambio, estas *Voces andaluzas*, que se han espigado de textos originales redactados por escritores andaluces modernos, vienen respaldadas por su documentación. Los autores se convierten, por tanto, en *testigos muy suficientes* para que las voces tengan carta de naturaleza andaluza. Queda afianzada de este modo la tradición de acreditar el uso de cada voz mediante una cita de *autoridad* (en la lexicografía española arranca con el *Diccionario de Autoridades*, aunque interrumpida en todas las ediciones posteriores

del DRAE) y en la lexicografía andaluza prosigue con el *Vocabulario* de Alcalá Venceslada, quien llega al extremo inusitado de incorporar citas inventadas *ad hoc*, inútiles, vacías y que nada aportan a lo ya dicho. Pero se incluyen para intentar ejemplificar, de modo sistemático, el significado, uso y construcción gramatical de la forma lematizada. Debe recordarse aquí una condición exigida en la convocatoria del premio de la Real Academia (1930) al que concurrió el *Vocabulario*: «Las voces habrán de definirse con exactitud e ir acompañada la definición con ejemplos auténticos de frases en las que entre la palabra definida»¹⁸. Es obvio que Alcalá Venceslada interpretó como *ejemplos auténticos* los ejemplos *inventados ad hoc*. A partir de esa licencia hay que entender las citas del *Vocabulario* de 1934 y todas las adiciones de voces, convenientemente autorizadas, de la edición de 1951 y de 1998 (póstuma):

carete. m. Baño que se da a los roscos con clara de huevo batida con azúcar en punto de merengue (Prov. de Córdoba). «Dale carete a esos roscos y ponlos al sol».
gusanillo. m. Pestiño (Jaén). «Hizo roscos, mantecados y *gusanillos*».
joyo. m. Hoyo. «Se cayó en un *joyo* y por poco se mata»
juergo. m. El aliento, el huelgo. «Niño, no le echés el *juergo* al cristal»
marisalado. adj. Clavel blanco con pintas de otro color. «Tengo dos macetas de josefinos, dos de *marisalados* y una de tomate y huevo»

Como es obvio, no figuraba en las condiciones de la convocatoria del Premio Conde de Cartagena que hubiera que acumular citas para autorizar el uso. No obstante, en las adiciones manuscritas de Alcalá Venceslada (*vid.* págs. xi-lxxiii del *Anexo*), inéditas hasta 1998, solo hemos hallado ejemplos acumulados sistemáticamente, citas sin consideraciones explícitas sobre el significado del lema, que Ahumada Lara ha clasificado por autores y obras.

No se recató Alcalá Venceslada en autorizar la voz, por inaudito que parezca, con ejemplos de su propia cosecha literaria. Como muestra solo un par de botones:

miel. f. En la frase «Saber a mieles» una cosa, servirle a uno de gran alegría o satisfacción. [...] «Madre: *me supo a mieles* / tu Amor —a dulces mieles de la Sierra— y olvidé las crüeles / luchas, la sorda guerra / que el mundo vano en su recinto encierra». (A[ntonio] A[lcálá] V[enceslada]., *Despedida*, en el álbum, desaparecido, del Santuario de la Cabeza, de Sierra Morena, 1934, fragmento)¹⁹.

18. 3 *Gaceta de Madrid*, 2 de julio de 1930, *apud* Ahumada Lara, *op. cit.*, pág. xx.

19. Esta cita pertenece a una entrada del *Vocabulario* añadida en 1951. El fragmento del poema citado del propio autor se podía leer en letras doradas en las estelas de su *Rosario Monumental de la Virgen de la Cabeza* (1934), que acompañaba al romero en el camino de ascenso al Santuario de La Morenita. Se hizo una edición impresa de todas las composiciones poéticas en Jaén (1928), luego reeditada en Andújar (1985 y 1995). Durante la Guerra Civil Alcalá Venceslada vio cómo eran destruidas las inscripciones del *Rosario*, durante el asalto al Santuario, lo que debió de producir gran dolor en quien había invertido tantos esfuerzos para su consecución. Por tanto, el lexicógrafo quiso perpetuar sus sentimientos antibelicistas, su devoción profunda a la Virgen de la Cabeza y su *amarga* desazón en este inesperado recoveco del *Vocabulario*: bajo la «dulce» entrada *miel*.

pinta. f. Semejanza o parecido [...]«—La joven es... —Hija mía. / —Servidora. — No, no niega / la pinta. ¡Santa Lusía!; / ¡y que la pobre está siega! / Con usted siempre es de día...» (A.A.V., *La flor de la canela*, página 15)²⁰.

Por su parte, el tan reciente *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* ha roto drásticamente con esta utilísima tradición. Aunque nada se diga al respecto en el *Prólogo*, se prescinde de citas y de cualquier intento ejemplificador para ilustrar la significación léxica. No hay ni una sola autoridad en el *Tesoro*. Sin embargo, es bien sabido de todos que en el modélico *Diccionario de uso del español de México*, dirigido por Luis F. Lara, se incorporan citas y ejemplos que, no solo ayudan a comprender la entrada, sino que aportan información complementaria de carácter contextual, realmente valiosa e inteligentemente seleccionada:

Hay voces andaluzas recogidas en este repertorio dialectal que parecen proceder innegablemente del oriente andaluz, en concreto de la tierra granadina del lexicógrafo:

- **almibícar* (s.f. dim. fam. irreg. de *Almíbar*);
- **arrecinarse* (v.r. Endurecerse las legumbres, especialmente los garbanzos por haberse apagado el fuego o por haberles agregado agua fría durante la cochura);
- **bicharraco* (*bicharrango*, animalillo, bicho pequeño);
- **bienmesabe* (cierto dulce así llamado, diferente del que la Academia define con este nombre);
- **cambalada* (tropezón, trapiés);
- **farfolla* «hojas secas del maíz con que se llenaban los colchones»;
- poyica* «pollita, gallinilla todavía joven» (s.v. *jabado*);
- marranica de luz* «luciérnaga»;
- **pabilo* «carozo del maíz»;
- **tripón* (adj. pl. *Granada*. Dícese del pepino muy pasado), etc.

En ocasiones Toro y Gisbert anota sólo una interrogación sobre el significado del lema, pues no ha entendido la forma en su contexto.

Entradas hay que demuestran la ignorancia del lexicógrafo de gabinete, tan alejado de la realidad natural y bastante desconocedor de la terminología agrícola o de ciertas costumbres populares andaluzas. Así se pregunta si el *higo breval* será lo mismo que la *breva* (s.v. *breval*); desconoce que la diferencia entre la *garbanza* y el *garbanzo* no es de tamaño; que con el *hiscal* «cuerda de esparto de tres ramos» (con mil variantes fonéticas en Andalucía, *vid.* ALEA) hay que relacionar el *jical de esparto*, extraña forma para él, que se pregunta si se tratará de una «soga»; tampoco tuvo ocasión de saborear las frutas de *layo*, como la granada (documentada en S. Rueda, *El gusano de luz*), ni de acudir a alguna *feria chica* «la primera feria del pueblo, más pequeña que la feria real o feria grande» de Loja o de los pueblos de alrededor (*vid.* s.v. *feria: feria chica?*), etc.

20. A. Alcalá Venceslada, *La flor de la canela. Cuentos, chascarrros y sucedidos andaluces, en verso*, Andújar, Imp. La Puritana, 1946.

Pero hay formas léxicas indudablemente andaluzas que el tesón de Toro y Gisbert ha permitido recolectar en este inventario: fijémonos en **cancanear* «andar errante, sin saber adónde ir, como *cáncano loco*», *pipirrana* «ensalada de pimiento, cebolla y tomate», o tantas otras que han pasado a ser registradas en el DRAE como de Andalucía.

Por último, hay numerosas voces que se han incluido por su especial interés fonético, no por su significación léxica ni su uso andaluz: *faiziones* «facciones», *jato* «hato», *jarapastroso* «zarrapastroso», *tiiñoso* «tiñoso», *tiruleque* «turuleque», *improsulta* «nec plus ultra», *despanchurrar* «despachurrar», *frijón* «frijol», etc.

No ignora Toro, por supuesto, que la variación fonética andaluza ha derivado en frecuentes ocasiones hasta llegar a originar una voz española de inegable origen meridional. Nos referimos a entradas del tipo *jondo* «cante flamenco», *carceleña* «copla andaluza cuyo asunto suele tomarse de la vida de los presos».

UNA EXPERIENCIA REAL SOBRE LA LECTURA
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

JUANA MARÍA GARCÍA JORDÁN
IES LUIS BUENO CRESPO (OGÍJARES)

Un poema de Ángel González:

*Al lector de pronto se le llenaron los ojos de lágrimas,
Y una voz cariñosa le susurró al oído:
—¿Por qué lloras, si todo
en este libro es de mentira?
Y él respondió:
—Lo sé;
pero lo que yo siento es de verdad.*

LA FICCIÓN CONVERTIDA EN VIDA.

En esta comunicación intentaré explicar un proyecto de lectura llevado a cabo en la ESO, es decir, con alumnos a partir de los doce años, y dentro de una enseñanza obligatoria y problemática en muchos aspectos.

Me gustaría partir del optimismo y más ante profesores y futuros profesores. Es cierto que al ser obligatoria afecta a todos los alumnos, a los buenos y a los malos, pero no es cierto que nuestros alumnos sean peores que antes, hay de todo, porque son más, y hay buenísimos alumnos y los hay malísimos, hay alumnos con una educación exquisita y verdaderos bárbaros consentidos, con un exceso de cosas materiales, pero en muchas ocasiones carentes de un entorno afectivo, educados por la televisión, el ordenador y los video-juegos.

Nuestra tarea es difícil, pero por ello debemos ser conscientes de que tratamos con personas, con sentimientos, con ilusiones y que el afecto, los valores y la

enseñanza en estas edades deben ir al unísono. Tal vez somos nosotros los que tenemos que cambiar, tal vez somos nosotros los que hemos aparcado los sueños, los que no sabemos acercarnos a su mundo y deberíamos dejar de autocontemplarnos y autoalabarnos de lo buenos que éramos y lo malos que son estos. Son productos de su tiempo, de esa sociedad «del bienestar» que hemos creado nosotros y donde no hay alumno *chulo* que no tenga una moto.

Sin embargo y aquí viene lo importante, el profesor tiene que ser el aguijón que espolee las ganas de saber, el que le abra la puerta a otros mundos y para ello tenemos que partir de la vocación, de la ilusión y de la esperanza, para enfrentarnos como quijotes a molinos de viento. Puede que nuestro quehacer no llegue al cien por cien pero tal vez como dice Celaya en su poema sí dejemos una huella en alguno:

*Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca
hay que medir, pesar, equilibrar...
...y poner todo en marcha.*

*Pero para eso
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino
un poco de pirata
un poco de poeta
y un kilo y medio de paciencia
concentrada.*

*Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes
hacia islas lejanas.*

*soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera enarbolada.*

Este proyecto se concibió y empezó a dar sus primeros pasos en un Instituto de la provincia de Málaga, en Torremolinos, ni más, ni menos.. Francisco Merino Tapias y la que os habla nos replanteamos la lectura en secundaria. Partíamos de estadísticas terribles que afirman que los alumnos de secundaria no leen, y que sin embargo en primaria la afición a la lectura es enorme. ¿Qué pasa en secundaria? ¿Por qué deja de gustarles leer? ¿Será la edad del pavó?, ¿será como ha dicho

Agustín García Calvo en una conferencia sobre la oralidad hace unas semanas, aquí en Granada, que «el sistema educativo actual está destinado a matar a los niños, a lo que nos quede de niños»

Tal vez los profesores tengamos una gran culpa, somos tan puristas, tan academicistas, a veces, que nos empeñamos en empezar por los clásicos, cuando tal vez a los clásicos hay que llegar tras un largo y placentero viaje. «Llegar a Ítaca es nuestra meta» pero es muy importante el camino, lo que nos gustaba a nosotros no tiene por qué gustarles a nuestros alumnos, el mundo y España han cambiado mucho, pero mucho, y las aulas no pueden ser una burbuja suspendida en un espacio atemporal.

Hay una cita de Fernando Savater que dice: «Si desapareciese la literatura no perderíamos un arte, sino el alma. Como puede imaginarse, los problemas educativos resultan casi banales al lado de este prodigioso riesgo».

¿Para qué leer? Hay infinitas razones: para saber, para no estar solos, para conocer a los otros, para conocernos a nosotros mismos, para entender, para reír, para llorar, para consolarnos, para desterrar la melancolía, para ser lo que somos, para no ser lo que somos, para vencer al olvido, para recordar, para evadirnos, para refugiarnos, para imaginar, para soñar, para vivir...

A la enseñanza se le adjudica la formación de casi todo lo que supone un problema en nuestra sociedad actual, hay muchos accidentes de jóvenes, pues ya está: Educación vial, educación sexual, para la paz, para el consumo, para la tolerancia... Pero en esta sociedad actual es muy difícil enseñar al que no quiere.

Está claro que uno de los problemas más graves con el que nos encontramos en el aula es la dificultad que tienen nuestros alumnos para enfrentarse con la lectura y comprender lo que leen. Este déficit no sólo es evidente en el área de Lengua española y Literatura, sino en todas, y esto dificulta su aprendizaje y su acceso al conocimiento. Con este Proyecto sobre la Lectura intentamos introducir a los alumnos de ESO en el mundo apasionante de los libros, abrirles la puerta a los sueños y de la manera más fácil y directa mejorar su ortografía, su comprensión y expresión, su vocabulario y su fantasía.

Dice Fernando Savater:

«—Sin duda, creo que lo que te hace entrar en el mundo de la lectura es la pasión por un libro, no hay otra forma. Tú explicas a alguien teóricamente que leer es estupendo, que va a descubrir no se sabe qué cosas, y si él no lo experimenta, no hay nada que hacer. En cambio, cuando alguien ha leído con pasión, con emoción, un libro, cuando ha sentido la pasión de un autor, ya no hace falta darle más explicaciones. Por eso creo que el afán de leer se contagia, en vez de convertirlo en una lección, hay que convertirlo en un contagio».

Nosotros hemos decidido pasar a la acción y para ello hemos puesto en contacto a nuestros alumnos con los libros, dedicando una parte del tiempo de clase a esta actividad. Así de sencillo, siempre estamos intentando convencerlos de lo bueno que es leer, de todos los beneficios que supone, pero no damos ese sencillo paso del que habla Savater: proporcionar libros que emocionen y *enganchen* a nuestros

adolescentes, tan alejados del mundo paciente y recogido de la lectura.

El proyecto intenta paliar fundamentalmente los siguientes aspectos detectados continuamente en el aula:

- El escaso hábito lector de los alumnos y de la ciudadanía.
- La pérdida de lectores en el paso de una lectura infantil a una lectura adulta.
- Escasa presencia en el aula de lecturas placenteras adecuadas a su edad y a sus gustos que les desarrolle la sensibilidad y les aporte las claves que hacen posible el disfrute de la literatura..
- El alejamiento de los gustos del profesorado con respecto al de los alumnos, que requiere por parte de los docentes una adaptación necesaria para conseguir que el alumno no rechace unas lecturas clásicas, sino que llegue a ellas tras un adiestramiento progresivo en el que cada vez irá exigiéndole más a una obra e irá formando su *gusto*.

Los objetivos concretos de este proyecto son:

- Crear en nuestros alumnos un hábito lector que les permita disfrutar de la lectura como una vía para desarrollar la imaginación y la capacidad de reflexión crítica.
- Captar las ideas esenciales e intenciones de textos escritos de diferentes géneros literarios.
- Enfrentar a los alumnos a temas y situaciones diferentes que amplíen su visión del mundo, dotándolos de estrategias y de una mayor perspectiva ante la realidad que los rodea.
- Capacitar al alumno para la creación de diferentes tipos de textos orales y escritos.
- Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos de diferentes tipos (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación de comunicación, utilizando la estructura organizativa de cada uno y respetando los criterios de corrección.
- Llevar a cabo la consulta de diversas fuentes de información mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación de fuentes, en el marco de trabajos sencillos de investigación.
- Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad, reconociendo los elementos estructurales básicos: narrador, personajes, espacio, tiempo...
- Ampliar y enriquecer el vocabulario.
- Mejorar la ortografía a través del desarrollo de la memoria visual.
- Trabajar los temas transversales.
- Dotar al alumno de capacidad de selección en cuanto a sus gustos y calidad de las obras, teniendo en cuenta la superproducción literaria actual.
- Fomentar la sensibilidad estética y el gusto por los clásicos.
- Mejorar la comprensión y la expresión lingüística.

- Integrar el Proyecto de lectura en los distintos documentos que conforman la organización del Centro (Proyecto Curricular, Proyecto Educativo, Plan Anual, Programaciones del Departamento...)
- Proponer y colaborar en actividades sobre la lectura fomentando el aspecto cultural del centro a través de exposiciones, conferencias, concursos, etc.
- Facilitar a los alumnos actividades de investigación y documentación.
- Conocer y utilizar la Biblioteca como recurso didáctico.
- Crear contactos entre la biblioteca escolar y direcciones útiles (organismos, editoriales, autores, otros centros educativos...), listas de libros, foros sobre lecturas, secciones de producción de textos (de creación y de investigación), boletines informativos, noticias, el rincón del lector del mes, etc.
- Propiciar un entorno adecuado donde desarrollar los objetivos de los temas transversales: educación para la convivencia y la paz (aceptando otros puntos de vista, debatiendo propuestas y asumiendo otras ideas distintas a la propia), coeducación, la educación del consumidor y del usuario, etc.

DESARROLLO DEL PROGRAMA

No tiene ningún ingrediente mágico, consiste en articular todas aquellas ideas que creíamos que podían despertar el amor a los libros. El engranaje se fue complicando en la medida que lo requería su propio funcionamiento.

Las ideas que barajábamos eran:

- Dedicar un tiempo de clase a la lectura. Pensamos que un cuarto de hora cada día era muy adecuado, más que una hora semanal, pues cada día existía la posibilidad de que el alumno se «enganchara» y quedara atrapado por la trama del libro. Creo que este es el mayor acierto del programa. La lectura silenciosa y personal junto con «el boca a boca». Es increíble el silencio que se produce y la concentración a la que llegan los alumnos.
- Acercar los libros a los alumnos, exigía formar una biblioteca de aula. Los IES en los que he desarrollado el programa ni siquiera tenían biblioteca. La manera más económica era que cada alumno se comprara un libro distinto y que este fuera rotando. El libro estará en su poder hasta que se lo termine y se lo podrá llevar a su casa, permitiendo que cada alumno lleve su propio ritmo. Al principio tardan más en leer, después hay quien lee un libro por día. En el contrato que firman se establece el tiempo máximo de posesión de un libro para que un alumno no lo monopolice e impida que circule. Este año hemos formado la biblioteca de aula con un libro por alumno de un listado que pone el profesor y después ellos han traído de su casa alguno que tenían y que el profesor ha creído conveniente. Por lo tanto en cada armario tenemos más de sesenta libros registrados con sus fichas correspondientes. Los armarios tienen una cerradura y la llave la posee sólo el profesor, dentro del armario está todo el material que genera el programa.

- El siguiente paso era qué libros elegir. Establecimos unos CRITERIOS basados en centros de interés de los alumnos e hicimos una clasificación temática:
- a) Aventuras
 - b) Adolescencia
 - c) Detectives
 - d) Humor
 - e) Misterio / Ciencia Ficción
 - f) La voz de la tradición (Clásicos que estudiamos en la literatura de ese curso)
 - g) Problemas sociales
 - h) Amor y melancolía
 - i) Pasiones naturales
 - j) Cine y actualidad (aprovechando el bombazo de Manolito Gafotas, Harry Potter, El Señor de los anillos, películas como El club de los poetas muertos...)
 - k) Históricos
 - l) Pobres gentes (antihéroes)

Un aspecto esencial del Programa de lectura es la selección de los libros que los alumnos van a leer. En gran medida, de la elección de esos libros depende el éxito o fracaso de esta iniciativa. Elaboramos una relación de cincuenta libros para cada nivel que comprendía diversos géneros, y autores tanto clásicos como de literatura juvenil.

A su vez, dentro de cada apartado seleccionamos cuatro libros en función de criterios como:

- Su dificultad (textos más sencillos en los primeros cursos y más complejos en los últimos).
- Su extensión (textos más breves en el primer ciclo y textos más largos en el segundo)
- La opinión del alumnado (expresada en fichas de valoración). Esta opinión nos sirve de un curso para otro, eliminando los libros que han gustado menos y manteniendo los que han gustado más.
- Las distintas propuestas editoriales, procurando mantener un cierto equilibrio entre las lecturas de textos literarios que aparecen en el programa de cada curso y las obras de literatura juvenil más actuales.
- El conocimiento del profesor, ya que es conveniente que el profesor conozca todos los libros de la relación para que pueda realizar con éxito la evaluación. Por ello es imprescindible que, aunque puedan existir ciertas variaciones de un curso a otro, haya, sin embargo, una cierta continuidad en las distintas propuestas.

En definitiva se trata de elaborar una relación lo suficientemente amplia y variada como para que cualquier alumno pueda encontrar en ella textos adecuados a su edad, capacidad de comprensión y gusto personal.

La elección de los libros exigió empezar a leer literatura juvenil pues los licenciados estamos formados en literatura clásica y reconocida por la ortodoxia pero desconocemos por completo esa otra literatura, denostada por los puristas muchas veces e inexistente en la universidad. Tuvimos casi que partir de cero, ayudados por los folletos y los pequeños resúmenes que dan las diferentes editoriales. Después de mucho leer y contrastar con la opinión de nuestros alumnos hemos llegado a establecer lecturas que les gustan mucho a ellos y a nosotros. La oferta editorial en este campo es magnífica y amplia y muchas obras son de gran calidad.

- Después teníamos que plantearnos cómo evaluar la lectura y decidimos que si le dedicábamos un cuarto de hora de un total de cuatro horas semanales en los cuatro cursos de ESO, la nota tenía que ser un cuarto, por lo tanto 2.5 de 10. Decidimos que cinco libros por trimestre era una buena cantidad y valoramos cada libro en medio punto. Pero esta nota de lectura sólo se sumaría si el alumno obtenía en los exámenes y notas de clase un tres con cinco como mínimo, puesto que debía mostrar su competencia en la materia. Inmediatamente descubrimos que los alumnos superaban con creces nuestras expectativas pues se han llegado a leer trece libros (IES Costa del Sol de Torremolinos), dieciséis (IES Alfaguara de Yunquera en Málaga también) y hasta veinticuatro libros por evaluación (IES María Victoria Atencia de Santa Rosalía en Málaga), que son los centros donde lo he llevado a cabo. Ahora lo desarrollo en Granada en el IES Luis Bueno Crespo de Ogíjares, está implicado todo el Departamento que le dispensó una grata acogida al igual que el centro, y este es mi segundo año con unos resultados extraordinarios y sorprendentes comparados con el bajo nivel de lectura general. Mis alumnos de 4º de ESO, un total de veintisiete llevan leído en lo que va de curso, sin haber terminado aún la primera evaluación, ciento treintaidós libros, el que más, lleva doce libros, pero hay que tener en cuenta que empezamos este año con el programa a mediados de octubre.
- El siguiente paso era cómo examinar de esos libros. La experiencia nos demostraba que los alumnos copian el resumen de los compañeros o cambian las palabras de la contraportada, presentando trabajos sobre libros que muchas veces no han leído. De cada libro hemos elaborado un cuestionario amplio que oscila entre cuarenta y ciento veinte preguntas de comprensión lectora, reflexión crítica, argumento, opinión, de investigación y ampliación de conocimientos, y examinamos oralmente de los libros en ese cuarto de hora de lectura silenciosa.

Así al entrar en clase preguntamos quien se ha terminado un libro, se sientan en una silla junto al profesor y empezamos con las preguntas. Es increíble la información que esto nos aporta sobre los alumnos. Por primera vez tengo un conocimiento profundo de su expresión oral, tan relegada en la enseñanza (sabemos cómo escriben pero no cómo hablan). A los dos minutos has comprobado si se han leído de verdad el libro o no, la capacidad que tienen para quedarse con los detalles (va

aumentando con los libros leídos, del principio del libro se acuerdan menos hasta que se han adentrado y están inmersos en la historia), el vocabulario propio del tema o la época que recrea, la forma de la narración, la estructura, la dificultad de comprensión y vocabulario, el tema, la actualidad, etc.

Una vez que se ha examinado oralmente, vota el libro en un color, hay cuatro opciones:

ROJO:	ME HA GUSTADO MUCHO
AMARILLO:	ME HA GUSTADO
AZUL:	NO ME HA GUSTADO
VERDE:	NO ME HA GUSTADO NADA

Evitamos la valoración intermedia, para que se decantaran a favor o en contra y no existe por ello la valoración de regular. Es sorprendente ver que la mayoría están votados en rojo o amarillo aunque los gustos son de lo más dispar. Hay libros que gustan más a las niñas (la experiencia me ha demostrado que son mejores lectoras que los niños) y libros que les gustan más a ellos.

Lo único que exigimos después es una recensión con su opinión crítica sobre el libro, se valora la originalidad y la capacidad de profundización, aunque sigue valorándose en medio punto, en ella el alumno también anota el número de días que ha tardado en leerse el libro. Hay recensiones magníficas, es una pena que dispongamos de tan poco tiempo y no pueda leerlos alguna. Nos sorprenderíamos y no seríamos tan negativos ni desesperanzados con estas generaciones que nos sucederán.

La adolescencia comprende unas edades privilegiadas para la lectura que debemos potenciar y de nosotros los profesores depende abrirlos a ese mundo maravilloso, pues una vez que crucen su umbral llevarán un equipaje de sueños, presentimientos, pasiones, para enamorarse con la voz de Neruda en sus besos, para reconstruir el universo y recomponerlo con los datos de Einstein, para encontrar islas con tesoro, o como dice Sabina, vivir otras vidas, probarse otros nombres, meterse en el cuerpo y la piel de todos los hombres.

Hay un género que queda postergado en este programa, es la poesía, pues es muy difícil examinar de un libro de poemas, sólo tengo puesto uno, **De todo corazón** – SM, para ello la lectura diaria la corto con un poema, después pregunto por el tema, por versos concretos y pongo positivos por cualquier aportación. Les encanta la poesía y aquellos días en que no tengo tiempo para leer uno, me lo reclaman. Este programa, tristemente, sólo se puede llevar a cabo en la ESO, pues el bachillerato está tan limitado de horas y tan cargado de programa para la posterior selectividad, que impide la recreación.

Son muchas las anécdotas vividas con este programa:

- Madres, tíos, familiares que leen los libros de los alumnos.
- Alumnos que te paran en el pasillo para decirte que se quedó hasta las tres de la mañana leyendo porque no podía dejar de leer hasta que se lo terminara.
- Quien se ha abrazado al libro diciendo: «¡Qué boniiiiito! Y que se han comprado por su cuenta libros de esos autores.

- Alumnos que han reído con Manolito Gafotas, llorado con Como agua para chocolate.
- Quien se ha enfadado muchísimo con el final porque no le ha gustado que terminara así.
- Una alumna que estaba tan metida en El misterio del eunuco, en la Córdoba califal, que cuando la llamó su madre le llevó un tiempo volver al mundo real.
- La pena que da cortar la lectura porque están enfrascados y te piden que esperes un momento que le quedan dos renglones.
- En fin, miles de anécdotas de lo más gratificantes para el profesor.

El profesor debe preguntar y anotar a principio de curso a cuántos alumnos les gusta leer, para saber la situación real de la que parte y contrastarlo con la situación que deja a final de curso.

Este programa se podría llevar a cabo en primaria, buscando libros adecuados a esas edades.

El vocabulario se trabaja también, pues con cada reseña el alumno debe buscar en el diccionario quince palabras cuyo significado no conociese.

OTRAS ACTIVIDADES

Con el fin de dinamizar la actividad de promoción a la lectura, sería conveniente que ésta, se viese complementada por actividades de animación de carácter colectivo en las que participaran grupos enteros. No tendría sentido la lectura si no fuese una actividad de ida y vuelta, los alumnos componen poemas, cambian el final de la historia, defienden a los distintos personajes, componen historias con diversos elementos, envían cartas a los personajes exigiéndoles explicaciones por haber hecho tal cosa. Un juego que les gusta mucho es el de una palabra o frase para que averigüen de qué libro es, juegos de contextualización, etc.

Sugerimos, entre otras cosas:

- Algunos juegos de animación lectora (por ejemplo, algunas actividades de las que propone Monserrat Sarto en su libro *La animación a la lectura, para hacer al niño lector*. Madrid, Ediciones SM, 1989; o de cualquier otro autor)
- Anotación de citas extraídas de los libros por parte de cada alumno en un cuaderno que estará en el aula sólo para este uso
- Mercadillo del libro, donde los alumnos puedan intercambiar sus propios libros.
- Concursos literarios, con preguntas sobre libros leídos y reconocimiento de las citas y localización.
- Cartelería, marcadores de páginas, mascotas, pegatinas; formación de equipos de lectores, elección de los lectores del mes, concursos... Propuestas de actividades de dinamización cultural (exposiciones, conferencias, celebración del día del libro)

- Visita al centro de los autores favoritos.
- Visitas a lugares literarios (Lorca- Fuentevaqueros, Juan Ramón Jiménez - Moguer, Bécquer- Sevilla, La Fundación de la Generación del 27 en Málaga, Antonio Machado- Baeza...)

Sería conveniente incluir alguna actividad de este tipo en cada evaluación.

El programa en sí genera una serie de documentación y alumnos implicados como bibliotecarios. Por ejemplo el registro por escrito de los libros que van leyendo.. Otro bibliotecario se encarga del cuadrante de colores. Es un cuadro de doble entrada que tiene en una coordenada los libros, unos sesenta por clase, y en la otra coordenada los alumnos y pone el color que ha elegido el alumno. Esos controles los lleva tanto el profesor como los bibliotecarios y hay una copia en A3 en el tablón de la clase para que los alumnos sepan cuantos libros llevan y los demás se orienten sobre la valoración en colores de los diferentes libros. Estos documentos se quedarán en el centro como constancia de la lecturas realizadas por un alumno durante un curso y servirán para que en el curso siguiente en caso de repetir no utilice las mismas lecturas.

Los alumnos empezarán a leer el libro que haya despertado más interés en ellos. Si alguien se equivoca en su elección, puede dejar el libro y coger otro nuevo.

También es conveniente disponer en cada clase de un tablón de anuncios donde esté expuesto el cuadrante de valoración de las lecturas y que pueda servir también para mostrar algún comentario especialmente interesante de algún alumno o, incluso, documentos que sirvan para dar a conocer a los autores o las obras propuestas.

Tenemos también una ficha por cada libro para llevar el control de préstamos donde constan todos los datos bibliográficos: editorial, colección, si tiene ilustraciones o no, dueño del libro, estado y en observaciones vamos poniendo si sufre algún deterioro, fecha de entrada y salida de cada libro y quien lo tiene en cada momento. Dedicamos un día al forrado y a rellenar la ficha de cada libro aportado y que constituirá la biblioteca de aula durante ese curso.

Todos los alumnos firman un contrato en el que se comprometen a cuidar los libros, a forrarlos y a reponerlos en caso de pérdida o mutilación. (Les gusta mucho porque parece que le da oficialidad al programa),

Hay otros factores externos que merece la pena comentar porque afectan a la convivencia del centro, por ejemplo los profesores de guardia se sorprenden porque si falta algún profesor los alumnos preguntan si pueden leer por lo que son mucho más tranquilas. Si terminan algún examen, como no pueden salir del aula, se ponen a leer. Por lo tanto la lectura genera un mejor ambiente en el centro y una nueva pasión en los alumnos.

METODOLOGÍA

Los procedimientos de trabajo como ya queda expuesto, no son nada teóricos, es un Programa activo, con la burocracia necesaria para su control, en el que la única

obligación es leerse un libro por trimestre a elegir entre una enorme variedad. El proceso queda reflejado en el apartado anterior.

La metodología que proponemos se basa fundamentalmente en la participación del alumno, con actividades de ida y vuelta. La lectura por tanto ocupa una parte fundamental de nuestra disciplina, ya que los alumnos leen, se examinan de manera oral y escriben sus reseñas, sin olvidar la parte creativa en la que componen textos en prosa y verso donde apreciamos al igual que en sus exposiciones orales el progreso expresivo y el aumento de vocabulario que se va produciendo en nuestros alumnos, a la vez que constatamos su aprecio por la lectura y su mejor comprensión.

Para terminar incidiré en el papel fundamental del profesor como animador y para ello voy a terminar con un breve cuento de Eduardo Galeano titulado *El mundo*:

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—, un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eso tenemos que ser los profesores: incendiarios. Incendiar el alma de nuestro alumnos.

«EL ESTUDIO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL COMENTARIO
DE LOS TEXTOS LITERARIOS. PROPUESTA DE ANÁLISIS DEL
POEMA *LEAR KING EN LOS CLAUSTROS* DE JOSÉ HIERRO»

M.^a JOSÉ GARCÍA HERNÁNDEZ

Una de las mayores dificultades con las que se encuentran los estudiantes de lengua y literatura española en el análisis literario de los textos es precisamente el hallazgo y la comprensión de las diferentes figuras retóricas que conforman la llamada *elocutio* del discurso. Sin embargo, y como todos sabemos, a lo largo de la historia el estudio de la retórica ha sido un elemento indispensable en la formación de los oradores: las obras de Aristóteles, Cicerón, las «artes praedicandi» de la Edad Media o la «retórica eclesiástica» de los siglos XVI y XVII. La progresiva «restricción elocutiva» o el proceso de «literaturización» de la Retórica, la aproximará a la Poética, incidiendo así más en los «tropos» como elementos embellecedores del discurso, ganando así el descrédito porque su fin podría ser tanto la persuasión como el engaño, algo que ya advirtió Platón. Sólo ya en el siglo XX, con la proliferación de corrientes que apuestan más por el estudio inmanente de los textos, (como el Formalismo del Grupo M de la Escuela de Lieja), se recupera la retórica como «ciencia de la expresividad» que estudia lo connotativo, frente a otras disciplinas como la Lingüística que sería una «ciencia de la expresión» y cuyo objeto de estudio serían los aspectos denotativos del discurso. La labor clasificatoria se convirtió en una teoría de los tropos centrada ante todo en la metáfora y la metonimia. Para la superación de esta «restricción elocutiva» sería decisiva la aportación de la Neoretórica, inscrita en el marco de la semiótica e interesada en la comprensión del texto en toda su complejidad, en la estructura de los discursos como proceso comunicativo. Esta concepción de la retórica trata de constituirse en una «Retórica ciencia», en una «Retórica como disciplina englobadora», en términos de Albaladejo (Retórica, Madrid, Síntesis, 1989), que estudia la «dispositio» en sus dos niveles: el microestructural del texto formado por las oraciones como significante complejo

de índole textual y el nivel macroestructural del discurso, la organización de las partes del texto en toda su complejidad y en relación con el sentido. La Lingüística estructural, la pragmática, la Semiótica y la Teoría de la Literatura conformarían ese marco interdisciplinar sobre el que debiera asentarse el estudio *retórico* de los textos. Sin embargo, los manuales no dejan de ofrecernos una clasificación de los «tropos», que sin embargo, es metodológicamente necesaria para el análisis y el comentario de textos. Ahora bien, ¿cómo plasmar todo ello en el análisis de un poema?

Quizás la extensión del «Rey Lear en los claustros» de José Hierro, publicado en *Cuaderno de Nueva York* pueda suponer un factor de complejidad, pero es interesante observar el carácter narrativo del poema, la dramatización de la voz desde la que se emite y cómo todo ello afecta ya no sólo a la organización del discurso (en primera persona, de un yo a un tú que supuestamente está escuchando, que identificamos con Cordelia pero que constituye también una apelación a la atención del lector) sino también a la comprensión del sentido. Es por ello que la mejor vía para el análisis, más que aislar las figuras retóricas halladas y ajustarlas a los esquemas clasificatorios, descontextualizando así los versos; es la de fragmentar el texto por partes, analizando las figuras en relación con el sentido que pudieran ofrecer. Además, es innegable el carácter «narrativo» del poema que muchos críticos han destacado, sobre todo por aquello de «narrar una historia», o más bien el «final de una historia», la del loco Rey Lear, que viéndose traicionado y acabado por sus dos hijos menores, ruega a Cordelia que le devuelva las palabras que nunca antes había pronunciado. La referencia a Shakespeare es inevitable, así como cierto componente «dialógico» o «intertextual», al construirse el poema desde un «yo ficticio» que invoca a un «tú» personaje concreto de una obra literaria concreta. Más allá de todas las teorizaciones al respecto, no quería correr el riesgo de quebrar el sentido, por ello he preferido finalmente mantener la linealidad del discurso poético.

LEAR KING EN LOS CLAUSTROS

- Di que me amas. Di «te amo».*
Dímelo por primera y por última vez.
Sólo: «te amo». No me digas cuánto.
Son suficientes esas dos palabras.
 5 *«Más que a mi salvación», dijo Regania.*
«Más que a la primavera», dijo Gonerila.
(No sospechaba que mentían).
Di que me amas. Di «te amo»,
Cordelia, aunque me mientas,
 10 *aunque no sepas que te mientas.*
Todo se ha diluido ya en el sueño.
La nave en que pasé la mar,

- fustigada por los relámpagos
 era un sueño del que aún no he despertado.*
- 15 *Vivo brezado por un sueño,
 inerme en su viscosa telaraña,
 para toda la eternidad,
 si es que la eternidad no es un sueño también.*
- 20 *La tempestad me arrebató al Bufón,
 al pícaro azotado, deslenguado, insolente,
 que era mi compañero, era yo mismo,
 reflejo mío en los espejos
 cóncavos y convexos que inventó Valle-Inclán.*
- 25 *Los brazos de las olas me estrellaron
 contra el acantilado. Y un buen día,
 ya no recuerdo cuándo, desperté,
 y hallé sobre la arena
 piedras labradas con primor,
 sillares corroídos, lamidos y arañados*
- 30 *por los dientes y algas de las algas.
 Entonces, desatado del sueño,
 comencé a rehacer el mundo mío
 que se desperezaba bajo un sol diferente.
 Y aquí está al fin, delante de mis ojos.*
- 35 *Oigo cómo jadea
 con la disnea del agonizante, del sobremuriente.
 Espera a que tú llegues
 y me digas «te amo».*
- 40 *Conservo aquí los cielos que viajaron conmigo
 grises torcaces de Bretaña, cobaltos de Provenza,
 índigos de Castilla.
 Sólo tú eres capaz de devolverles
 la transparencia, la luminosidad
 y la palpitación que los hacían únicos.*
- 45 *Aquí están aguardándote.
 Quiero oírte decir, Cordelia, «te amo».
 Son las mismas palabras que salieron
 de labios de Regania y Gonerila,
 no de su corazón. Más tarde*
- 50 *se deshicieron de mis caballeros,
 hijos del huracán, bravucones, borrachos,
 lascivos, pendencieros... Regresaron
 al silencio y la nada.*
- 55 *La niebla disolvió sus armaduras,
 sus yelmos, sus escudos cincelados,
 aquel hervor y desvarío
 de águilas, quimeras, unicornios,
 cisnes, delfines, grifos...*
- 60 *¿Por qué reino cabalغان hoy sus sombras?
 Mi reino por un «te amo», sangrándote en la boca.*

*Mi eternidad por sólo dos palabras.
 Susúrralas o cántalas sobre un fondo real
 –agua de manantial sobre los guijos,
 saetas que desgarran con su zumbido el aire-
 65 así la realidad hará que sean reales
 las palabras que nunca pronunciaste
 –¡por qué nunca las pronunciaste!-
 y que ultrasuenan en un punto
 del tiempo y del espacio
 70 del que tengo que rescatarlas
 antes de que me vaya.
 Ven a decirme «te amo»;
 no me importa que duren tus palabras
 lo que la humedad de una lágrima
 75 sobre una seda ajada.
 En esta paz reconstruida
 –sé que es tan sólo un decorado- represento
 mi papel; es decir, finjo,
 porque ya he despertado.
 80 Ya no confundo el canto de la alondra
 con el del ruiseñor. Y aquí vivo esperándote,
 contando días y horas y estaciones.
 Y cuando llegues, anunciada
 por el sonido de las trompas
 85 de mis fantasmales cazadores,
 sé que me reconocerás
 por mi corona de oro (a la que han arrancado
 sus gemas las urracas ludronas)
 por la escudilla de madera que me legó el bufón
 90 en la que robles y arces depositan
 su limosna encendida, su diezmo volandero,
 el parpadeo del otoño.
 Ven pronto, el plazo ya está a punto
 de cumplirse. Y no me traigas flores
 95 como si hubiese muerto.
 Ven antes de que me hunda
 en el torbellino del sueño.
 Ven a decirme «te amo» y desvanécete en seguida.
 Desaparece antes de que te vea
 100 sumergida en un licor trémulo y turbio,
 como a través de un vidrio esmerilado.
 Antes de que te diga:
 «Yo sé que te he querido mucho,
 pero no recuerdo quién eres».*

*José Hierro, Cuaderno de Nueva York, Madrid,
 Hiperión, 1998.*

LEAR KING EN LOS CLAUSTROS

I (vv 1-10)

Di que me amas. Di «te amo».

Dímelo por primera y por última vez.

Sólo: «te amo». No me digas cuánto.

Son suficientes esas dos palabras.

5 *«Más que a mi salvación», dijo Regania.*

«Más que a la primavera», dijo Gonerila.

(No sospechaba que mentían).

Di que me amas. Di «te amo»,

Cordelia, aunque me mientas,

10 *aunque no sepas que te mientes.*

El primer verso posee una estructura binaria cuyas partes integrantes vienen marcadas por una pausa, y que repiten el mismo esquema de verbo «di»+ CD, la primera formulada en estilo indirecta y la segunda en estilo directo. El verso segundo creará una anáfora con respecto al anterior al comenzar igualmente con «dímelo», (llevando en posición enclítica el CI y el CD), y seguir con una bimembración compuesta por dos sintagmas preposicionales unidos por la conjunción copulativa «y» cuyos términos forman una antítesis entre «contrarios». En el mismo verso observamos que varias palabras consecutivas empiezan por el mismo fonema /p/, formándose parómeon («por primera y por última vez»). Los tres primeros versos conforman dos Políptoton interesantes, pues se acumulan las siguientes formas verbales a partir de la misma base léxica:

Di que me amas. Di «te amo».

* del verbo «decir».

Dímelo por primera y por última vez.

* del verbo «amar».

Sólo «te amo». No me digas cuánto.

Es de destacar la Aliteración de /m/ o *Metacismo* en los dos primeros versos, así como el *Polisigma* o *Sigmatismo* del cuarto verso, (Son suficientes esas dos palabras) y que otorga una sensación de suavidad que contrasta con la anterior *Aliteración* de la /p/. Ese *contraste* quizás venga dado también con la negación del tercer verso, que al estar tras una pausa y marcado por un acento, cobra relevancia con respecto a la afirmación que conlleva el imperativo con que se inicia y se repite el poema. Sin embargo, no se llega a romper con la *Obsecración* o fórmula imperativa, que además se convertirá en uno de sus ejes estructurales.

El poema sigue con dos unidades versales que conforman una *estructura paralelística bimembre* caracterizada por la supresión del constituyente verbal «te amo» (*Zeugma*) y por iniciarse *anafóricamente* con los cuantificadores de la oración comparativa de superioridad que poseen además un carácter *hiperbólico*:

«Más que a mi salvación», dijo Regania.

«Más que a la primavera», dijo Gonerila.

El hecho de que vayan entrecomilladas y el «dijo» + sujeto, indican la posibilidad de que estemos ante una **cita** formulada en estilo directo, cuyos enunciados responden a unos nombres propios que bien pudieran considerarse *Extranjerismos*. El verso siguiente, (*no sospechaba que mentían*), constituye un *paréntesis* en cuyas formas verbales creo encontrar una relación *metonímica* de causa-efecto, pues la mentira en ocasiones es motivo de la sospecha.

Encontramos después el mismo verso con que se inicia el poema, formando una figura de repetición que podríamos considerar *paralelística* pero muy cercana al *Epítome* o a la *Anáfora textual*. En cualquier caso, el énfasis que marcan las repeticiones enlaza con el sentido *deprecativo* o de ruego que se repite en todo el discurso.

*Di que me amas. Di «te amo»,
Cordelia, aunque me mientas,
aunque no sepas que te mientes.*

El *Vocativo* o *Apóstrofe* del nombre propio indica el destinatario de esta petición, seguido de una proposición subordinada concesiva que crea *Antimetábole* con el verso siguiente, pues parece ser la misma sentencia la que se repite con casi las mismas palabras pero trastocando el sentido. Hay que destacar el *Políptoton* formado con el verbo mentir (tres formas si miramos desde el séptimo verso, *no sospechaba que mentían*) y la *Epífora con variatio* con que acaban los versos.

II (vv 11-18)
Todo se ha diluido ya en el sueño.
La nave en que pasé la mar,
fustigada por los relámpagos
era un sueño del que aún no he despertado.
15 Vivo brezado por un sueño,
inerte en su viscosa telaraña,
para toda la eternidad,
si es que la eternidad no es un sueño también.

En estos versos se produce una leve *Digresión* o desviación temática del discurso poético consistente en la exposición de algunos de los hechos acaecidos en la propia historia del Rey Lear: el desvarío de la locura, el *sueño* y la tempestad, todo ello fundamentalmente a través de figuras de carácter semántico. El primer verso comienza con un «todo» aglutinador que *contrasta* quizás con la sensación de vaguedad del «sueño» donde se ha diluido, el «todo» se disuelve en una de sus partes, con lo que creo ver por tanto una posible relación de *sinécdoque* entre ambos términos. Destacable es también el valor enfático del presente que posee el adverbio «ya», con acento pleno. Nos encontramos después con varias *metáforas por sustitución* de gran peso en la tradición literaria:

*La nave en que pasé la mar,
fustigada por los relámpagos
era un sueño del que aún no he despertado.*

«La mar» podría ser *metáfora* del espacio por donde circula «la nave», *metáfora* de la vida, una existencia castigada por los «relámpagos» de la ambición y las altas traiciones. Estas tres metáforas guardan tal relación que bien podríamos hablar de alegoría, y todo ello, se convierte en una *metáfora por identificación*: *era un sueño del que aún no he despertado*. La vida, o todo lo que concierne a la vida es un sueño, entroncando así temáticamente con la cosmovisión barroca que encontramos por ejemplo en Quevedo o Calderón. Y así continúa después:

*Vivo brezado por un sueño,
Inerme en su viscosa telaraña,
Para toda la eternidad,
Si es que la eternidad no es un sueño también.*

Este primer verso contiene *Parómeon* o repetición del fonema /b/ en posición inicial que se combina con la Aliteración de fonemas oclusivos (/b/, /d/, /p/) y que le otorgan gran sonoridad al enunciado. El «brezo» designa a un árbol de estatura media de ramas y raíces fuertes y retorcidas. Por extensión «brezado» significaría «atrapado», con lo que nos encontraríamos primero con una *metáfora adjetival* que mantiene una relación de sinonimia con respecto al adjetivo «inerme» del siguiente verso. En el sintagma «viscosa telaraña», el adjetivo es un *Epíteto metonímico*, ya que la telaraña produciría sensación de viscosidad, hay una relación causa-efecto. Sin embargo, creo encontrar también una relación *sinestésica*, pues la telaraña crea una imagen visual que se cruza con la sensación de viscosidad que produce al tacto. Los dos últimos versos tendrían un carácter *hiperbólico* y enlazan semánticamente con las *metáforas* antes aludidas: si la vida es un sueño, la eternidad —o la muerte—, quizás también lo sean. «Toda» sería un elemento *pleonástico*, dado que la eternidad supuestamente es infinita, incontable, intensificando así la expresividad y la superlación.

III. (vv19-23)
*La tempestad me arrebató al Bufón,
al pícaro azotado, deslenguado, insolente,
que era mi compañero, era yo mismo,
reflejo mío en los espejos
cóncavos y convexos que inventó Valle-Inclán.*

En el primer verso, con estructura S+CI+V+CD, podemos observar una *personificación o prosopopeya*, seguido en el verso siguiente por una *Enumeración asindética* donde se hace una *descripción* del «Bufón». Destacable es, por ejemplo, la *similicadencia* en «-ado» y la cierta equivalencia semántica que poseen los términos de la *Enumeración*, llegando casi a la *sinonimia* entre «deslenguado, insolente». El verso que sigue, de *estructura bimembre*, constituye una oración de relativo

con verbos atributivos, estableciéndose una identificación entre «mi compañero» y «yo mismo». Es interesante el juego de *asonancias* de los dos últimos versos, donde «reflejo» y «espejo» riman en *Eco*, y que por la distribución en el espacio versal se asocia en el sentido con una imagen que regresa. Finalmente, varias palabras consecutivas empiezan por /k/, con lo que se formaría *Parómeon* en el último verso, donde «cóncavos» y «convexos» forman una *Antítesis entre contrarios*, términos que a su vez son *similicadentes* pero con variatio. Es interesante la inclusión de «Valle-Inclán», y la referencia a los espejos «que inventó», pues nos hace pensar en un fenómeno de intertextualidad.

IV (vv24-33)
*Los brazos de las olas me estrellaron
 contra el acantilado. Y un buen día,
 ya no recuerdo cuándo, desperté,
 y hallé sobre la arena
 piedras labradas con primor,
 sillares corroídos, lamidos y arañados
 por los dientes y algas de las algas.
 Entonces, desatado del sueño,
 comencé a rehacer el mundo mío
 que se desperezaba bajo un sol diferente.*

El primer verso se inicia igualmente con una *personificación*, «los brazos de las olas», que con el verbo «me estrellaron» logra un carácter *hiperbólico*. Con el segundo verso, observamos además la *Aliteración* de oclusivas y vibrantes, alcanzando gran expresividad y una sonoridad que bien podría evocar *onomatopéyicamente* el ruido de las olas. El sintagma «Y un buen día» es, en mi opinión un elemento ordenador del discurso y que recuerdan las fórmulas de la narración. El tiempo pasado *contrasta* con el énfasis de presente que marca el «ya» con acento pleno del verso que sigue: *ya no recuerdo cuándo desperté*. Es curioso que en el mismo verso aparezcan dos palabras que remiten en sus orígenes a un mismo sentido: recordar como despertar, cuyo ejemplo más famoso esté quizás en el «Recuerde el alma dormida» de las coplas manriqueñas. Podría considerarse por tanto como una doble *figura etimológica* cuyos términos guardan por ello una estrecha relación semántica, no perceptible a primera vista.

*y hallé sobre la arena
 piedras labradas con primor,
 sillares corroídos, lamidos y arañados
 por los dientes y algas de las algas.*

De estos versos destacaría la *sinécdoque* de «arena», y la *similicadencia* de «piedras labradas», cuyos morfemas de número forman junto con los de los versos siguientes un *sigmatismo o aliteración* de la /s/, cuya suavidad contrasta con el sonido vibrante que produce a su vez la aliteración de /t/, tanto simple como

múltiple. La estructura sintáctica de estos versos sería la de conjunción copulativa «y»+V+CC+CD, CD que estaría constituido por una *enumeración de nombres* y participios más un Complemento agente. Es destacable la *similicadencia con variatio* del tercer verso, «lamidos y arañados», y que crea además cierta oposición semántica al tener una un sentido quizás más positivo que la otra. En el último verso, correspondiente al complemento agente, creo encontrar una *animalización* de «las algas» al otorgar cualidades o elementos propiamente animales a un vegetal, lo cual hay que asociar con un efecto intensificador de la expresión a través de esta *hipérbole*. Se establece además una *correlación semántica* de carácter vertical al asociar «corroídos» con «dientes» y «arañados» con «garras» y donde quizás podemos observar también una relación de causa-efecto.

*Entonces, desatado del sueño,
comencé a rehacer el mundo mío
que se desperezaba bajo un sol diferente.*

Y Lear King continúa la *narración* de su historia con un «Entonces»: una vez apaciguada la tormenta, rescatado de su *naufragio* comienza a reconstruir un mundo que «se desperezaba bajo un sol diferente», atribuyendo cualidades concretamente humanas y formando por tanto una *personificación*. El adjetivo «diferente» es un *Epíteto con función enunciativa*, pues expresa una subjetividad del yo textual que viene enfatizada además por el posesivo «mío» del verso anterior en posición final versal. La pereza de este despertar creo se expresa muy bien a través de los acentos: tras el énfasis de «mío», el siguiente acento viene marcado en sexta.

V (vv34-45)
*Y aquí está al fin, delante de mis ojos.
Oigo cómo jadea
con la disnea del agonizante, del sobremuriente.
Espera a que tú llegues
y me digas «te amo».
Conservo aquí los cielos que viajaron conmigo
grises torcaces de Bretaña, cobaltos de Provenza,
índigos de Castilla.
Sólo tú eres capaz de devolverles
la transparencia, la luminosidad
y la palpitación que los hacían únicos.
Aquí están aguardándote.*

Y por fin acaba por despertar ese mundo, marcando su inmediatez a través del adverbio «aquí», el uso del tiempo presente y ese «delante de mis ojos», cuyo sintagma preposicional posee un carácter *pleonástico*. Destacaría la *similicadencia* de «jadea» con el *Tecnicismo* «disnea», siendo palabras pertenecientes a distinta categoría gramatical, y la *asonancia* creada con el verbo «espera» del siguiente verso. Es interesante la *bimembración* del complemento nominal de «disnea», ya

que sostiene una gradación de intensidad entre unos términos que podrían parecer *sinonímicos*: «agonizante» y «sobremuriente». Esa gradación les hace ser diferentes, por lo que creo estamos ante una *Paradiástole*, cuyo segundo término consiste en un **neologismo** creado por composición de un prefijo que indica un grado mayor de intensidad sobre el segundo elemento de la unidad léxica, un sustantivo formado a partir del participio de presente del verbo «morir» y que marca esa progresión en la acción verbal. Este término provoca cierto extrañamiento y que resulta de gran fuerza expresiva además de *hiperbólica*.

En el cuarto verso hay una *Elipsis* del sujeto: el «mundo» recién despertado y «agonizante» está en «espera» del destinatario de este ruego o *Deprecación*: y me *digas* «te amo». En ese mundo, el Rey Lear conserva «los cielos que viajaron conmigo». En este verso observamos la *personificación* verbal y la *sinécdoque* de plural por singular de «cielos» que llega a extenderse a los versos siguientes, que constituyen principalmente una *Enumeración asindética* de estos «cielos»:

*Grisés torcaces de Bretaña, cobaltos de Provenza,
índigos de Castilla.*

En esta *trimembración*, los adjetivos se presentan como *Epítetos pleonásticos*, pues representan cualidades que se suponen constantes en la caracterización de estos espacios.

*Sólo tú eres capaz de devolverles
la transparencia, la luminosidad
y la palpitación que los hacían únicos.
Aquí están aguardándote.*

A pesar de su relativa dispersión, de estos versos destacaría sobre todo la *Aliteración* de la /l/ o *landacismo* y que indica ascensión y verticalidad, enlazando esto con el sentido del discurso: es la *descripción* de algunas de las propiedades de los cielos que siempre están por encima de nuestras cabezas. La «transparencia» y la «luminosidad» son cualidades que se perciben a través de la vista, pero no así la «palpitación», que es captada a través del tacto o el oído. Creo ver ahí por tanto una *sinestesia*, pues el cielo es algo que en principio sólo podemos captar a través de la mirada. Y finalmente se recupera la alusión al «tú» en el último verso: los cielos «aguardan» (*personificación* y *paradiástole* con respecto a «esperar»), de nuevo el espacio inmediato del adverbio «aquí» y el uso del presente más gerundio que establece además cierta continuidad temporal.

*VI(vv46- 59).
Quiero oírte decir, Cordelia, «te amo».
Son las mismas palabras que salieron
de labios de Regania y Gonerilla,
no de su corazón. Más tarde
se deshicieron de mis caballeros,*

*hijos del huracán, bravucones, borrachos,
lascivos, pendencieros... Regresaron
al silencio y la nada.
La niebla disolvió sus armaduras,
sus yelmos, sus escudos cincelados,
aquel hervor y desvarío
de águilas, quimeras, unicornios,
cisnes, delfines, grifos...
¿Por qué reino cabalgan hoy sus sombras?*

Con estos versos se vuelve al tono imperativo o de *Obsecración* mezclado con el ruego con que empezaba el poema. Sólo en el primer verso encontramos el *Apóstrofe* o *Vocativo* «Cordelia» y cuatro formas verbales que equivalen a esa petición:

«Quiero oírte decir «te amo».

Esas dos palabras las pronunciaron sus dos hijas menores, Regania y Gonerila, quienes «se deshicieron de mis caballeros». En la historia del Rey Lear, la traición comienza primero con esas palabras y después con la reducción a 50 de los 100 caballeros del monarca. El poema hace una descripción de los mismos a partir de una enumeración por *asíndeton* con cierto carácter *sinonímico*, y que comienza con la *metáfora* «hijos del huracán», que posee además un alto grado de *superlación*. Es destacable además el *Homeóptoton* del séptimo verso y el juego de *aliteraciones* de oclusivas y vibrantes que *contrasta* con la suavidad del *sigmatismo* que encontraremos en los versos siguientes y que enlaza con el sentido de ese regresar *al silencio y la nada*. Algo tan vago e inmaterial como la «niebla» ha disuelto algo tan fuerte y férreo como las «armaduras», «yelmos» y «escudos», *Enumeración* de las partes materiales de un todo, el armazón de los caballeros. Éstos producían «hervor y desvarío» como «*de águilas, quimeras, unicornios, / cisnes, delfines, grifos...*», *enumeración* por *asíndeton* de animales algunos de carácter mitológico, creando una *antonomasia*, pues se produce una transferencia de significado al hacer partícipes de sus cualidades a los caballeros. Es de destacar la *similicadencia* de «cisnes, delfines». Por último la *interrogación retórica* del verso final, pues realmente nadie sabe «*por qué reino cabalgan hoy sus sombras?*», donde «sombras» constituiría *sinécdote* por ser parte de un todo. La *interrogación retórica* casi tendría carácter de acertijo: el desvarío casi animal, de criaturas mitológicas se ha diluido en el reino del «silencio y la nada».

VII (vv 60-75)

*Mi reino por un «te amo», sangrándote en la boca.
Mi eternidad por sólo dos palabras.
Susúrralas o cántalas sobre un fondo real
—agua de manantial sobre los guijos,
saetas que desgarran con su zumbido el air—
así la realidad hará que sean reales
las palabras que nunca pronunciaste*

*-¡por qué nunca las pronunciaste!
y que ultrasuenan en un punto
del tiempo y del espacio
del que tengo que rescatarlas
antes de que me vaya.
Ven a decirme «te amo»;
no me importa que duren tus palabras
lo que la humedad de una lágrima
sobre una seda ajada.*

Los dos primeros versos constituyen una estructura casi *paraleléstica* que a mi parecer son los que alcanzan mayor expresividad de todo el poema, ya no sólo por su carácter *hiperbólico*, sino por la intensidad que sostienen sus palabras. La estructura de la oración respondería a una fórmula donde el verbo se encuentra *elidido*, y que crearía una progresión: si primero ofrece el «reino» luego la «eternidad», enlazando así con la *metáfora* anterior del «sueño». El verso siguiente está formado por dos verbos que implican una diferencia de grado («susúrralas» o «cántalas») unidos por la conjunción disyuntiva «o» más CC («sobre un fondo real»), un «fondo real» que será descrito en el *paréntesis* que sigue. «Agua de manantial sobre los guijos» podría ser *metáfora* de la tranquilidad, de la paz, todo distinto de las «saetas que desgarran con su zumbido el aire», que sería entonces la *metáfora* de la batalla, de la guerra. Así, tendrían un carácter *antitético*. Hay que destacar además la *sinestesia* de desgarrar (material, tacto) el aire (inmaterial, sonido).

*así la realidad hará que sean reales
las palabras que nunca pronunciaste
-¡por qué nunca las pronunciaste!
y que ultrasuenan en un punto
del tiempo y del espacio
del que tengo que rescatarlas
antes de que me vaya.*

En el primer verso observamos dos palabras de la misma base léxica que crean *paranomasia*, pues pertenecen a categorías gramaticales distintas. Los dos versos siguientes parecen construir una *estructura paraleléstica* caracterizada por la *epífora* final, y donde el segundo verso aparece entre signos de exclamación y guiones, lo que nos hace pensar en una *Ecphonesis*. Los versos siguientes poseen una estructura de conjunción copulativa «y» +V+ complemento circunstancial compuesto por un núcleo nominal con dos complementos del nombre que se encuentran unidos por la conjunción «y», y que ocupan una misma secuencia versal *bimembre* con *homeóptoton*: «del tiempo y del espacio», creando *anáfora* junto con el verso siguiente.

*Ven a decirme «te amo»;
no me importa que duren tus palabras
lo que la humedad de una lágrima
sobre una seda ajada.*

De estos versos destacaría la insistencia a través de la forma del imperativo y el rodeo **perifrástico** que crean los versos siguientes sólo para marcar una comparación de tiempo, un tiempo minúsculo. Observo además un *pleonasm* en el tercer verso, pues la humedad es una cualidad inherente a la lágrima y la *similicadencia* con *paranomasia* de «seda ajada».

VIII (vv76-82)

En esta paz reconstruida

—sé que es tan sólo un decorado— represento

mi papel; es decir, finjo,

porque ya he despertado.

Ya no confundo el canto de la alondra

con el del ruiseñor. Y aquí vivo esperándote,

contando días y horas y estaciones.

El Rey Lear ha logrado una «paz reconstruida» que sabe es «tan sólo un decorado», donde *finje* o *representa su* papel: es el espacio de la ficción literaria o de la mentira real, una ambivalencia que también podemos relacionar con lo dramático-dialógico del discurso y la inevitable referencia a Shakespeare. Ese fingir es fruto del *despertar* de ese sueño que es la vida o la eternidad y que además es el paso previo a la muerte o a la pérdida de la memoria y de la historia de sí mismo. Estamos ante el último momento de lucidez del Rey Lear, tal y como han venido marcando las insistencias en el tiempo de presente y que es precisamente el tiempo de la enunciación. El énfasis del «ya» con acento pleno del quinto verso es un ejemplo, además del hecho de la no confusión de los cantos de los pájaros. Y añade «*Y aquí vivo esperándote*», pues a pesar de recobrar la lucidez, aún no ha recibido las palabras que espera, «*contando días, horas y estaciones*», verso compuesto por una *enumeración* con *políptoton* que da una sensación de pesadez y cuyo orden no progresivo de los elementos desde un punto de vista lógico-temporal me hace pensar en una *histerología*. Es destacable la *aliteración* de los fonemas nasales en posición implosiva más oclusivos.

IX (vv83-92)

Y cuando llegues, anunciada

por el sonido de las trompas

de mis fantasmales cazadores,

sé que me reconocerás

por mi corona de oro (a la que han arrancado

sus gemas las urracas ladronas)

por la escudilla de madera que me legó el bufón

en la que robles y arces depositan

su limosna encendida, su diezmo volandero,

el parpadeo del otoño.

Observo un *pleonasm* en el verso segundo, ya que las «trompas» tienen la función primordial de anunciar emitiendo sonidos, además de una *aliteración* de la /s/ que se extiende a los versos que siguen y *homeóptoton* en el tercer verso. «*Sé que me reconocerás*» destaca sobre todo por la carga acentual situada en los extremos, en primera y última sílaba; y el verso siguiente por el juego de *asonancias* y *aliteraciones* de vibrantes donde creo encontrar un *calambur* («*corona de oro*») además de una *metonimia* por relaciones de símbolo. En el mismo verso se inicia un *paréntesis* que se encabalga en el verso siguiente hasta llegar a la pausa versal y donde encuentro *homeóptoton* al acabar todas las palabras en «-as»: «*gemas las urracas ladronas*». Las *Urracas* podría considerarse una *metáfora* de las hijas de Regania y Gonerila que han arrebatado todo el poder a su padre a través de la mentira y la conspiración; y «*ladronas*» sería un *epíteto* casi *pleonástico*, pues popularmente, urraca ha venido a designar la cualidad que le hace más característico a este animal. Se creará *anáfora* a partir de la preposición «por» y en los versos siguientes se distribuirá dos respectivos *homeóptoton* en «-es» y en «-a/-o»:

*en la que robles y arces depositan
su limosna encendida, su diezmo volandero,
el parpadeo del otoño.*

Imágenes estas últimas distribuidas en una *enumeración asindética* y que creo son las tres *metáforas* de la caída de la hoja en otoño.

*X (vv93-98)
Ven pronto, el plazo ya está a punto
de cumplirse. Y no me traigas flores
como si hubiese muerto.
Ven antes de que me hunda
en el torbellino del sueño.
Ven a decirme «te amo» y desvanécete en seguida.*

Es interesante la *anáfora* que se reproduce en estos versos al principio, posición media y final y que posee cierto carácter *antitético* con respecto al «desvanécete» con que acaba. El Rey Lear sospecha que el final está llegando, que su «*plazo ya está a punto/ de cumplirse*», y por ello marca el énfasis ya no sólo con la *anáfora*, sino también con los adverbios que indican una temporalidad inmediata. «*Y no me traigas flores*» es seguido por un *símil* o *comparación*, «*como si hubiese muerto*». El hundirse en el «*torbellino del sueño*» bien podría ser *metáfora* del sueño de la muerte o la eternidad o simplemente la pérdida de la memoria. El último verso posee una *estructura bimembre* unido por la conjunción copulativa «y» que repite la *anáfora* ya aludida cuyo primer miembro lo constituye un verso ya anunciado anteriormente (v.72): «*ven a decirme «te amo» y desvanécete en seguida*».

XI (vv 99-104)

*Desaparece antes de que te vea
sumergida en un licor trémulo y turbio,
como a través de un vidrio esmerilado.*

Antes de que te diga:

*«Yo sé que te he querido mucho,
pero no recuerdo quién eres».*

Entre el «desvanécete» del verso 98 y el «desaparece» del verso 99 parece existir una estrecha relación *sinonímica*, sin embargo, hay matices en la significación que ya les hace tener diferencias. Estamos ante una *paradiástole*. Hay una estructura que en los nueve últimos versos se repite hasta en tres ocasiones: «*antes de que me hunda*» (v.96), «*antes de que te vea*» (v.99), «*antes de que te diga*» (v.102), marcando la insistencia y el énfasis de la *deprecación*. Creo encontrar una *sinestesia*, pues hay un cruce de sensaciones entre «vea» (vista), «licor» (en sentido de «líquido», asociándose al estar «sumergida» con la vista pero también con el tacto. Si «licor» hace referencia al alcohol o a sus efectos, entonces ya habría que introducir el olfato y el gusto); y finalmente «turbio» (que con el sentido de manso estaría relacionado con la vista, pero también con la temperatura y por tanto con el tacto)¹. Tras el *símil* o *comparación* vendrían finalmente los tres últimos versos del poema:

Antes de que te diga:

*«Yo sé que te he querido mucho,
pero no recuerdo quién eres».*

El yo poético le pide al «tú» que le diga «te amo» y desaparezca antes de que le devuelva las palabras fruto de ese regreso al sueño o a la pérdida de la memoria. El momento de lucidez sobre el que se asentaba la enunciación del poema se ha mitigado al reproducir estas palabras entrecomilladas que, tal y como reveló José Hierro en un curso sobre su poesía en Priego (Cuenca), responde a una *cita textual*, pues están basadas en un hecho biográfico: «*yo sé que te he querido mucho, / pero no recuerdo quién eres*» fueron las últimas palabras que Dámaso Alonso dijo a su mujer. El poema ha llegado a su fin y no sabemos si Cordelia le devuelve a su padre las palabras que nunca pronunció.

Llegados a este punto no podemos llegar a otra conclusión que insistir en la necesidad de que el análisis de los textos poéticos o literarios en general se enfoquen desde una perspectiva aperturista e interdisciplinar, aprovechando las aportaciones de la semiótica, la pragmática o la teoría literaria para dar cuenta de la complejidad del hecho discursivo en el estudio de los textos literarios.

1. En cuanto a la «vista turbia», destaco una frase tomada de *El Rey Lear* de Shakespeare, cuando portando en brazos el cuerpo ya sin vida de su hija Cordelia le dice al caballero Kent: «*Mi vista está turbia; ¿no eres Kent?*», en *El Rey Lear*, Barcelona, Planeta, 1987, pág. 104. Introducción, traducción y notas de José M^a Valverde.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, *Encuentro interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicación 1993*, Cádiz, Universidad, 1994.
- Béristain, H.; *Diccionario de retórica y poética*, Méjico, Porrúa, 1988.
- Hernández Guerrero, J. A., *Historia breve de la retórica*, Madrid, Síntesis, 1994.
- Marchese, A y J. Forradellas, *Diccionario de Retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1986.
- Mayoral, J. A., *Figuras retóricas*, Madrid, Síntesis, 1994.
- Pozuelo Yvancos, J. M., *Del Formalismo a la Neoretórica*, Madrid, Taurus, 1987.

EX-MARIDO, EX MARIDO O EXMARIDO

BALTASAR GONZÁLEZ PASCUAL
LICENCIADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA
EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

1. INTRODUCCIÓN

Imagínense cuál fue mi sorpresa cuando, en un curso de Doctorado hace varios años, en una de las pocas ocasiones en que me atreví a levantar al mano, pregunté al profesor por qué había escrito *ex marido* en lugar de *exmarido*, a lo que me contestó con gran perplejidad que era impensable escribir ese término en una sola palabra.

Por supuesto, yo no iba a preguntar por qué, sobre todo después de ver la cara de asentimiento de mis compañeros, como si yo fuese el único que notaba algo raro e incoherente en esa grafía. Pero, como suele pasar, el gusanillo empezó a picarme en el estómago y empecé a investigar un poco sobre este prefijo.

¿Por qué, si los prefijos van unidos a la palabra a la que determinan, *ex-* debe ir separado? ¿Qué diferencias existen entre *ex-* y los demás prefijos que usamos en español? ¿Cómo se justifica el uso del guión por otros autores? ¿Por qué la mayoría de los autores no sistematizan el uso de este prefijo, y contemplan varias posibilidades sin razonar el por qué de ninguna?

Como muestra de la situación caótica de la ortografía del prefijo *ex-*, solamente hace falta leer la siguiente cita de la *Gramática descriptiva de la lengua española*: «Unido a nombres de cargos, indica la persona que ha dejado de ocupar tal cargo o posición (*ex-director, ex-ministro*); con otros nombres, simplemente alguien que ha dejado de ser lo que el nombre simple significa, a veces parafraseable por «antiguo» (*excombatiente, exsocio, exmarido*). En estos dos últimos casos, el prefijo aparece indistintamente escrito junto o separado de la base nominal»¹.

1 . BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 1999, Tomo 3, págs. 5017-5018.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Ex (o su variante *e*) procede de una preposición latina que, al igual que pasa actualmente con numerosas preposiciones españolas, se usaba como prefijo para la formación de nuevos vocablos. Así, además de numerosos matices, como por ejemplo «lugar de donde», «tiempo de partida», «causa», «materia», tenía el significado siguiente: «Con nombres de cargos o profesiones, para indicar alguien que ha completado su periodo de trabajo, o ha renunciado a su vocación: *ex consule*, *ex comite*, *ex duce*, *ex equite*, etc.»².

Así pues, hay que destacar que el significado que aporta el *DRAE* en su última edición, ya se utilizaba en latín clásico: «Que fue y ha dejado de serlo»³. Junto con eso, hay que tener claro que se seguían formando palabras con este prefijo con otros significados, las cuales han llegado hasta nosotros: *exprimir*, *exento*, etc.

Con el paso del latín al español, y un consiguiente aumento del uso preposicional, lo normal hubiese sido la conservación de las preposiciones latinas. Pero la realidad es otra: *ex*, junto con otras muchas, se perdió y dejó de usarse. Y, así, se crearon nuevas preposiciones. Pero *ex-* siguió en la nueva lengua, ya que heredamos muchas palabras del latín que usaban este prefijo, e incluso en los textos en latín que se seguían escribiendo se solía utilizar habitualmente.

Pero el significado que nos interesa, «que fue y ha dejado de serlo», desaparece en español durante toda la Edad Media y el Siglo de Oro. Después de haber consultado la base de datos de ADMYTE (Archivo digital de manuscritos y textos españoles; base de datos de la Universidad Autónoma de Madrid que contiene 290 textos medievales en transcripción paleográfica), la base de datos *CORDE* de la RAE⁴, y la base de datos de la Biblioteca Cervantes Virtual⁵ (entre las tres abarcan un elevado número de textos en castellano de esa época), no he encontrado ningún ejemplo del uso de *ex-* con ese significado. Martín Alonso, en su obra *Diccionario medieval español*, con el subtítulo *Desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV*⁶, no señala este uso en todos estos siglos. Tampoco se hace mención alguna a este uso de *ex-* en las obras de Nebrija, Covarrubias, Villar, Gonzalo Correas y otros gramáticos de la época.

Por todo esto, podemos afirmar que el uso latino de *ex-*, «que fue y ha dejado de serlo», en el paso al español medieval se pierde por completo y no hay rastro de él durante toda la Edad Media y el Siglo de Oro, salvo en los textos latinos.

Pero, ¿cómo podemos decir hoy *exmarido* si su uso se perdió? ¿Cuándo vuelve a surgir su empleo? Después de realizar la consulta de todas las bases de datos, el primer ejemplo de *ex-* con ese valor apareció en 1737 a manos de Ignacio de Luzán

2. LEWIS and SHORT, *A latin dictionary*, Nueva York, Oxford, 1987, págs. 669-671. La traducción es nuestra.

3. RAE, *Diccionario de la lengua español*, Madrid, Espasa, 2001, pág. 1014.

4. www.rae.es

5. www.cervantesvirtual.com. Primera biblioteca virtual española de la Universidad de Alicante en colaboración con el Instituto Cervantes.

6. ALONSO, Martín, *Diccionario medieval español*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1986.

en su *Poética: ex prior*. En 1745 el conde de Superonda en Perú escribió *ex provincial* en su *Relación de los principales sucesos de su gobierno*. En 1750 Luzán de nuevo utiliza *ex general* en el *Plan de una Academia de Ciencias y Artes*. Por último, en 1758 José Francisco de Isla utiliza varias veces *ex provincial* y *ex monje* en su *Fray Gerundio de Campazas*, e incluso reflexiona sobre su uso: «si se le añade un *ex* en muchos de sus dictados, como *ex definidor*, *ex provincial*, etc.»⁷.

Como puede verse, y después de no haber encontrado ningún ejemplo anterior, es en la primera mitad del s. XVIII cuando renace el uso del prefijo *ex-* con el significado «que fue y ha dejado de serlo». No haremos consideraciones sobre la ortografía de estos ejemplos, ya que son ediciones modernas las consultadas, haremos hincapié en el resurgimiento de su uso.

Pero, ¿cómo se justifica este renacer? Como hemos dicho antes, *ex-* se seguía utilizando en los textos latinos. Así, el siglo XVIII está caracterizado por el Neoclasicismo, época basada en la mirada hacia los clásicos latinos. Y quién mejor podía encarnar este patrón que un hombre de letras, como Luzán, que escribió una *Poética* a semejanza de las latinas; o un clérigo, como el Padre Isla, que estaba en continuo contacto con los textos latinos.

No hay que olvidar que este periodo (principios del s. XVIII) es cuando se está formando la Academia, cuando sale a la luz el *Diccionario de Autoridades* (1732), en el cual no se refleja el uso de *ex-* con este valor, la primera *Ortografía* (1741) y la primera *Gramática* (1771). Todo ello nos da una situación de incertidumbre, de ambigüedades, de efervescencia en todo lo relativo a la lengua española.

Y es que, si el primer ejemplo lo encontramos en Luzán, el propio Ignacio de Luzán, supernumerario desde 1741 de la RAE, ocupó desde 1751 hasta su muerte (19 de mayo de 1754) la Silla E de la Academia, en la que colaboró cumplidamente en las diversas tareas académicas, la *Ortografía* y la *Gramática*, por lo que pudo contagiar sus usos ortográficos a estas obras.

Así, para concluir, por copia de textos latinos, en la primera mitad del s. XVIII se recupera este uso del prefijo *ex-*, que irá de más a más, principalmente por su introducción en el Diccionario académico de 1791, hasta hacerse un hueco en la lengua española. Esto lo podemos observar en el hecho de que cada vez se utiliza con más asiduidad. Así, después de sus primeras inmersiones, lo utiliza José Celestino Mutis (1786), Francisco Xavier de Viana (1789), Leandro Fernández de Moratín (1793), o ya en el siglo XIX con mucha frecuencia Galdós, o en el XX Unamuno.

3. REGLAS ACADÉMICAS: DESDE AUTORIDADES HASTA HOY

La Academia siempre ha incluido el prefijo *ex-* en sus diccionarios, aunque en el primero de ellos, *Diccionario de Autoridades* (1732), no se incluía el significado que nos interesa.

7. ISLA, José Francisco de, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas alias Zotes*, Madrid, Espasa Calpe, 1992, 3.ª ed.

Pero a partir de la edición de 1791 se incluye prácticamente inalterado hasta la última edición de 2001: «Antepuesta a los nombres de prelación, u oficio entre regulares, denota que el sujeto a quien se aplica obtuvo y dejó ya aquel cargo, u honor; y así, *ex provincial*, *ex guardián*». Por supuesto, esta inclusión colaboró a que se propagase su uso.

Puede suponerse que los diccionarios académicos han ido copiándose unos a otros, y eso es así con el ejemplo *ex provincial*, pero también hemos de señalar algunas diferencias de criterio.

Durante toda la historia de los diccionarios académicos, se ha defendido la separación de *ex-* de la palabra a la que prefixa (a imagen del latín), pero hemos de señalar que durante el periodo de tiempo comprendido entre 1817 y 1837, la Academia optó (incomprensiblemente y sin razón aparente) por escribir los ejemplos de sus diccionarios con guión: *ex-provincial*, *ex-guardián*. Pero, arrepentida tal vez, en 1837 vuelven a la separación que tradicionalmente habían seguido manteniendo en los diccionarios, y seguirán hasta nuestros días.

Hasta 1925 el uso de *ex-* solo se podía hacer con nombres de dignidades o cargos, pero a partir de la publicación de otra edición del *DRAE* este año, se amplía este uso a nombres o adjetivos comunes: «También se antepone a otros nombres o adjetivos para indicar que esta ha dejado de ser lo que aquellos significan: *ex discípulo*, *ex monárquico*».

En las ediciones más recientes como en la de 1992 o en la de 2001, observamos un error de mezcla de criterios a la hora de explicar los usos de *ex-*. En la edición de 1992, se hacen dos entradas de *ex*: una como preposición (el uso que estamos analizando: *ex provincial*, *ex ministro* como ejemplos) y otra como prefijo (*extender* como ejemplo); en la edición de 2001, se hacen también dos entradas de *ex*: una como adjetivo (uso que estamos analizando: *ex ministro* y *ex marido* como ejemplos) y otra como prefijo. Pero, ¿acaso el *ex* de *exmarido* no es el mismo que el de *extender*? ¿No se tratan los dos de prefijos? *Ex* como preposición en español no existe, ni como adjetivo: su único uso es el de un prefijo para la formación de palabras (exceptuando el nuevo uso incluido en 2001 como sustantivo).

Esta continuidad y coherencia con sus propios principios observados en todos los diccionarios académicos (más o menos), no se observa en otros textos académicos. Aunque hay que decir que son muy pocos los que tratan el tema: no se dice nada acerca de esto en la *Ortografía*, ni en el *Esbozo*.

4. ARGUMENTOS EN CONTRA DE EXMARIDO

4.1. *Aceptación social*

Dice Martínez de Sousa: «Toda palabra compuesta de un prefijo más un elemento significativo forma una nueva palabra en la que el poscomponente queda alterado según la significación del precomponente o prefijo. Suele haber, en algunos casos, etapas intermedias, no siempre justificadas ortográficamente, en que a la escritura

en bloque le precede una primera etapa de escritura en dos términos (*pro chino*), seguida de una segunda etapa de escritura intermedia con guión (*pro-chino*), para desembocar en la grafía correcta cuando ya la lexicalización de ambos componentes hace que se vea la palabra como unidad gráfica (*prochino*). Sin embargo, lo deseable es que toda palabra formada por este procedimiento (prefijo + poscomponente), aunque sea un neologismo, se escriba en un solo término»⁸.

De todo lo dicho en los dos epígrafes anteriores, podemos deducir que el uso de *ex-* en español data de hace unos trescientos años, con lo que suponemos que muchas palabras estarán ya asimiladas, por supuesto *exprovincial*, que lo usa como ejemplo el *DRAE* desde 1791.

La asimilación por parte de la sociedad de un nuevo vocablo no es un argumento ortográfico válido. Nada tiene que ver la formación de palabras con su escritura, es totalmente subjetivo: quién va a ser el atrevido que diga cuándo hay que dejar de escribir *ex marido*, para escribir *ex-marido* y luego *exmarido*; que diga que a partir de tal día la sociedad ya ha asimilado su uso. Será más lógico escribir la palabra prefijada sin separación, como cualquier otra, ya que al unírsele un prefijo deja de ser la antigua palabra para convertirse en una nueva, con un significado nuevo. Así, no tendríamos que estar cambiando la ortografía de estas palabras, que es verdaderamente lo que provoca este caos.

Julio Casares en 1952⁹ proponía la utilización del guión cuando el compuesto en cuestión no apareciera en el *DRAE*. Pero está claro que no todas las palabras «asumidas por la sociedad» tienen cabida en el diccionario, ni que su velocidad de actualización sea la más adecuada para este criterio.

También García Platero defiende el uso del guión por esta causa: «Muchas de las nuevas voces creadas con este formante, en su mayoría pertenecientes a la lengua coloquial, son creaciones espontáneas, lo que justifica el uso del guión para separar el afijoide antepuesto del vocablo con el que se combina»¹⁰. Pero, como hemos dicho anteriormente, en 1791 se introdujo en el *DRAE* este uso de *ex-*, y se usó como ejemplo *ex provincial*: ¿no son suficientes más de doscientos años para que un vocablo esté asimilado?

Al hablar del uso del guión, Martínez de Sousa afirma: «¿Qué es «sentir» una palabra como unidad?, ¿caso se deja al particular criterio del hablante, de tal manera que si no la siente como unidad no la escribe en un solo término? [...] Mejor será dejar que el guión cumpla sus funciones ortográficas, y reservar las políticas y sociales para sus respectivos campos»¹¹.

8. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 2000, pág. 166.

9. CASARES, Julio, Informe presentado a la Real Academia Española en la Junta de 8 de noviembre de 1951, en ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevas Normas de prosodia y ortografía*, Madrid, Impr. de S. Aguirre Torre, 1952, págs. 25-119.

10. GARCÍA PLATERO, J. M., «Sufijación apreciativa y prefijación intensiva en español actual», en *Lingüística española actual*, 1997, v. 19, n.º 1, págs. 51-61.

11. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, «La “nueva” ortografía académica», en www.martinezdesousa.net/nuevaorto-academia.pdf, 2003.

4.2. *Procedencia*

Otro de los argumentos utilizados para la no escritura en bloque de los compuestos por el prefijo *ex-* con el sentido de «que fue y ha dejado de serlo», es el que este prefijo no es español sino latino. Así pues, para dejar clara la procedencia extranjera, habrá que utilizar el guión o la separación.

Este argumento no se sostiene por ningún sitio, ya que la mayoría de las palabras que utilizamos en español o son procedentes del latín, o del árabe, o de otras muchas lenguas. Pero la procedencia de un vocablo no tiene por qué influir en su escritura, discriminándola en cierto modo.

A esto hay que sumar también que muchos de los prefijos utilizados habitualmente en español son latinos o griegos: *sub-*, *supra-*, *infra-*, *inter-*, *pre-*, *des-*, *extra-*, *hiper-*, etc.; pero a nadie se le ocurre escribir *sub marino*, *sub-marino* o *hiper mercado*, *hiper-mercado*, por lo que el prefijo *ex-* debería tener el mismo tratamiento.

4.3. *Pronunciación*

El siguiente argumento, uno de los más influyentes, para la no escritura en bloque de la palabra y el prefijo *ex-*, es la formación de extraños grupos fonéticos. Así, dice Martínez de Sousa: «Con el fin de evitar pronunciaciones incorrectas, ciertos autores tienden a introducir un guión clarificador entre el prefijo y el poscomponente»¹². A esto hay que añadir los autores que, por la misma razón, prefieren la escritura en dos palabras.

Hemos de recordar que la lengua española es una lengua en la que no son muy frecuentes los grupos fonéticos en los que se aglutinan demasiadas consonantes: en este caso /ks/ + consonante o consonantes de inicio de la palabra prefijada. Por ejemplo, en *exprovincial* tendríamos el grupo /ks/ más el grupo /pr/, con lo que se juntarían cuatro consonantes seguidas.

Para solucionar esta aparente «rareza» fonética, ciertos autores proponen la separación de dos términos o el uso del guión. Así, se dejaría claro que todas esas consonantes constituyen un fenómeno fonético infrecuente en español, con el que el hablante ha de tener mucho cuidado.

Estos mismos autores también justifican estos dos tipos de escritura argumentando así la aclaración por parte del escritor de cómo han de pronunciarse estas palabras, no dejando lugar a posibles errores de trabazón silábica por parte del lector. Por ejemplo, en *examigo* la pronunciación correcta es [eks/a/mí/go], aunque algún lector no familiarizado con esta palabra pueda leer [e/sa/mí/go]¹³.

12. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *op. cit.*, 2000, pág. 167.

13. Nótese que el fonema velar /k/ se pierde y da lugar a una pronunciación muy frecuente: /esamígo/.

El uso del guión no está justificado en estos casos. Dice Martínez de Sousa: «El guión no tiene, entre sus funciones, la de desambiguar la pronunciación de las palabras, al menos en español, y recurrir a él en estos casos supondría llenar con este signo cualquier escrito»¹⁴.

A esto hay que añadir que, estas supuestas infrecuencias fonéticas no son tan infrecuentes, ya que muchas veces están aceptadas socialmente. O es que no es lo mismo fonéticamente *extraductor* que *extraer*, *exprovincial* que *expropiar*, *expresidente* que *expresar*, *exclérigo* que *exclamar*, *excristiano* que *excremento*, etc.

Estas diferencias fonéticas, que algunos autores pretenden salvar con el uso del guión o de la separación, no existen realmente en el habla. El hablante no hará diferencias al pronunciar *ex-marido*, *ex marido* o *exmarido*. En la conciencia del hablante estas dos palabras serán tomadas como una sola por su significado conjunto, por lo que la pronunciará como si de una sola palabra se tratase: /eksmarído/.

Tampoco existirá el problema de la biacentualidad, ya que, como afirma M. Seco: «El prefijo *ex-* es siempre átono, tanto si se escribe junto, como separado, como con guión. No está justificada la pronunciación tónica de muchos locutores: /éks-presidenté/, /éks-direktór/»¹⁵.

4.4. Distinto significado

Dice el *Libro de estilo de ABC*: «Este prefijo, delante de nombres o adjetivos, con el significado de haber dejado de ser lo que aquellos representan, se escribirá siempre separado: *ex ministro*, *ex director*»¹⁶.

De esta cita se desprende otro argumento para no escribir *exmarido*: *ex-*, con el significado «que fue y ha dejado de serlo», debe escribirse separado. Pero, ¿por qué precisa y solamente este significado y no ninguno de los otros muchos que tiene este prefijo?

La respuesta está íntimamente relacionada con el argumento de la asimilación, ya comentado en el punto 4.1. Al pensar estos autores que este uso es nuevo en la lengua española, adoptan un cierto respeto hacia las palabras formadas por esta partícula. Pero, como se dejó claro anteriormente, la realidad no es esta: *ex-* ya tenía este uso en el latín clásico, e incluso hace tres siglos que se adoptó en español, por lo que ya existe una tradición lingüística y literaria como para poderle dar el mismo trato que a los demás significados.

Juan Luis Onieva Morales, en su obra *Ortografía y vocabulario para andaluces a través de los textos*¹⁷, después de indicar los casos en que *ex* ha de ir separado de

14. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *op. cit.*, 2000, pág. 167.

15. SECO, Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1989, págs. 191-192.

16. *Libro de estilo de ABC*, Barcelona, Ariel, 2001.

17. ONIEVA MORALES, Juan Luis, *Ortografía y vocabulario para andaluces a través de los textos*, Playor, Madrid, 1985.

la palabra siguiente, propone un ejercicio en el que el lector ha de escribir esta preposición junta o separada de la palabra correspondiente, según signifique «fuera de» o «algo que ya no es».

Partiendo de la base de que no estamos hablando de una preposición, sino de un prefijo, no creo que haya que mezclar criterios semánticos con usos ortográficos. Y es que, tomando como ejemplo el prefijo *des-*, no se escribe junto o separado dependiendo del significado que tenga: «negación o inversión del significado del simple»: *desconfiar*; «privación»: *desabejar*; «exceso o demasía»: *deslenguado*; «fuera de»: *deshora*; «afirmación»: *despavorir*.

4.5. *Mayúscula*

Ya Julio Casares en 1952¹⁸ defendía el uso del guión para poder conservar la mayúscula en los nombres que la requieren, y, por eso, escribía *ex-Rey*, *ex-Presidente*.

En 1974, José Polo da todas las posibles combinaciones: *ex Ministro*, *Ex-ministro*, *Exministro*, *ex-Ministro*, *Ex ministro* y *exMinistro*. Y luego afirma: «Ninguna de ellas es una solución redonda; todas admiten objeciones, dada la «contradicción» entre ser inicial de palabra y, semánticamente, secundaria»¹⁹. El propio Polo se decanta, como soluciones más recomendables, por *Ex-ministro* y *Exministro*, alegando que se pierde algo del carácter nuclear de *ministro*, pero se sigue el principio de la mayúscula para la primera letra.

Manuel Seco también opina sobre este fenómeno: «Tratándose de un prefijo, debería escribirse unido al nombre: *exmonárquico*; o enlazado por medio de un guión, con lo cual se conserva la posibilidad de mantener la mayúscula: *ex-Diputado*, *ex-Rey*»²⁰.

Señalados varios ejemplos de autores que toman como argumento para la escritura en bloque el problema de la mayúscula, veamos cuáles son las ideas al respecto de la *ORAE*: «Estas palabras [títulos, cargos y nombres de dignidad] se escribirán siempre con minúscula cuando acompañen al nombre propio de persona o del lugar al que corresponden. [...] Sin embargo, pueden escribirse con mayúscula cuando no aparece expreso el nombre propio de la persona o del lugar y, por el contexto, los consideramos referidos a alguien a quien pretendemos destacar. [...] También es costumbre particular de las leyes, decretos y documentos oficiales»²¹.

Todo esto lo complementa Martínez de Sousa: «Cuando aparecen solos sin acompañamiento del nombre propio, recomienda la Academia escribirlos con mayúscula,

18. CASARES, Julio, *op. cit.*, 1952, pág. 98.

19. POLO, José, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1974, pág. 157.

20. SECO, *op. cit.*, 1989, pág. 191.

21. RAE, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pág. 39.

pero, tanto en un caso como en otro, no se ve razón para ello; por ejemplo, al hablar de un rey, papa, duque, general, presidente, etc., no hace falta la mayúscula para saber de quién se trata, extremo que siempre aclarará el contexto. Solamente, y como excepción, se les recomendará la mayúscula [...] en leyes, decretos y documentos oficiales, más por la costumbre [...] que por razones puramente ortográficas. En los demás casos debe escribirse el rey Juan Carlos I y el rey»²².

Dicho esto, queda solucionado el problema, ya que ni ministro, ni rey, ni presidente, ni marido, deben ir con mayúscula al tratarse de títulos, cargos y empleos. Pero, aún si se escribiese con mayúscula, debería escribirse en bloque y con mayúscula inicial, como es regla ortográfica. Así, *Exministro*, ya que, contradiciendo a José Polo, tanto el prefijo, que introduce un matiz distinto, como la base, que aporta el significado, forman el valor semántico en conjunto, y no solamente la base de la palabra prefijada.

5. CONCLUSIONES

Después de leída esta comunicación, espero haber dejado bien clara la idea principal de ella: «La grafía de la partícula *ex*, cualquiera que sea el caso, debe consistir en unirla con el poscomponente, siempre sin guión»²³.

Ninguno de los argumentos utilizados por los autores analizados, bien individualmente o bien varios en conjunto, ha sido determinante para no defender la escritura en bloque de las palabras prefijadas por *ex-* con el significado «que fue y ha dejado de serlo».

Se han demostrado los trescientos años de tradición que ostenta este prefijo con este significado, por lo que hay que abandonar la idea de uso nuevo que le acompaña y que, en mi opinión, ha sido la clave para el uso tan singular que se le da en comparación con los demás prefijos que se usan en español. De hecho, hoy en día hay muchos autores que no incluyen a *ex-* dentro de sus listas de prefijos.

Por todo lo dicho, escribamos el prefijo *ex-* en conjunto con la palabra prefijada (*exmarido*); así seremos coherentes con la ortografía de los demás prefijos y con los otros significados de *ex-*. Y abandonemos el uso académico de separación (*ex marido*), y la posición de otros autores que defienden el uso del guión (*ex-marido*), a imagen y semejanza de otros lenguas como el inglés (*ex-wife*) o el francés (*ex-ministre*).

22. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *op. cit.*, 2000, pág. 213.

23. MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *ibídem.*, pág. 167.

ESCRITURA Y LITERATURA EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA
RAÚL RUIZ CECILIA

1. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un gran auge en las últimas décadas. En estos años, varios métodos se han sucedido creyendo haber descubierto la clave que conducía al éxito y que era capaz de desentramar las estructuras más complejas de la lengua en cuestión. Para llevar a cabo el aprendizaje, los distintos investigadores proponían diferentes materiales. Unos enfatizaban lo oral, otros lo escrito como fuente de imitación y perfección; había quienes resaltaban lo visual así como lo auditivo. Recientemente, la atención se ha centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de materiales auténticos. Pero a pesar de la larga tradición en la enseñanza de lenguas, poca atención se ha prestado al papel que la escritura puede desempeñar en toda esta trama. La práctica creativa de la expresión escrita se ha visto eclipsada por la producción de monótonas composiciones sobre la familia, la ciudad o los formalismos propios de la correspondencia. Sin embargo, con un buen entrenamiento, la escritura puede ser una alternativa para el desarrollo de las habilidades productivas del estudiante de ELE y puede, así, llegar a convertirse en un instrumento indispensable para la atención a la diversidad y la formación integral del alumnado.

Históricamente, las primeras manifestaciones relacionadas con la metodología de lenguas extranjeras se remontan a los siglos XVIII y XIX cuando el Modelo Clásico se adoptó como el principal método para la enseñanza/aprendizaje en el aula de idiomas. En este acercamiento, poco énfasis se pone en lo oral debido, entre otras circunstancias, a la realidad del momento histórico en el que se desarrolló este método. Los estudiosos aprendían un idioma extranjero como símbolo de prestigio social y cultural o simplemente para poder acceder a textos escritos en otras lenguas.

En el siglo XIX, el Método Clásico pasó a llamarse Método de Gramática-Traducción. Su novedad, con respecto a lo que se había venido haciendo durante los siglos precedentes, estriba en un mayor énfasis en las reglas gramaticales con el fin de convertirlas en herramientas para la traducción inversa (de la lengua meta a la primera lengua). A principios del siglo XX se realizó un intento para convertir esta aproximación en un auténtico acercamiento a la metodología de la enseñanza de lenguas y llegó así a instaurarse como la metodología estándar para la enseñanza de idiomas en las instituciones educativas. Los textos literarios, normalmente textos de autores clásicos y siempre dentro del canon literario de la época, se presentaban a los estudiantes para su lectura y posterior traducción. El único objetivo radicaba en que el aprendiz fuera capaz de lograr perfectas traducciones sin prestar atención alguna, o muy poca, al contenido de los textos. Los alumnos y las alumnas quedaban así expuestos a los mejores usos del lenguaje; unos usos que se presentaban como modelos a imitar pero sin que se prestase atención alguna al desarrollo de la creatividad y de la imaginación en el aula de LE.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el énfasis se pone exclusivamente en lo oral. Eran los años de la reconstrucción del continente europeo y los soldados americanos necesitaban desarrollar sus habilidades comunicativas este campo para poder desarrollar su labor en Europa. La parte de escritura casi desapareció del aula de Lengua Extranjera. Este método co-existió y fue sucedido por otros que también se basaban en un acercamiento al aprendizaje de lenguas extranjeras desde la óptica oral o auditiva: *The Natural Approach*, *The Notional-Functional Approach Community Language Learning*, *Suggestopedia*, *The Silent Way* o *el Total Physical Response*, son algunos ejemplos.

Los estudios de estilística (a finales de los 70) y las múltiples publicaciones de los 80 justificaron el uso de textos literarios en la enseñanza de la LE e impregnaron las prácticas de escritura de convenciones literarias y de un formalismo impermeable que infundía desmotivación entre los discentes de ELE.

En la actualidad, se ha adoptado el método comunicativo en el campo de la didáctica de las lenguas. Los objetivos de la clase de idiomas se centran ahora en todos los componentes de la competencia comunicativa (gramaticales, discursivos, funcionales, sociolingüísticos y estratégicos). Los estudiantes aprenden a utilizar el lenguaje tanto en el ámbito receptivo como en el productivo, que es el que nos ocupa. La escritura de ficción empieza a hacerse hueco poco a poco en este ámbito y cada día son más numerosos los estudios que se dirigen hacia este campo.

La escritura, junto al desarrollo de la destreza oral, ocupa gran parte del tiempo dedicado en clase a la adquisición de la lengua extranjera. En numerosas ocasiones, los estudiantes de ELE tienen que enfrentarse a esta desafiante tarea y, la mayoría de las veces, su falta de fluidez tanto en el ámbito léxico como en el sintáctico hace que se desmotiven y miren con recelo a la producción escrita. La escritura se presenta como una alternativa en la clase de idiomas que pretende aprovechar el conocimiento y las percepciones que el alumno ha acumulado en sus estructuras cognitivas para que sirvan de base en las producciones escritas.

Según los planteamientos de Pérez Valverde (2002) se propone la práctica de la escritura creativa como medio de desarrollar la enseñanza de la LE desde una pers-

pectiva lúdica que tenga en cuenta la exploración personal del estudiante y de las posibilidades lingüísticas de la lengua estudiada. Siendo así, la escritura creativa rompe con la rigidez estilística a la que ha sido sometida la producción escrita durante siglos y propone un acercamiento constructivo a dicha actividad. Con este acercamiento didáctico, el alumno tiene la oportunidad de desarrollar la creatividad a través de la imaginación. Los estudiantes disfrutan, se divierten y entretienen con el lenguaje escrito. La escritura creativa aboga por la expresión de ideas y sentimientos personales por escrito. El alumno pierde el miedo a expresarse y su falta de competencia en español se ve gratamente compensada al contemplar sus producciones.

La escritura creativa engloba los tres géneros literarios por antonomasia: la poesía, la narrativa y el teatro. Si nos aventuramos a introducir la poesía en la clase de lengua extranjera, la primera reacción de los estudiantes será con toda certeza negativa. Sentirán que este género literario pertenece a otra esfera y que ellos no reúnen las características necesarias para su producción. Sin embargo, después de vivir una experiencia de escritura creativa, su actitud será totalmente diferente pues se despierta la motivación y se activa el entusiasmo por escribir.

El estudiante debe escribir cosas que tengan significado para él/ella. Se debe promover la inclusión de sentimientos propios de tal forma que los escritos individuales de cada uno lleguen al resto de la audiencia. Esta inmersión directa de los discentes en su producción escrita activa su vocabulario y estructuras sintácticas que han sido adquiridas en las situaciones de enseñanza/aprendizaje anteriores.

2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE ESCRITURA PARA LA CLASE DE ELE¹

a) *La poesía de las consonantes:*

b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, w, x, z

Los estudiantes tienen que crear un poema con cuatro versos. El tema para la creación del mismo estará estrechamente vinculado con la realidad e intereses de los estudiantes. Así, se les puede sugerir que escriban sobre su estado de ánimo, un recuerdo de la infancia o sus primeras impresiones de la lengua española (desde la óptica de las segundas lenguas). No obstante, todo dependerá de la competencia comunicativa (y lingüística) lograda en la lengua extranjera (español). Para construir un poema de «consonantes», el aprendiz tiene que utilizar al menos 14 consonantes en cada verso sin que se lleguen a repetir más de dos veces. Las vocales pueden aparecer tantas veces como sea necesario. Aunque su

1. Las actividades de expresión escrita que ofrecemos a continuación han sido llevadas a la práctica por los autores de este artículo durante su labor docente como profesores de E/L.E en Canadá. Raúl Ruiz Cecilia las implementó en el *Toronto French School* de Toronto y Juan Ramón Guijarro Ojeda en el Departamento de Literaturas y Lenguas Modernas de la Universidad de Montreal.

elaboración requiere tiempo y un esfuerzo cognitivo considerable, los alumnos y las alumnas disfrutaban en el proceso de creación y se sienten orgullosos y orgullosas del resultado.

Ejemplo:

*La vida es un tesoro vacío, fugaz y pequeño,
Un sueño eterno, profundo y cómico,
Un paraíso jovial, alegre y amistoso.*

Marc Zelina

b) *Poema con palabra en vertical (ACRÓSTICO):*

Este poema se articula en torno a una palabra escrita en vertical. Este vocablo estará relacionado con acciones cercanas a los estudiantes y con las cuales se sientan identificados. Acto seguido, el alumno y la alumna añaden versos que se relacionen con la temática del poema (definido por la palabra en vertical) y ensarta sus oraciones en las letras que conforman la palabra seleccionada.

Ejemplo: (DEBERES)

*Día y noche están presentes en la vida del estudiante,
suEño con el momento en que desaparecen y alcanzo
LiBertad absoluta
dEspués del colegio.
PodRía descansar, pasear,
tapEar, bailar y sobre todo
Soñar sin pesadillas.*

Karim Jivraj

c) *Palabras encadenadas:*

Esta actividad de escritura creativa es muy sencilla y permite que el estudiante revise y actualice su léxico. Consiste en la construcción de un poema con palabras encadenadas, es decir, la última letra de cada una de las palabras que conforman el verso será el principio de la siguiente. El número de versos dependerá del criterio del profesor o de la profesora.

Ejemplo:

*La ardilla alegre escucha atenta
A amigos sorprendentes sentados sobre
El lago. Oye entusiasmada amores
Sinceros sobre extranjeros.*

(Christie Caitlin)

d) *Poemas biográficos:*

Este tipo de poemas pretenden que los estudiantes se den a conocer al resto de sus compañeros y compañeras. La estructura puede ser fijada por el docente dependiendo de los intereses que se persigan con la actividad. Un modelo puede ser el siguiente:

Nombre
Tres adjetivos que se relacionen con su carácter
Amigo/a de
Que le gusta (dos cosas)
Y que quiere visitar (tres países, lugares...)
Apellidos

Ejemplo:

Karen
Simpática, cómica, tímida,
Amiga de Naomi, Marc y Maia,
Me gusta tocar el piano y nadar
Y quiero visitar Egipto, Italia y Grecia,
Levin

(Karen Levin)

e) *Poema encontrado:*

Para escribir un «poema encontrado» los estudiantes tienen que elegir un personaje interesante o algún incidente relevante de un libro de lectura que se esté utilizando en la clase de ELE. La tarea consiste en que el alumno busque en el texto original unas cuantas palabras y frases que contengan el espíritu de ese personaje o incidente. Después, debe ordenarlas según su criterio para obtener un poema lleno de belleza, ritmo y musicalidad (dentro de lo posible). Respondiendo a la literatura a través de la escritura creativa, los estudiantes aprecian el estilo del autor y los motiva a centrarse en los aspectos del texto literario que más relevancia tienen para ellos.

Ejemplo:

Graciosa y hermosa
La pequeña estatua del ángel
Permanece entre las ropas aterciopeladas
Quieto y solo
Mientras la multitud pregunta,
¿Es creación de Miguel Ángel?

(Amanda Overton. Responde a la novela de E. L. Koningsburg
From the Mixed-up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler).

f) *Poema a dos voces:*

Esta forma poética fue popularizada por Paul Fleischman en sus libros de poesía *I Am Phoenix* y *Joyful Noise*. La lógica que subyace a esta forma poética es que un alumno o lector elige dos personajes de mentalidad diferente y les hace dar respuesta, teniendo en cuenta su idiosincrasia, a la misma situación o problema. El resultado obtenido es muy estimulante, divertido y educativo porque se podrá apreciar entonces la disparidad de opiniones y puntos de vista que existen sobre un mismo hecho. Al mismo tiempo, se pueden desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, fomentando la tolerancia y el respeto por todo aquello que tenga que ver con la otredad.

Ejemplo:

*Mi nombre es Meg.
Somos muy diferentes
La tormenta me da miedo.
Los ruidos fuera son trampas.
Creo que soy estúpida.
Pero somos parecidos.
Te echo de menos Papá.
Te quiero.*

(Meg Patricks)

*Mi nombre es Charles Wallace.
Somos muy diferentes.
La tormenta me da hambre.
Los ruidos fuera son la señora Whatsit.
Creo que soy muy inteligente.
Pero somos parecidos.
Te echo de menos Papá.
Te quiero.*

(Charles Wallace)

g) *Poema póster:*

Para crear este tipo de poema es necesaria la colaboración entre varios estudiantes, aunque también puede hacerse de forma individual. Tras seleccionar una idea principal o un tema de un libro o de la prensa, el estudiante escribe varias frases con relación a este tema empezando todas con la misma palabra. Después, el estudiante diseña una forma que represente el tema principal y, a continuación, escribe una oración en cada una de los vértices. Para leer el poema-póster, uno puede moverse en cualquier dirección (de arriba hacia abajo, diagonalmente, hacia delante, hacia atrás...), eligiendo alrededor de cinco frases. El poema puede variar de una lectura a la otra, dependiendo de las elecciones que haga cada alumno.

Ejemplo:

*La guerra es el único enemigo;
La guerra cambia a la gente;
La guerra no es lo que la vida debería ser;
La guerra misma es la verdadera enemiga.*

(Robin Coudray)

h) *Poema personaje:*

Este tipo de poema fue popularizado por Anne Gere en el libro *Roots in the Sawdust: Writing to Learn Across the Disciplines* (pág. 222). Este poema ayuda a

los estudiantes a profundizar en el conocimiento complejo de las características de algún personaje. Para ello hay que completar una especie de ficha de datos según la propuesta dada y el propio entendimiento del personaje por parte del alumno. Por ejemplo, proponemos la siguiente ficha:

(nombre del personaje) _____ ,
 viven en _____ donde _____ ,
 oye _____ ,
 ve _____ ,
 toca _____ ,
 necesita _____ ,
 desea _____ ,
 cree _____ ,
 ama _____ y _____ ,
 es _____ ,
 apellidos del personaje _____ .

Al escribir un poema-personaje, los estudiantes no sólo exploran y re-piensen su reacción inicial ante un personaje; sino que vuelven al texto para encontrar detalles más específicos que apoyen una interpretación más documentada sobre ese sujeto.

Ejemplo:

Esperanza
Vive en Méjico donde ella
Escucha discos mejicanos que suenan como «canciones de amor»,
Ve a su abuela tristemente sentada en la ventana
Toca su frío y grasiento bocadillo de arroz,
Necesita sentir que le pertenece,
Teme acabar como su abuela,
Sueña con abandonar la casa roja en la Calle del Mango,
Cree que tiene una historia para contar,
Planea empaquetar libros y papel y decir adiós a Mango,
Cordero.

(Robin Mercier, en respuesta a la historia corta
The House of Mango Street de Sandra Cisneros)

i) *Sketches para la tolerancia:*

Smith (2001) propone un modo interesante de actuar en clase para crear una obra de teatro. Hace referencia a situaciones de la vida real que nos pueden ocurrir perfectamente en nuestro devenir diario. Nosotros hemos adaptado el procedimiento que este autor sigue a un caso particular de homofobia donde los estudiantes

tendrán la oportunidad de trabajar directamente con los valores de la tolerancia, el respeto, la aceptación del otro, el diálogo:

1. Fase de calentamiento: introducir el tema y empezar la lección.
2. Fase oral: activar los esquemas de los estudiantes.
3. Fase de preparación (calentar motores): dar a los/as estudiantes el material o las ideas para empezar a trabajar.
4. Trabajar los gestos y las características paralingüísticas: planificar y contextualizar los diálogos futuros.
5. Actuación y visionado: contextualizar los rasgos paralingüísticos para ponerles palabras.
6. Escribir el diálogo: con la ayuda del profesor/a, en grupos, tendrán que inventar el diálogo que va a tener la situación desde el principio al final.
7. Fase de ensayo de los diálogos.
8. Representación delante de la clase.
9. Discusión a nivel de pequeño grupo y luego, gran grupo sobre los valores y la perspectiva que cada grupo ha tomado ante ellos/as. Podemos aprovechar esta última etapa el proyecto no sólo para reflexionar sobre los valores explícitos en el texto que ellos/as han creado; sino también para reflexionar sobre los valores que han aflorado y aprendido durante el proceso global de creación de la obra de teatro: problemas encontrados y actitudes y soluciones ante ellos.

j) *El teatro de la improvisación:*

Hanley y Gay (2002) hacen una apuesta muy firme para la introducción del teatro en el aula de LE como medio para educar en valores, lecciones morales, responsabilidades sociales, pensamiento crítico, resolución de conflictos y activismo social. Estas autoras estadounidenses hablan de la «improvisación» como una técnica muy útil para aplicar en el aula. Argumentan que el teatro no tiene que ser altamente sofisticado ni estar excepcionalmente escrito para ser una herramienta efectiva. Las improvisaciones se pueden hacer de forma individual o en grupos y permiten trabajar una amplia variedad de destrezas como la comunicación, el respeto, la reciprocidad, el coraje, etc. Las improvisaciones tienen que trabajar con emociones, conflictos morales, sensibilidad hacia la otredad, ideas, acciones; y lo que es más importante, son los/as propios/as estudiantes los/as que tienen que sentir y experimentar esas situaciones para ponerse en la piel del otro.

3. CONCLUSIONES

Con este recorrido panorámico que ofrecemos sobre las tendencias más actuales en didáctica de la escritura creativa en Lenguas Extranjeras, obtenemos una idea global y ajustada sobre los parámetros en los que debemos desarrollar las actividades de producción escrita en el aula de ELE. De esta forma, nuestras clases se

desarrollan de una forma práctica y creativa donde los/as estudiantes tendrán que poner en práctica una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y afectivos para construir su propia realidad mental y todos aquellos mundos posibles que configuran su acervo de lo personal y social y que les confieren una personalidad e identidad propias.

Cuando nuestros estudiantes dan el salto de la mera memorización y repetición de estructuras fijas hacia la creatividad estamos consiguiendo educar su carácter. En Estados Unidos existe una larga tradición de estas prácticas lingüístico-educativas en los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad) y en todos los contextos posibles de aprendizaje de lenguas (L1, L2, L3). Evidentemente, los resultados son excelentes y propician altos índices de motivación entre el alumnado y de significatividad en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- Beach, R. W. & J. D. Marshall (1990): *Teaching Literature in the Secondary School*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Bleeker, G. & B. Bleeker (1996): «Responding to Young Adult Fiction through Writing Poetry: Trying to Understand a Mole». Vol. 23 (3).
- Brown, J. E. & E. C. Stephens (1995): *Teaching Young Adult Literature: Sharing the Connection*. Wadsworth.
- Fleischman, P. (1985): *I Am Phoenix: Poems for Two Voices*. Harper & Row.
- , (1998): *Joyful Noise: Poems for Two Voices*. Harper & Row.
- Gere, A. R. (1985): *Roots in the Sawdust: Writing to Learn Across the Disciplines*. NCTE.
- Hansley, M. S. y GAY, G. (2002): «Teaching Moral Education and Social Action through Drama». *Talking Points*, Vol. 14, No. 1, pp. 22-26.
- Isbell, K. (1999): «Intercultural Awareness through Drama». *Forum*, Vol. 37, nº 1, January-March 1999. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no1/p10.htm>
- Mendoza Fillola, A. (1993): «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español lengua extranjera». *Lenguaje y Textos*, nº 3, págs. 19-42.
- Pérez Valverde, C. (2002): *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1993): *Poética de la ficción*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez López-vázquez, A. (1999): «Didáctica de la creación poética: estrategias, métodos y procedimientos». En A. Romero et al.,: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: GEU. págs. 69-83.
- Smith, S. (2001): «Using Drama as a Resource for Giving Language More Meaning». En http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/drama1_sam.htm

SER MUJER EN LA COLONIA; UNA PERSPECTIVA A TRAVÉS DE LA ORALIDAD.

M.^a JESÚS LÓPEZ NAVARRO.

INTRODUCCIÓN

El momento histórico-cultural presente nos predispone a un cuestionamiento radical de todo lo que se ha establecido como la norma y lo normal. Este debate teórico es precisamente el que tanto ha influido hoy en día en los intelectuales. En el «discurso» académico sobre las humanidades siempre hubo alguna «teoría» que asumía un papel casi inconsciente por parte del mundo académico. Es decir, cuando se hablaba del «descubrimiento» de América, por ejemplo, se tenía un punto de vista europeo, más bien español sobre el mismo. De esta manera se aceptaba, sin mucho cuestionamiento, la visión clásica en todos los estudios y nunca se debatió en torno a los roles de ser mujer o ser hombre y su manifestación en el arte.

Cuando Thomas Kuhn estudió y definió los «paradigmas» científicos y la ciencia se volvió la reina de las disciplinas académicas, los otros campos empezaron a tomar conciencia de que también existían paradigmas literarios, artísticos, culturales. Kuhn demostró que los paradigmas, sin embargo, no son permanentes, y que cuando se empieza a cambiar de paradigma, se empieza igualmente a investigar los supuestos y las metodologías básicas del campo de estudio. Dentro de las humanidades en general, y en particular dentro del estudio de la literatura, nos encontramos también en nuestros días ante un período de cambio de paradigma: ante un período de crisis. Estamos inmersos en un momento en el cual los intelectuales de todo el mundo se cuestionan el porqué de las ideas fundamentales. Dentro del debate y de la polémica, todos estamos entrando en un campo más fuertemente interdisciplinario y tratamos de entender nuestras vidas y nuestras ideas desde un punto de vista dinámico y no estático.

El orden patriarcal, que instaura un sujeto que ve al otro como extensión de sí mismo y atado a su dominio propugna que las mujeres permanezcan ajenas a sus

identidades, carezcan de un espacio propio y de un imaginario que las patentice. Ese orden simbólico presidido por el padre no sólo delimita el «alma femenina» que se define según las restricciones de la cultura masculina, sino que actúa a través de los impedimentos psicológicos que afectan a la conciencia de las mujeres. Lo que defiende en este trabajo y bajo un nuevo enfoque es que los cuentos populares, los mitos, las leyendas, los dichos y refranes, crean moralidad, ordenan, disciplinan, legitiman; describen emociones del género humano destinadas a que se aprendan esos modelos, a modo de moral de convencimiento y adquisición cultural. Son, ante todo, resistentes al paso del tiempo y a los cambios en otros niveles de la sociedad, no saben de milenios ni conocen de decretos. Y es que la narrativa tradicional ha contenido siempre densas e innumerables protestas, silenciadas en el plano de las relaciones reales y transferidas al espacio literario o al lenguaje simbólico. Resistencias matizadas o camufladas, ambigüedades que atraviesan e impregnan lo popular.

Pretendo dar luz sobre el sentido de los mensajes recogidos en la narrativa oral hispanoamericana durante la Colonia, su función y utilidad social con referencia al modelo de ser hombre y ser mujer, y sus relaciones intergenéricas, imperante en su momento y reproducido por siglos; y si dicho modelo ha cambiado o lo está haciendo. Es un camino para ayudarnos a descifrar los nuevos modelos y medios de difusión de lo masculino y lo femenino que asimilamos y reproducimos sin percatarnos. De esta manera el concepto de género es una categoría analítica que incluye, pero trasciende, la definición biológica de sexo. Lo entiendo como un conjunto de valores y creencias, normas y prácticas, símbolos y representaciones acerca de la manera en que se comportan los hombres y mujeres a partir de su diferencia sexual, con significados sociales, psicológicos y culturales.

He de reconocer que la sociedad actual está ensimismada en un profundo cambio, pero no es menos cierto que estas transformaciones no tienen el mismo ritmo, hondura y extensión en todas las esferas de la vida social. A pesar del vértigo milenarista de los últimos tiempos, la narrativa o folclore oral tradicional se transforma lenta, parcial y gradualmente, pues se trata de un espacio que se enmarca en el mundo de las mentalidades. Indudablemente el progreso técnico y el éxodo rural han transformado profundamente desde hace varias décadas la vida cotidiana. Los cambios tecnológicos y científicos están ahí, el desarrollo de los medios de comunicación y las nuevas formas de vida. Sin embargo, pese a todo, ha permanecido buena parte de la literatura popular en forma de cuentos infantiles o como parte de las creencias de los más mayores, esto es, se mantiene su función educativa y moral.

A través de una relectura, a la luz del enfoque de género aparecerá un entramado de significados que nos da pistas tanto del modelo hegemónico cultural de la sociedad, como de la cultura contestataria, dominada, pero no sumisa de las mujeres. Aquí nos preguntaremos hasta dónde la denigración de la mujer, su adjudicada maldad y locura, justifica la discriminación y violencia contra ella; hasta dónde el control social de la élite gobernante sobre la población; hasta dónde las mujeres subvierten roles de género y actúan guiadas para reinstaurar el orden moral. Y es

que existe una disputa por el poder entre los géneros en el plano simbólico y una violencia entre hombre y mujer grabada y reproducida por el imaginario social que impregna sus interrelaciones subjetivas en perjuicio de la población femenina.

Sentamos base de que las mujeres, muchas veces, no pueden emplear las estructuras lingüísticas dominadas por el hombre para decir lo que ellas quieren, para expresar su visión del mundo, por ello utilizan en ocasiones vías alternativas. Ha sido Lévi-Strauss quien ha definido el papel de las mujeres en la cultura humana como instrumento de intercambio, como lenguaje y comunicación entre los varones. El estudio de los mensajes a través del lenguaje es en este caso doblemente importante, porque las mujeres han manejado más lo verbal que lo escrito, y además, según los discursos de la «naturaleza» o la «tradición» se les ha adjudicado la esfera de lo doméstico e íntimo que está conformada más por rasgos verbales que textuales.

Las mujeres desarrollan una relación de ambivalencia con el lenguaje y su empleo. De una parte, desde niñas poseen facultades que las hacen sobresalir en cuanto al lenguaje y la comunicación; pero de otra, el lenguaje ha sido utilizado para discriminarlas y muchas veces se ven encerradas en estructuras, significados y vocablos eminentemente masculinos o androcéntricos. Sin embargo, en relación con el relato popular, no sólo son protagonistas del mismo, sino que son tradicionalmente las narradoras y transmisoras. Los cuentos y leyendas son las formas tradicionales de expresión femenina, y medios de endoculturación por excelencia de la cultura tradicional. Este hecho favorece el protagonismo femenino en muchas narraciones, el mejoramiento de la imagen de la mujer, e incluso la inversión de algunos tópicos desvalorizadores más usuales.

El relato popular está más cerca de la vida que del arte; vive transformaciones y fidelidad, y más que en las palabras, la importancia está en el sentido y su moral. La función y significación de la narrativa tradicional es clave si entendemos que el lenguaje es más que un medio de comunicación. Es una manera de pensar, una forma de acceder a la realidad que nos rodea y a su aprehensión e interpretación, un mecanismo de transmisión de mensajes morales, explicativos y educativos fundamentalmente. Similares a la función de las explicaciones mítico-religiosas de antaño, o incluso a las científicas en nuestros días. El folclore literario revela la forma de pensar, hablar, sentir, hacer y ser de un pueblo, su posición ante la vida y la muerte, su concepción religiosa o mitológica, su estructura mental e ideología, su visión de la justicia; y en un plano más materialista su posición ante las diferencias sociales de clase, de edad, de etnia y de género. Los cuentos y leyendas, desde este redescubrimiento de la investigación folclórica, contendrán densas e innumerables protestas, silenciadas en el plano de las relaciones reales y transportadas al espacio literario, enrareciendo el lenguaje simbólico. La denuncia se encuentra en la esfera de lo imaginario, la rabia se descarga en una protesta y propuesta de tipo fantástico, para luego retomarse la vida cotidiana desembarazados del malestar acumulado y resignados al orden social existente, listos para la integración forzada. Así concretamente en el relato oral tradicional coexisten fermentos contestatarios al lado de fermentos narcotizantes, y esta evocación de aspecto rebelde contiene en muchas ocasiones la temática del mundo al revés.

Cuentos y leyendas americanas.

Todavía es confuso y polémico el origen de los cuentos y leyendas americanas. En esta ocasión, lo popular, más allá de lo indígena y campesino, surca la trama de los mestizajes y las deformaciones de lo urbano y lo masivo. Entre las antiguas culturas del continente existían narraciones, cuentos, poemas y mitos de índole moral, que regulaban comportamientos. Algunos de los cuales han perdurado hasta nuestros días. Con la Colonia llegan nuevos relatos procedentes de Europa que fueron incorporados a la tradición propia de cada grupo, muchas veces a través del sincretismo y el mestizaje cultural.

En América Latina en particular, el colonialismo y la explotación étnica y social pueden descifrarse a través de una minuciosa autopsia. Su estudio en tiempos recientes se ha desarrollado bajo la perspectiva de los terrores coloniales que se expresan yuxtaponiendo lo real con lo sobrenatural («desestructuración del mundo indígena» en palabras de León-Portilla). Ya en nuestros días la recontextualización de viejas historias o creación de nuevas, producto de la cosmovisión popular y de una situación dada que crea ansiedad, incertidumbre, miedo y psicosis generalizada: crisis económica aguda, colapso políticomilitar, y trastornos psicoculturales ante la implantación de procesos incomprensibles de modernización y racionalización occidental. Ha de destacarse que muchas son historias que muestran un terror ancestral, que varios autores han relacionado directamente con la conquista y sus consecuencias sobre las antiguas culturas que poblaban el continente americano.

Podemos hablar en primer lugar de la imagen de las mujeres sufrientes, por ejemplo La Llorona. Se dice que fue una muchacha india que engendró un hijo con un hombre blanco y lo arrojó a un río. La joven enloqueció y desde ese momento anda su alma en pena y dando gritos en la noche. Se trata obviamente de una metáfora del mestizaje sexual (india y conquistador). No falta quien la asocie a La Malinche. La sociedad condena a esta mala mujer; una madre que renuncia a su sacrosanta función maternal, y por ello se la castiga a vagar indefinidamente recordando a su paso su desgracia. Los atentados y violaciones contra los valores morales y culturales de una sociedad traen siempre una sanción ejemplar.

Es significativo la presencia de numerosos clichés de mujeres malvadas; así tenemos a La Cegua. Se trata de una mujer anciana que tiene pactos con el diablo y persigue a los hombres que encuentra en el camino a altas horas. Su fin es aleccionar al enamorado y espantar a los hombres que buscan diversiones en la noche. Este personaje guarda cierta similitud con varias apariciones nocturnas en diversos lugares del continente latinoamericano, especial mención merece el mito de los chatinos, al suroeste del estado de Oaxaca, según el cual las mujeres mandaban en sus sociedades, éstas salían a pasear con sus amigos por las noches y en el monte se transformaban en nahuales y se dedicaban a hacer daño. El procedimiento para convertirse consistía en quitarse la cabeza y dejarla bajo un árbol. Hasta que, una vez, un marido siguió a las mujeres y sus amigos e intercambió sus cabezas, sin que ellos se dieran cuenta. Al día siguiente las mujeres despertaron con voz gruesa y barbas, y sus amigos con voz fina y trenzas. Y ya nunca más pudieron volver a

mandar las mujeres. Se trata de una explicación casi mítica de la caída del dominio femenino y la victoria del privilegio masculino. Ahora como perdedoras han de resignarse a cumplir con el papel subordinado que el orden social les asigna.

La acción de *La Cegua* puede interpretarse, por un lado como subversión de su rol y contra el orden establecido, al manifestar ciertos poderes incontrolables e invertir socialmente los papeles adjudicados a los géneros: el hombre incumple y la mujer castiga con el respaldo legítimo del modelo cultural. De otro lado, como controladoras y represoras de las actividades masculinas consideradas por las mujeres como una lacra social, ejercen su presión para volver las cosas a su cauce y a la supuesta «normalidad» del sistema social establecido.

La Siguanaba, la Mictlancíhuatl, la Matlacíhuatl, la Yeguatínhuatl, la Marimonda en Colombia y en Venezuela La Sayona son, en resumidas cuentas, el mismo personaje, posiblemente traído de España durante la Colonia. Estas mujeres asustan y algunas matan, en todo caso espantan, principalmente a hombres borrachos y mujeriegos en la noche. Se trata seguramente de narraciones que los colonizadores extendieron, en parte, porque creían en ellas, pero también porque fue un medio para mantener temerosa y bajo control a la población indígena y mestiza. Estas mujeres guardan el orden moral establecido o por lo menos lo intentan, pero lo hacen trastocando el mandato social que conlleva el modelo de las relaciones de género.

Otras mujeres malvadas y brujas son La Mona, La Coyota, La Chancha parida, La Loba, La Perra, La Gallina y La Cabra. Son mujeres que persiguen a los curas para hacerles caer en la tentación sexual, asustan a la gente en la oscuridad y roban animales para luego venderlos. Algunas explicaciones apuntan a que la independencia económica de estas mujeres asusta a los hombres y por ello se las denigra convirtiéndolas en animal. Y es que la tradición comercial de las mujeres de estas tierras viene de épocas remotas.

En relación a las leyendas de las antiguas culturas, del lado indígena hay testimonios que hablan del heroísmo de las mujeres que soportaron el asedio de Tenochtitlan, de las que fueron entregadas como obsequio a los conquistadores y también de las que cayeron en cautiverio durante las batallas y quedaron como esclavas. Las jóvenes indias herederas de los cacicazgos y pertenecientes a la nobleza fueron muy solicitadas en matrimonio por los españoles, de modo que los intercambios sexuales dentro de las clases altas, y en todos los sectores en general, no conocieron mucho de los supuestos escrúpulos étnicos. Pero no sólo hay heroicas resistencias. Algunas pseudoleyendas han recogido una visión de la mujer india que dibujaban negativa: la traidora que se rinde ante el extranjero, el español conquistador, y que arrastra con su acción a todo su pueblo hacia la desgracia de la devastación.

La leyenda de Xalí en Nicaragua, de Xóchitl, de Zacar, hija de un cacique quiché, la historia de Guanina y Sotomayor en Puerto Rico o la de Malitzín en Zacatecas; presentan varias similitudes: mujeres indígenas jóvenes, hijas de caciques, que se enamoran de quien no corresponde, un extranjero. Por estos sentimientos rompen la norma social establecida, sacrifican sus propias vidas, y ponen en

peligro a su pueblo. Estas narraciones informan también aunque de forma indirecta, sobre la libertad que tienen las mujeres de elegir pareja, pero, a la vez, recuerdan el peligro de una elección incorrecta. Sin duda, parece ser una especie de reproducción de la mitificación de la figura de la Malinche. Parece que la sociedad y la cultura buscan un chivo expiatorio en la mujer, y por ella y a través de ella tiene lugar y vence la conquista, no sólo la de las armas, sino la de la lengua, la religión y la cultura. Se trata de explicar un mundo y una situación inexplicable: la desestructuración de las antiguas creencias, y qué mejor que acusar a la mujer de la misma.

El tema de la mujer-bruja también es frecuente y legitima la subordinación femenina. Así se cuenta que La Tatuana o La Mulata de Córdoba fueron condenadas por brujas ante el Santo Oficio. De la misma manera por engreídas y vanidosas las mujeres son castigadas con un encantamiento, el encierro en el convento o la muerte, si no retoman el camino de la devoción y la virtud a tiempo. Desde la fantasía a la realidad, la cultura popular se encarga de poner los puntos sobre las íes a la hora de señalar el correcto e incorrecto comportamiento femenino y de transmitir el consejo moral al respecto. Así aparece en el «Romance de luna llena», «La bailadora del diablo», «La india coqueta» (leyenda chocó de Panamá) o «El irupé» (leyenda guaraní). Son desobedientes en «La hija desheredada», «Leonora la emparedada» o «El callejón del beso». De estas narraciones se extrae el mensaje de advertencia y consejo sobre el «deber ser» y «deber hacer» de las mujeres. Si se rompe la norma viene el castigo inevitable: muerte y alma en pena, convento o locura. También hay otra salida: la muerte como una forma de desobediencia y de liberación, infligiéndose el propio castigo ella misma. Estas historias sobre la esposa infiel y la hija rebelde son conocidas y reiteradas en numerosas épocas y contextos, así como, también, en otras formas de expresión como refranes, y muy especialmente en algunos tipos de canción como los romances o los corridos.

Hay otras historias de mujeres que ante la incomprensión de sus actos son tratadas como locas («La arrepentida frente al altar» o «La incendiaria»), o que enloquecen al no llevar un vida «normal» e internarse en espacios, relaciones y actividades no coherentes con su clase, condición y sexo, en el marco de su cultura y sociedad. Las mujeres son vistas como personas alienadas cuando se apartan de los cánones establecidos y se atreven a tomar decisiones por su cuenta. O ellas mismas, ante la incomprensión y presión social y la autoinculpación personal al romper la norma impuesta, acaban enajenándose, como castigo ejemplar por su conducta.

CONCLUSIONES Y CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

El proceso histórico de opresión de la mujer en América Latina fue distinto al de Europa, porque en el continente americano no se repitieron las mismas formaciones sociales ni se dio la familia esclavista de tipo grecorromana ni la familia de corte feudal. América Latina pasó directamente del modo de producción comunal de los pueblos agro-alfareros y del modo de producción comunal-tributario de los incas y

aztecas a la formación social colonial en transición a una economía primaria exportadora implantada por la invasión ibérica. La historia de la mujer en América Latina no es reducible al modelo de evolución de la mujer europea. Sólo a fines del siglo XIX y durante el XX comenzarán a presentarse más semejanzas, con la consolidación del modo de producción capitalista, dando lugar a un proceso de lucha de la mujer latinoamericana similar al europeo-norteamericano, aunque conservando sus características propias.

No es posible comprender la historia de la opresión de la mujer latinoamericana sin incorporar al análisis la variable étnica, porque la matriz societaria estuvo determinada por las etnias indígenas y negras, además de la blanca con sus respectivos mestizajes. Durante la época colonial se consolidó el patriarcado en la sociedad blanca y mestiza, al mismo tiempo que se aceleraba el tránsito a ese régimen en las comunidades aborígenes. Fue un factor decisivo en el proceso histórico de opresión de la mujer, ya que cruzó todas las estructuras sociales. La ideología patriarcal de los colonizadores se fue afianzando y retroalimentando a lo largo de tres siglos —de modo generalizado en el sector blanco y mestizo y en menor grado en las etnias indígenas y negras -a tal punto que logró imponer la falacia de que las funciones de la mujer especialmente la de ama de casa— eran producto de una condición natural, cuando en rigor fue el resultado de un largo proceso de condicionamiento cultural.

En América Latina colonial fue distinto el trabajo desempeñado por las mujeres de origen blanco que el realizado por las indígenas, negras, mestizas y mulatas. Las primeras, recluidas en el hogar, reproducían hijos para consolidar el sistema de dominación colonial y de clase, aunque también sufrían el peso del patriarcado. Las mujeres indígenas, doblemente afectadas por el sistema de tributación, tenían que producir un excedente para pagar dicho tributo, ya que la mayoría de los hombres debía realizar forzosamente trabajos en las encomiendas de las minas y haciendas; además las mujeres tenían que reproducir la fuerza de trabajo que se apropiaban los conquistadores y generar valores de uso para el autoconsumo familiar y comunal.

La mujer indígena también tributó sexualmente a los conquistadores, que se apropiaron así de su capacidad reproductora. Cuando pudo, la indígena utilizó a sus vástagos mestizos para presionar al padre blanco en procura de la exención de tributos y, a veces, para lograr una mayor movilidad social. En algunas comunidades aborígenes se logró mantener una división de tareas donde el hilado y el tejido no eran labores exclusivas de las mujeres. En la Nicaragua colonial, las mujeres indígenas se dedicaban al comercio, mientras los hombres se ocupaban de la agricultura y del hogar: «el mercado es el dominio de la mujer, quien no admite en él a hombres más que si son extranjeros. Los hombres del lugar no pueden pararse en él, ni siquiera por curiosidad» narraba Cieza de León.

La mujer negra, en su calidad de esclava, transfirió diferentes valores con su trabajo: por un lado, reproduciendo a regañadientes nueva fuerza de trabajo esclava, y por otro, trabajando en las tareas domésticas y del campo. Nunca se podrá evaluar la cuantía del plus-producto entregado por el trabajo de estas mujeres al fondo de la acumulación originaria de capital a escala mundial. Desde entonces nace una sub-

cultura femenina de adaptación y subordinación, que refuerza el régimen del patriarcado.

Y dentro de esta especial situación podemos ver los indicios que ya nos han apuntado las leyendas y cuentos comentados. Ya sabemos que la imagen y el papel de las mujeres, a lo largo de la historia, ha sido y es narrativa edificada y codificada culturalmente; lo que se ha venido denominando «la construcción social del género». Se puede hablar de la construcción sociohistórica de las mujeres, como género, y del peso de ideología y política en la configuración del universo simbólico discriminatorio dentro del orden social establecido. Más allá de los condicionamientos biológicos y de los aspectos materiales y estructurales, nada menospreciados, se subraya la importancia de la función simbólica, donde la utilidad práctica pasa a través de la mediación del símbolo. De una lectura cuidadosa o de escuchar las narraciones orales de los cuentos y leyendas, obtenemos un valioso documento para el conocimiento de hombres y mujeres, y de sus vidas. Estos relatos construyen y reproducen, reflejan y transmiten el sistema cultural mismo. Contribuyen a la educación, familiarización de estructuras inconscientes, facilitan el proceso de socialización, ponen en contexto valores y normas sociales. Las protagonistas están dotadas de la ambivalencia característica de la cultura popular y el folclore literario. La mujer se identifica con la maldad y la incoherencia, forma tradicional que tiene el género masculino de justificar la discriminación sobre el femenino. La violencia simbólica es clara y notable. Pero en estos relatos observamos también cómo el orden está dentro del desorden, una especie de «mundo al revés». Nos presentan a mujeres que castigan a hombres por romper las supuestas reglas de juego de la sociedad, dentro de una acción simbólica que invierte los papeles de género socialmente establecidos.

Los personajes femeninos son guardianes del orden, controladores sociales, pero, y a la vez, también objeto de represión y castigo. Esto es, las mujeres no son pasivas, ni víctimas, aunque sí están discriminadas y subordinadas. Triunfen o sean derrotadas el modelo es ambiguo desde el mismo momento en que se muestra la posibilidad de subvertirlo. Las protagonistas de las leyendas de las antiguas culturas cumplen su papel e imagen de traidoras, desobedientes a la autoridad paterna y al mandato endogámico. El pueblo hace una especie de catarsis colectiva, se libera de su pesar y encuentra una explicación de su crisis social y angustia espiritual y cultural. La brutalidad de la conquista se enmascara en románticas historias de amor, al mismo tiempo que la derrota indígena es responsabilidad de una mujer principal del lugar. Los mensajes emitidos a través de las historias y leyendas de la etapa colonial son presiones informales destinadas a la interiorización, aceptación y reproducción del modelo cultural socialmente establecido. Pero muestran la otra cara de la moneda: la posibilidad de la subversión. Las mujeres como sector desvalorizado generan sus propias interpretaciones del mundo, que continúan y cuestionan las propuestas dominantes. Se puede considerar que las mujeres edifican autoimágenes que reflejan su posición subordinada, a la vez que intentan revertir la práctica cotidiana, cuestionando, pero sin llegar a subvertir el modelo teórico que sustenta la discriminación. Si tanto se tiene que reiterar el modelo ideal y el castigo

es tan duro y cruel como hemos visto es porque éste es necesario para mantener el primero y porque el primero no es tan usual ni está tan consolidado como la sociedad o los hombres desearían. Las mujeres no siguen el modelo asignado y son como vemos brujas, vanidosas, desobedientes o locas. La conclusión podría ser que más que mostrar el consejo y la amenaza acerca del comportamiento femenino, estas leyendas demuestran la posibilidad de transgredirlo, con ejemplos de resistencia de algunas mujeres de carne y hueso que pagaron su osadía con la hostilidad social, la locura y la muerte.

Se trata de una estrategia que seguramente las mujeres utilizan como grupo para intentar mejorar su situación, a través de formas indirectas o veladas, de historias fantásticas como las aquí analizadas. Estrategias que conocían y aplicaban nuestras abuelas también en la Península y que hemos descuidado, cuando no olvidado, en aras de un feminismo actuante que quizás no haya resultado todo lo eficaz que pretendía. Formas que en otros ámbitos de la cultura popular, como la canción hoy en día, introducida ya en los cauces institucionales, son más difíciles de subvertir, de matizar su mensaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Buxó i Rey, M^a J., *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*, Antropos, Barcelona, 1988.
- Calero Fernández, M^a Á., *La imagen de la mujer en la literatura*, Universitat de Lleida, Lleida, 1996.
- Caro Baroja, J., *Las brujas y su mundo*, Alianza Editorial, Madrid, 1969.
- De Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Siglo XX, Buenos Aires, 1985.
- Díaz, Diocaretz, M., *Breve historia feminista de la literatura española*, Antropos, Madrid, 1993.
- Fernández Poncela, A. M., *Mujeres. Revolución y cambio cultural*, Antropos, Barcelona, 2000.
- Franco, J., *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Gascón Vera, E., *Un mito nuevo: la mujer como sujeto-objeto literario*, Editorial Pliegos, Madrid, 1992.
- Ibeas, N. y Millán, M^a. Á., *La conjura del olvido: escritura y feminismo*, Icaria, Madrid, 1997.
- Johnson, J. Greer, *Satire in Colonial Spanish America: Turning the New World Upside Down*, Austin: U, Texas, 1993.
- , Women in Colonial Spanish American Literature. *Literary Images*, Greenwood, Westport, CT, 1983.
- , Lavrin, Asunción, *Las Mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- , *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVII*, Grijalbo, México, 1991.
- León, Portilla, M., *La visión de los vencidos; relatos indígenas de la conquista*, UNAM, México, 1981.

- Lévi-Strauss, C., *Les structures élémentaires de la parenté*, PUF, París, 1949.
- Moore, H. L., *Antropología y feminismo*, Cátedra, Madrid, 1991.
- Muriel, J., *Cultura femenina novohispana*, UNAM, México, 1982, pág. 211.
- Oñate, Mª. P., *El feminismo en la literatura española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1938.
- Palma, M., *La mujer es puro cuento. Feminidad aborigen y mestiza*, Tercer Mundo / Indigo, Bogotá, 1992.
- Rowbothani, S., *La mujer ignorada por la historia*, Ed. Pluma/Debate, Bogotá, 1980, pág. 25.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

MARÍA Á. LÓPEZ VALLEJO.

En los últimos años, España se está convirtiendo en océano donde vienen a desembocar ininterrumpidas corrientes de inmigrantes, procedentes éstos mayoritariamente del este europeo, Asia, Sudamérica y África. Esta afluencia transforma a nuestro país en estuario donde la pluralidad étnica, lingüística y cultural exige nuevas necesidades educativas, pues será la escuela el escenario donde los aludidos inmigrantes puedan adquirir un fluido o sólido florilegio de conocimientos básicos y de destrezas sociales necesarias para desenvolverse en la cultura a la que se incorporan. Pues bien, qué duda cabe de que será la lengua el instrumento cardinal y su enseñanza y aprendizaje los ingredientes protagonistas en el proscenio que nos ocupa.

Mas, imposible será obviar una exigida advertencia: el alumno inmigrante distará desmedidamente del perfil del discente que ocupa su pupitre en las clases convencionales del español como lengua extranjera. Y, cuando hablamos de este distanciamiento, me gustaría hacer hincapié en una noción vehicular: la *actitud lingüística* que regula la adquisición de una segunda lengua.

No es comparable la motivación que la lengua española pueda provocar en estudiantes europeos, norteamericanos o japoneses, ávidos por digerir otra lengua y cultura distinta a la suya, que la obligatoriedad a la que pueda estar sometida la población inmigrante, producto de una fuerte y arraigada identificación a su propia cultura, y víctimas de una necesidad económica que demanda su «involuntaria» integración a una cultura ajena. Así pues, y distinguiendo dos tipos de aprendices:

1. alumnos adultos que demandan una instrucción en español, para acceder al mercado laboral;

2. alumnos de edad escolar que se introducen en la escuela española,

nos detendremos en las exigencias solicitadas por este segundo grupo que, según Moscardó Vallés¹, podrían segmentarse en torno a tres puntos:

- Aprender la lengua como instrumento de comunicación, y por tanto de integración social.
- Aprender la lengua como instrumento de aprendizaje de las demás materias del currículum.
- Aprender las destrezas básicas para desenvolverse en la clase y en el centro.

Hemos aquí la más ardua tarea del docente: cómo satisfacer esos imperativos. ¿Ha de adoptar el profesor nuevas reglas para poder activar su jugada sobre un tablero donde las piezas rompen todo tipo de arbitrariedad?

Comulgando con el juicio reiterado de practicantes en la materia, ofrecería una respuesta afirmativa a tal interrogante. El planteamiento de la enseñanza a inmigrantes debería ser radicalmente distinto del que se sigue en la educación formal, ya que los factores lingüísticos y extralingüísticos no son equivalentes: diverso origen geográfico, desigual tipo de conocimiento de su propia lengua materna y extranjera, distinto grado de integración en el país de acogida, distinto nivel de formación cultural... Y es por eso por lo que —acuñando la opinión de M.ª Victoria Mateo— la enseñanza del español a inmigrantes debería enmarcarse dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas con fines específicos:

...tanto por las circunstancias personales del alumnado, como por la particularísima infraestructura en la que se desarrollan, así como por las expectativas de aprendizaje a las que es preciso hacer frente en el diseño curricular².

Convencidos de esta especificidad exigida por el nuevo público, nos aventuramos a la prospección de algunas propuestas al tratamiento de los materiales existentes.

Lo primero que habría que tener en cuenta es la secuenciación de fases que han de caracterizar el proceso de escolarización del alumno. Moscardó Vallés, en el trabajo ya aludido en líneas precedentes, habla, entre otras, de:

- Adscripción
- Configuración del horario
- Adaptaciones curriculares

1. MOSCARDÓ VALLÉS, P., «La enseñanza del español en la escolarización de los niños inmigrantes». *Quaderns digitals*, nº 25, 2001 (en <http://www.quadernsdigitals.net>).

2. MATEO, M.V., «Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas». en *REALE*, 3 (1995), 126. Cfr. Soto Aranda, 2003.

Susceptible de profundas reflexiones puede llegar a ser la adaptación de la edad cronológica del niño o adolescente a un grupo determinado. Sería necesario rechazar la idea de que es más conveniente que el niño estuviese en un nivel inferior a su edad, porque los contenidos serían más fáciles. Concedamos el turno a la propia autora:

Si el alumno no tiene suficiente dominio del español, es exactamente igual de frustrante para él no entender los contenidos de segundo que los de cuarto y probablemente su integración se verá en peligro si se encuentra en la clase con niños más pequeños con los que tiene menos en común. Además es muy probable que el hecho de estar en un grupo inferior sea vivido como un fracaso ya desde el punto de partida.

Otra cosa sería la incorporación a mitad o final de curso, lo que le concedería trabas desde el punto de vista social (se encuentra en un grupo cerrado, consolidado) y desde el punto de vista cognitivo (no dispone del tiempo suficiente para aprender el idioma y adquirir las destrezas básicas para poder desenvolverse con habilidad).

Lo que sí es innegable es que el nivel de conocimiento de la lengua va a determinar tanto el grado de integración social como el seguimiento de los aprendizajes de su grupo.

Habría que insistir en la cuestión de la alfabetización, deficiencia difícil de superar en aquellos niños que se incorporan a nuestro sistema educativo cuando sus compañeros españoles ya dominan la lecto-escritura.

¿Cómo alfabetizar sin un aprendizaje previo de la lengua?

¿Sería útil enseñar a escribir el significante «*casa*» si el alumno no conoce el significado?

¿Clases de «apoyo»?

Podría acudir a terapias pedagógicas impartidas por profesionales de educación especial, pero partiendo de que la patología de estos sujetos no responde a trastornos del lenguaje derivados a causas psicológicas; sino a un simple desconocimiento de la lengua.

Téngase muy presente la hibridez del contexto de aprendizaje de los niños inmigrantes, expuestos a la combinación entre inmersión y escolarización lingüísticas: Evoquemos las palabras del profesor, Juan Alfredo Bellón:

El papel de la inmersión en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua extranjera es absolutamente fundamental. Estudiar un idioma donde se habla de manera natural y espontánea por doquier potencia la capacidad receptiva de los aprendientes y convierte su vida cotidiana en un aula continua donde los mecanismos lingüísticos y pragmáticos logran automatizarse y encarnarse con muchísima rapidez y efectividad³.

3. BELLÓN CAZABÁN, J.A., «La producción lingüística y la animación cultural. El papel del profesorado en el proceso de aprendizaje del español como lengua de acogida y en ámbitos laborales por los emigrantes extranjeros», Módulo de cinco horas en el *Curso para Profesores de Español a Emigrantes Extranjeros* organizado por el Centro de Lenguas de la Universidad de Almería, mayo/junio de 2002.

De esta forma, la combinación de aprendizaje natural e instrucción formal determinará que los manuales de español para niños inmigrantes presenten una progresión más rápida de los objetivos comunicativos. En cambio, esta inmersión real no está tasativamente libre de amenazas, puesto que en ciertas ocasiones podría llegar a desvirtuarse y hasta anularse por la actuación de ciertos inhibidores. Me referiré a aquellos alumnos con un carácter excesivamente tímido o susceptibles de habitar en una burbuja familiar y/o étnica que, como si de un fanal se tratase, les impide un contacto amplio permanente con la sociedad donde intentan integrarse. Las carencias económicas severas que atenazan al aprendiz y le impiden desarrollar una vida social de intensidad parecida a la de los autóctonos también operan como amenazantes inhibidores. Pero, sin caer en el desaliento, habría que reconocer que hoy la inmersión total o parcial puede simularse o anularse, potenciarse o mitigarse, según condiciones específicas. Existen y pueden existir personas y situaciones dinamizadoras, animadores, potenciadores y optimizadores de la inmersión que juegan en un sentido contrario a lo dicho acerca de los inhibidores. Así de optimista se exhibiría Cazabán Bellón. Y tras esbozar algunas sugerencias de escolarización llegamos al análisis de los materiales.

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES.

Los materiales existentes de español como segunda lengua no diseñados para alumnos inmigrantes han sido insistentemente calificados de no aptos para ellos, residiendo las principales justificaciones de su ineptitud en:

- Tratamiento de temas ajenos a la realidad de los inmigrantes que pueden resultar ofensivos o humillantes.
- Recopilación de actividades que presuponen que comparten esquemas cognitivos occidentales considerados como universales.
- Contenidos que requieren siempre de la lectura y escritura, cuando muchos de estos alumnos no están lo suficientemente alfabetizados. Incluso para los alfabetizados presentan técnicas de aprendizaje con las que, en ocasiones, no están familiarizados.

Sin embargo, y discrepando de estas evaluaciones, hay quienes opinan que los manuales normales de los cursos de español para extranjeros pueden ser útiles y se aconsejan como los mejores por encima de cualquier otro manual específico para inmigrantes; puesto que poseen las programaciones, secuenciaciones y corpus de material lingüístico y ejercicios más y mejor trabajados, mejor diseñados y más profesionales. A esta defensa responde Alfonso Martínez con la urgencia de algunas matizaciones:

A estos manuales de español para extranjeros habrá que someterlos a una adaptación, un enriquecimiento de temas y una reelaboración de tópicos y ejercicios. Habrá que expurgarlos de ejemplos demasiado alejados de la realidad de los inmigrantes [...] y

por ello muchos de sus ejercicios o ejemplos habrá que rediseñarlos con las experiencias y necesidades inmediatas de los grupos inmigrantes. Igualmente, habrá que usar otros temas que no están en estos manuales para extranjeros y que solamente están en los específicamente enfocados a inmigrantes (papeleos, visitas médicas, búsqueda de trabajo, labores de la casa, etc.) y habrá que dedicar mucho más tiempo a ciertos temas o cambiar la óptica de muchos de ellos⁴.

Un tema manifiesto en los manuales y relacionado con las particularidades metodológicas sería lo que la profesora María Teresa García Godoy⁵ presentaba, en un artículo sobre la materia, en dos dialécticas:

1. *¿Enfoque por tareas o enfoque comunicativo?*
2. *¿Privilegio de las destrezas orales sobre las escritas?*

El *enfoque por tareas* se basa en el proceso, en cómo se trabaja en el aula, considerándose las tareas de trabajo el elemento principal de aprendizaje frente a las formas lingüísticas y las funciones que pasan a ser aspectos parciales de qué se debe aprender. De esta forma se pretende que cada alumno trace su propia estrategia y ritmo de estudio, en un marco donde son propiciados la interacción y negociación de estilos de aprendizaje.

Pero haciéndonos eco de las indicaciones de Soto Aranda⁶, seguidor a su vez de García⁷ y Del Olmo⁸, advertimos el florecimiento de algunos inconvenientes:

Una contradicción entre los resultados y tareas realizadas por el alumnado y los objetivos de aprendizaje a largo y medio plazo.

La elaboración y preparación de todo el proceso es muy laboriosa, y muchas veces el profesorado no tiene tiempo ni preparación suficientes para poder aplicar el método.

La imprescindible y requerida implicación activa del alumnado no siempre es satisfactoria.

4. MARTÍNEZ BAZTÁN, A., «Claves de la enseñanza del español a inmigrantes adultos», en MARTÍNEZ BAZTÁN, *et al.* *El aula multicultural. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Universidad de Granada, Centro de Formación Continua, Consejería de Educación y Cultura, Ciudad Autónoma de Ceuta, 2003.

5. GARCÍA GODOY, M.T., «La enseñanza del español como lengua extranjera a niños», en MARTÍNEZ BAZTÁN, *et al.* *Op.cit.*

6. SOTO ARANDA, B., «La enseñanza del español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas», en *Quaderns digitals*, nº 25, 1-13 (en <http://www.quadernsdigitals.net>)

7. GARCÍA, P., «La creación de materiales. Producción de material dirigido a inmigrantes y refugiados en España», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 393-396.

8. DEL OLMO, A., «Los materiales didácticos como problema de fondo», en ALVAREZ T. (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 439-445.

En su cultura de origen la docencia contemplada de forma tradicional sitúa al profesor en único poseedor de la información, transmisor de conocimientos y «protagonista en la clase».

El *enfoque comunicativo*, en cambio, se basará en el establecimiento de funciones comunicativas y en la delimitación de los elementos lingüísticos requeridos para ejecutar tales funciones. La interacción lingüística, los modelos de uso representativos, los materiales reales y los contextos significativos se presentan como piezas claves de este enfoque, cuya piedra angular es la competencia comunicativa⁹. Aunque ambas perspectivas se han aplicado en la enseñanza del español como lengua extranjera, no es difícil apreciar que la mayor parte del corpus de manuales cotejado aboga por la metodología nocio-funcional.

Válido puede ser el testimonio que ofrece García Godoy:

El único método por tareas que conozco para la enseñanza del español a niños es *Una Rayuela*. En este manual, advierto una notable influencia del trabajo de David Vale y Anne Feunteun *Enseñanza del inglés para niños (...)*, en el que apuestan por una enseñanza basada en macroactividades multidisciplinares. Por el contrario, los manuales de corte comunicativo son más numerosos.

En cuanto a la segunda dicotomía planteada: *destrezas orales* versus *destrezas escritas*, hallaremos opiniones de distinto signo:

Habrá quienes sostengan que las destrezas de comprensión auditiva y oral han de prevalecer como privativas en la especificidad de la enseñanza del español. Sin embargo, y obediendo las recomendaciones de Soto Aranda, este criterio no debería entenderse en ningún caso como excluyente. Dar prioridad a las destrezas orales debe entenderse en el marco del desarrollo integral de la competencia comunicativa de los aprendices. Otros autores defenderán que la primacía de la oralidad sólo se justifica con un tipo particular de los inmigrantes: los analfabetos, cuya enseñanza de una lengua extranjera requiere técnicas especiales.

TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

Por último analizaremos muy brevemente las distintas actividades que pueden contribuir a un desarrollo de la comprensión y producción orales y escritas en el

9. Algunos profesionales como Daniel Fuentes González amonestarán acerca del peligro de dejar soterrada la competencia gramatical: «Hay que buscar solución a la inmediatez comunicativa de los inmigrantes, pero intentando afinar adecuadamente los contenidos gramaticales más básicos. Es decir, utilización del método comunicativo, pero sin olvidar tanto la gramática. Que la gramática esté en el horizonte de aprendizaje de los inmigrantes, con todas las matizaciones y salvedades que la multitud de variables lingüísticas y extralingüísticas imponen, porque la gramática es una herramienta primordial para que nuestra comunicación sea más exitosa, naturalmente bien entendida». [FUENTES GONZÁLEZ, A.D., «Un caso de sociolingüística aplicada: la enseñanza del español a inmigrantes africanos», en DE MOLINA REDONDO, J.A., et LUQUE DURÁN, J., (eds), *Estudios de Lingüística General, II. Actas del II Congreso Nacional de Lingüística General*, Granada, Método, 1997, 117-128].

alumnado referido. Las mejores orientaciones pueden ser extraídas de la copiosa bibliografía sobre la enseñanza del inglés a niños, donde se revela que la especificidad de la enseñanza de una lengua extranjera en edades tempranas estriba, principalmente, en la naturaleza de los ejercicios cuyos ingredientes obedecen a la combinación de destrezas lingüísticas con habilidades extralingüísticas. No podrán obviarse en este sentido los apoyos visuales, los estímulos de tipo musical y los aspectos lúdicos vinculados con el mundo infantil. Así, apelando una vez más a las aportaciones de García Godoy, destacaríamos:

- *Actividades de respuesta física total:*
Los alumnos interpretarán instrucciones sencillas dadas por el profesor en relación con el tema principal de la unidad y demostrarán su comprensión con respuestas motoras: moverse, tocar, disfrazarse, señalar, gesticular... El objetivo es que, sin hablar, los niños adquieran seguridad y confianza en estructuras que, al final de la secuencia, deberán poner en práctica.
- *Actividades de simulación o dramatización:*
El alumno podrá ser capaz de poner en juego los elementos lingüísticos asimilados. Dentro de este grupo entrarían las dramatizaciones de cuentos infantiles, simulaciones de intercambios comunicativos reales, etc.
- *Actividades lingüístico-plásticas:*
Permiten conjugar actividades lingüísticas de tipo pasivo relacionadas con la adquisición de destrezas receptivas con las de tipo activo que conectan con las habilidades lingüísticas productivas. Lo importante es el reconocimiento comprensivo de los exponentes lingüísticos. La presentación de vocabulario se basa principalmente en apoyos visuales: las nuevas palabras se introducen con tarjetas ilustradas o con fotografías. El diccionario de imágenes y el cómic pueden servir como material de apoyo.
- *Actividades lingüístico-musicales:*
Todos los manuales de español para niños suelen incluir una canción en cada unidad didáctica. Este tipo de material auditivo pasa a constituir un denominador común en los métodos para niños independientemente del enfoque metodológico adoptado: Una canción puede:
 - constituir un fin en sí mismo: enfoque por tareas
 - estar subordinada a la práctica de una función comunicativa: enfoque comunicativo.
 - servir de pretexto para el aprendizaje de una determinada estructura gramatical (métodos gramaticales); o para el reconocimiento de ciertas unidades léxicas.

CONCLUSIONES:

Finalmente, y para concluir, diré que todas las reflexiones depositadas en estas breves líneas, todos los planteamientos más o menos utópicos y todas las valoracio-

nes teóricas en mayor o menor medida ambiciosas, carecerían totalmente de sentido si no descendemos decididamente a la realidad protagonista; si no movemos las fichas sobre el verdadero tablero.

Podemos conocer las reglas, pero, si no se aplican, no es factible ganar el juego y la responsabilidad del éxito no dependerá exclusivamente del docente. Colaboraciones externas han de intervenir en esta hazaña, hazaña a través de la cual los verdaderos héroes —nuestros alumnos inmigrantes— pretenden ser laureados con la igualdad, una igualdad que acuse de anacronismo aquella preocupación denunciada por el novelista suizo Max Frisch: «Pedíamos mano de obra y nos mandaron seres humanos».

MATERIALES QUE PUEDEN SER ÚTILES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIÑOS INMIGRANTES:

• *Manuales sin fines específicos*

- BEUTELSPACHER, B., *¡Vamos al circo!* (Español para niños), Barcelona, Difusión, 2002.
- CANDELA, P, BENEGAS, G., ZANÓN, J., ORTUÑO, E., ÁLVAREZ CIENFUEGOS, C., *Una rayuela*, SGEL, 2000. [2 niveles. Niños de 8 a 12 años. Libro del alumno. Cuaderno de actividades. Guía didáctica. Material audio].
Pasatiempos de *Rayuela* en el Centro Virtual Cervantes.
- LAGARTOS, M^a L., *et al.*, *Entre amigos*, SGEL-Coloquio, 1990 [3 niveles. Libro del alumno. Cuaderno de ejercicios. Guía didáctica. Material audio].
- MARÍN ARRESE, F., *et al.*, *Los trotamundos*, Edelsa-Grupo Didascalía, 1998/2000 [3 niveles. Libro del alumno. Material audio. Cuaderno de actividades. Libro del profesor. El karaoke de los trotamundos: 3 vídeos para el nivel 2].
- PALENCIA, R., *Uso junior*, Edelsa [niños de 8 a 12 años, 3 niveles. Libro del alumno y guía didáctica. Material audio. Vídeo].
- PALOMINO, M^a A., *Chicos, chicas*, Edelsa, 2002 [enseñanza secundaria. 3 niveles. Libro del alumno. Cuaderno de ejercicios. Guía didáctica. Material audio. Vídeo]
- PISONERO, I., *et al.*, *Pasacalle. Curso de español para niños*, SGEL, 1999, [4 niveles. Carpetas versión alumno y profesor].
- VVAA, *A la una, a las dos, a las tres*, Madrid, Edinumen, 2001 [3 niveles, Fichas del alumno, carpeta de láminas, agenda del profesor y materiales complementarios: caja de juegos, vídeo, CD-Room, cuaderno de actividades, cintas de audio].
- VVAA, *¡Bravo, bravo! Curso de español para niños en tres niveles*, Madrid, Santillana (casetes, láminas, máscaras, etc.).

• *Manuales específicos para niños y jóvenes inmigrantes.*

- ANDRÉS, J., GUTIÉRREZ, R., ROJAS, A., *El español es fácil*, CNICE, 2003 (CD Room).
- Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*, Madrid, FAEA, M^o de Educación y Cultura, 1998. *En contacto con...*, Madrid, ASTI-Fundación Santa María, 2001.
- MARTÍNEZ, J., *Portal. Español para inmigrantes. Nivel 0*, Madrid, Prensa Universitaria, 2002.

- MUÑOZ, B., *Mis primeros días* (Cuaderno de español para alumnos inmigrantes), Madrid, SGEL, 2002.
- ORDÓÑEZ, N., *Calidescopio. Curso de español para inmigrantes*, ADES [Asociación para la Difusión del Español y la Cultura hispánica], 2003.
- QUERALTO HERNÁNDEZ, P., *Manual de español para niños inmigrantes de lengua árabe*, Sevilla, Nadwa (Centro de Formación y Asesoría Árabe) En preparación.
- Proyecto de educación intercultural*, Santillana, 2001.

- *Material complementario.*

Diccionario visual, árabe-español, Icaria.

FERNÁNDEZ PINTO, J., *Ñ de niños*, [Tareas-Unidades didácticas de español lengua extranjera], Barcelona, Difusión, 2001.

Imaginario. Diccionario en imágenes para niños, Madrid, SM, 1993.

Las cartas de Alou. Montxo Armendaz (1990), en español con subtítulos (estoi.com) [nuevo proyecto didáctico que consiste en ofrecer películas españolas con subtítulos, acompañadas de ejercicios léxicos]

UDICOM: Unidades didácticas de compensatoria para alumnos inmigrantes (en carm.es).

Cuentos en español, en <http://www.ika.com>

BIBLIOGRAFÍA

- BELLÓN CAZABÁN, J., «La producción lingüística y la animación cultural. El papel del profesorado en el proceso de aprendizaje del español como lengua de acogida y en ámbitos laborales por los emigrantes extranjeros», Módulo de cinco horas en el *Curso para Profesores de Español a Emigrantes Extranjeros* organizado por el Centro de Lenguas de la Universidad de Almería, mayo/junio de 2002.
- CEREZAS, F. et GALVÍN, L., «Propuestas de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 468-481.
- DEL OLMO, A., «Los materiales didácticos como problema de fondo», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 439-443.
- EL MADKOURI, M., «Idioma, causa y efecto de integración social», *Nueva Revista*, 74 (2001), 115-121.
- , et ARANDA SOTO, B., «Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del prulingüismo», en C. Valero y G. Mancho (coords.), *Discursos (dis)con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2001.
- GARCÍA, P., «La creación de materiales. Producción del material dirigido a inmigrantes y refugiados en España», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 377-385.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A., *Algunos materiales para la educación intercultural y el aprendizaje y prácticas de la lengua española para inmigrantes. Interculturalidad y multilingüismo en el aula primaria y secundaria*, Granada, abril 2002.

- , *El aula multicultural. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Cursos de verano de la Universidad de Granada, Centro de Formación Continua, Consejería de Educación y Cultura Ciudad Autónoma de Ceuta, 2003.
- MIQUEL, L., «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/L2 a inmigrantes y refugiados», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 241-254.
- MOSCARDÓ VALLÉS, P., «La enseñanza del español en la escolarización de los niños inmigrantes», *Quaderns digitals*, nº 25, 1-13 (en [http:// www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)), 1-6.
- QUERALTÓ, P., et al., *Punto de partida. Curso de español para arabófonos*. Sevilla, Libro-libre, 2003.
- SOTO ARANDA, B., «La enseñanza del español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas», *Quaderns digitals*, nº 25, 1-13(en [http:// www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)).
- TRUJILLO SÁEZ, F., «Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico», *Frecuencia-L*, 20 (2002), 7-11.
- VALE, D et FEUNTEUN, A., *Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado*, Madrid, Cambridge University Press [colección Cambridge de didáctica de lenguas], 1998 (traducción española de Pepita Subirà y M^a José Lobo).
- VILLALBA MARTÍNEZ, F et HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a T., «Las clases de lengua y cultura para inmigrantes», en T. Álvarez (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica*, nº 7 (1995), 425-433.
- , *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Subdirección General de Información y Publicaciones), 2001.

COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES CON CLÁUSULAS DE RELATIVO EN POBLACIÓN ESPAÑOLA

MARTÍN OLMOS, MARTA; VALENZUELA TORIBIO, GEMA;
MENDOZA LARA, ELVIRA
DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. RESUMEN

Partiendo de un estudio experimental del Test For Reception Of Grammar (TROG), desarrollado por Bishop (1983) en la Universidad de Oxford, y ampliamente utilizado en población inglesa para niños a partir de los cuatro años, estudiamos la Comprensión Gramatical en niños españoles de 4 a 11 años (Martín-Olmos, 2003). Una de las importantes razones que motivan el desarrollo de esta investigación, responde a la necesidad de la identificación temprana de futuros problemas de lenguaje, estableciendo un perfil evolutivo de las adquisiciones gramaticales de los niños españoles. En la literatura se han dado razones poderosas defendiendo que la sintaxis receptiva es tan informativa como el análisis de las producciones en niños pequeños (Clark, 1993; Chilosi, Cripiani, Pfanner, Donfrancesco y Bottari, 1998). Otra es la carencia de instrumentos de evaluación adaptados a nuestra población para el estudio de la sintaxis receptiva. Además, la modalidad de respuesta generalizada en los instrumentos disponibles requiere respuesta verbal, y con ello, la imposibilidad de su pasación en aquellos sujetos que presentan problemas o déficits en esta. De esta investigación se espera aportar datos preliminares para la creación de un test que posibilite la investigación de los distintos trastornos lingüísticos, a la vez que una prueba válida para la evaluación de la comprensión gramatical. La versión piloto en castellano mantiene la construcción del test TROG y las consideraciones sobre la prueba planteadas por Bishop (1983) en el manual del test. Las

construcciones de relativo se encuentran en los bloques N (Modificador del sujeto, por ejemplo el ítem 53: *El niño que persigue al caballo es gordo*) y R (Modificador del objeto. Ítem 69: *El lápiz está sobre el libro que es amarillo*). La ejecución de los niños de nuestra muestra parece ser inferior a la inglesa, si bien los niños de habla inglesa tampoco alcanzan techo en ninguno de los dos tipos de construcciones. Los resultados de ambos tipos de aplicaciones contradicen los hallazgos de Correa (1995) y de Dasinger y Toupin (1994) relativos a la mayor facilidad de los niños hablantes de lenguas romances para procesar las oraciones con cláusulas relativas. Es imprescindible la investigación en esta línea, que pueda aportar más datos sobre la posible secuencia jerárquica de adquisición de las oraciones relativas, puesto que los datos actuales son controvertidos.

2. EL TEST DE COMPRENSIÓN GRAMATICAL (TROG) DE D. BISHOP.

El Test for Reception of Grammar —TROG— (Bishop, 1983) es un test de elección múltiple de aplicación individual, diseñado para evaluar la comprensión de los contrastes gramaticales del inglés. El TROG ha comprobado su utilidad en la evaluación de niños que presentan trastornos específicos del lenguaje (ver Mendoza, 2001), sordera, retraso mental y parálisis cerebral, e incluso en adultos con afasia adquirida. Consta de 80 ítems con cuatro posibles respuestas. En cada ítem se le pide al sujeto que seleccione, en una serie de cuatro dibujos, el que corresponde a la frase dicha por el examinador. El TROG permite al evaluador comprobar no sólo la comprensión con respecto a la de otras personas de la misma edad, sino también detectar las áreas específicas de dificultad.

Los contenidos se dividen en bloques de cuatro ítems; cada bloque evalúa la comprensión de un tipo de contraste gramatical específico. Se ordenaron siguiendo un orden creciente de dificultad en la lengua inglesa y constan de los siguientes *bloques de ítems*:

A	Nombre	K	Comparativo/absoluto
B	Verbo	L	Pasiva reversible
C	Adjetivo	M	Dentro sobre
D	Combinación de dos palabras	N	Frase Relativa. Modificador del sujeto
E	Negativo	O	X pero no Y.
F	Combinación de tres palabras	P	Encima y debajo
G	Pronombre personal masculino/femenino	Q	No sólo X sino también Y
H	Activa reversible	R	Frase relativa. Modificador del objeto
I	Pronombre personal masculino/femenino	S	Ni X ni Y
J	Flexión nominal singular/plural	T	Frase insertada

Los bloques A, B, C, D y F evalúan si el sujeto tiene las destrezas prerequisites para acceder a las estructuras gramaticales, esto es, si puede identificar las palabras aisladas y las combinaciones simples de palabras en situaciones en las que la

comprensión de las palabras función, el orden de palabras o las flexiones finales no son críticas.

En el diseño del test también se han incluido distractores léxicos así como gramaticales. La ejecución de una tarea de elección múltiple no sólo está en función de la complejidad de las frases, sino que también depende de los distractores usados en las series de dibujos.

Un *distractor léxico* es un dibujo que no se corresponde con la frase del test por una palabra contenido (por ejemplo en el ítem 13 «el niño corre» aparece un dibujo que corresponde con la oración «la vaca corre»), mientras que un *distractor gramatical* es el que difiere de la frase del test sólo por un contraste gramatical (siguiendo con el ejemplo anterior, éste sería «el niño no corre»). La inclusión de distractores léxicos permite analizar los modelos de error de un sujeto y diferenciar si existe una dificultad específica con la estructura gramatical (en este caso los errores se deben restringir a la selección de los distractores gramaticales), o si el sujeto tiene un problema más general. Por ejemplo, si un niño se distrae mucho, no escucha o no recuerda la frase del test, es de esperar que presente gran cantidad de errores léxicos.

3. LA VERSIÓN PILOTO DEL TROG PARA LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA

En nuestra versión piloto del TROG se siguen las directrices básicas del test original debido al amplio uso clínico en población inglesa desde los 4 años de edad y a la frecuencia en la que es citado en las publicaciones de los expertos en lenguaje. También obedece al interés creciente en la comunidad científica en diseñar o adaptar instrumentos que sirvan para evaluar individuos de diferentes nacionalidades y grupos culturales (Hambleton, 2002; Hambleton y de Jong, 2003).

Si parece experimentalmente demostrada la evidencia de que un instrumento es válido y fiable en la evaluación de un constructo, lo ideal para adaptarlo a nuestra lengua es mantener de forma más fiel la construcción original (metodología, paradigma de respuesta, ítems, etc.). En nuestro caso, como el constructo a evaluar es, dentro del lenguaje, la comprensión gramatical parece más importante, aún si cabe, el proceso de adaptación del test. La traducción de los elementos es un paso vital en este proceso, para ello hemos contado con el asesoramiento de traductores y filólogos que nos han enfatizado la importancia de extraer el concepto básico a transmitir en cada ítem para poder darle el vocablo o las construcciones adecuadas en la lengua castellana.

En el cuadro siguiente se reseñan los cambios realizados en los bloques y en los ítems para la adaptación del TROG en versión española.

- *Bloque B (verbos)*. En lugar del modo verbal original del test, *gerundio* («eating»), se traduce a nuestra lengua al infinitivo («comer») que es un modo verbal más fácil y frecuente en castellano que el gerundio. Dentro de este bloque, el ítem 7 «sitting» se modifica incluyendo «empujar», que forma parte del ítem como distractor en la versión original incluyendo un dibujo para el mismo. Esta permuta se debe a facilitar la adaptación del test, puesto que es más complejo el verbo «estar sentado/sentarse» que «empujar».
- *Bloque D (Combinación de dos palabras)*. El verbo inglés en presente continuo o progresivo («the boy is running») se traduce en presente del indicativo («el niño corre»). Los sintagmas nominales («the big cup») se adaptan formando una oración simple gramaticalmente más correcta y completa («la taza es grande»), de este modo el bloque es más homogéneo.
- *Bloque E (negación)*. Al igual que en el bloque anterior, el verbo se traduce en presente del indicativo precedido de la partícula negativa («el niño no corre»), frente a la forma continua o progresiva del inglés («the boy is not running»).
- *Bloques F, G, H e I*. Se utiliza el tiempo *presente* del indicativo en los verbos que aparecen en el texto original con la forma inglesa continua o progresiva.
- *Bloque N (modificador del sujeto)*. Se realiza una traducción adaptada al castellano, ya que en nuestra lengua necesitamos incluir la partícula «que» («that») omitida en el inglés. A modo de ejemplo orientativo, el ítem inglés n1 (53): «the boy chasing the horse is fat», es traducido como «el niño que persigue al caballo es gordo».
- *Bloque O (X pero no Y)*. La traducción puede realizarse en frases con distinto orden entre los elementos sin que el significado se vea alterado. En este caso podemos ver un ejemplo de la flexibilidad de la ordenación dentro de las frases en la lengua española. El ítem o1 (57) «the box but not the chair is red», se traduce como «la caja es roja, pero la silla no»; sin embargo, tampoco cambiaría el significado aparentemente si la traducimos como «la caja es roja, pero no la silla», «la caja pero no la silla, es roja» o «la caja, pero la silla no, es roja».
- *Bloque T (frase insertada)*. Traducción adaptada incluyendo la partícula de la construcción «X (that) Y verbo adjetivo» omitida en el inglés, al ser imprescindible en el castellano

Esta versión fue aplicada a 262 sujetos (130 niños y 132 niñas) con edades comprendidas entre los 4 y los 11 años (distribuidos en 12 grupos en función de la edad cronológica, siguiendo la edad cronológica seguida por Bishop). Una vez recogidos y corregidos los datos se realizó el análisis estadístico y el estudio de fiabilidad y validez del TROG piloto a través del programa SPSS 11.0

4. LA COMPRENSIÓN DE LAS ORACIONES RELATIVAS

Se han realizado en lengua castellana algunos estudios sobre la comprensión y la producción diferencial de los diversos tipos de oraciones relativas, según las variables: posición de la cláusula de relativo en la oración principal y función del pronombre relativo dentro de la cláusula subordinada (Serra y cols., 2000). Los resultados de las investigaciones referidas por estos autores plantean distintas posibilidades en el orden de adquisición de los diversos tipos de oraciones relativas. Los propuestos por Ferreiro, Othénin-Girard, Chipman y Sinclair (1976) y Barrera y Franca (1991) establecen el orden de dificultad de adquisición de las oraciones relativas en la jerarquía SS-OO-OS-SO. Según los estudios longitudinales (Aparici et al., 1996, con niños de 4 años; tomado de Serra y cols., 2000), el primer constituyente que los niños expanden mediante el uso de oraciones de relativo es el objeto (el sintagma nominal como objeto de la oración principal), y dentro de éste, las primeras cláusulas de relativo que aparecen son las de sujeto (**QS** como «*la niña a la que empuja el niño está llorando*»), mientras que las de objeto (**OO** como «*la niña empuja al niño al que mira el perro*») se adquieren las últimas. En las oraciones de relativo, los niños primero utilizan los sintagmas nominales, los sintagmas preposicionales se inician a partir de los 3,3 años y se producen de forma esporádica hasta los 12 años cuando se aumenta y consolida su uso. La escasez de uso de pronombres relativos diferentes a «que» («cual, quien, cuyo, etc.») en la relativización de SN y SP se ha confirmado a lo largo de diversos estudios (Zorriquetta, 1998; tomado de Serra y cols., 2000).

Encontramos investigaciones sobre el curso y el modo de adquisición de las oraciones con cláusulas relativas en otras lenguas, como las aportaciones de Correa (1995) en relación al portugués y las de Dasinger y Toupin (1994) referidas, en general, a las lenguas romances. Según Correa (1995), mientras que los niños de habla inglesa no interpretan de forma adecuada las cláusulas relativas hasta los 5 años, los niños de habla portuguesa pueden adelantar la edad de adquisición, debido a las diferencias estructurales entre ambas lenguas. A la misma conclusión habían llegado Dasinger y Toupin (1994) con respecto a las lenguas romances. Estas diferencias las atribuyen los citados autores a que las lenguas romances están menos limitadas que el inglés debido a su mayor flexibilidad en el orden de palabras. Los oyentes de las lenguas romances adquieren una estrategia de procesamiento más flexible, ya que las alteraciones de orden son más frecuentes y desde muy pequeños los niños aprenden a «dar marcha atrás» para integrar la información nueva, por lo que deben tener menos dificultad para integrar las cláusulas relativas insertadas tras el sintagma nominal.

Centrándonos en nuestro estudio, las construcciones de relativo se encuentran en los bloques N (Modificador del sujeto, por ejemplo el ítem 53: *El niño que persigue al caballo es gordo*) y R (Modificador del objeto. Ítem 69: *El lápiz está sobre el libro que es amarillo*). En términos generales, la ejecución de los niños de nuestra muestra parece ser inferior a la inglesa, si bien los niños de habla inglesa tampoco alcanzan techo en ninguno de los dos tipos de construcciones.

Pasamos a revisar los resultados obtenidos, en primer lugar del análisis cuantitativo (el porcentaje de sujetos que supera los bloques con estructuras de relativo) y en segundo lugar del análisis cualitativo (el efecto de los dibujos distractores del test).

Con respecto al análisis cuantitativo del bloque N, los niños no lo superan hasta la edad de 5 años, pero es a los 6 años cuando alcanza un punto crítico que marca la diferencia evolutiva con respecto a la edades previas. A partir de los 8 y hasta los 11 años superan las oraciones relativas de sujeto de forma progresiva, sin alcanzar el 73%.

En el bloque R los sujetos con edades comprendidas entre los 4 y 6 años no superan el bloque completo. A partir del sexto año de vida, el 40,9% de los sujetos lo superan. Al igual que en el bloque anterior, resulta sorprendente ese cambio a los 6 años, aunque en el caso de las oraciones relativas de objeto es aún más acusado. De los 7 a los 8 años, también encontramos puntos de inflexión que corresponden con la fase de entrenamiento en el aprendizaje de esta estructura. A partir de los 9 años el porcentaje de sujetos que supera el bloque es ascendente, sin llegar al 60%.

Con respecto al efecto de los distractores en las oraciones de relativo, podemos destacar la dificultad de establecer un patrón claro de error gramatical; debido a la presencia de conceptos espaciales (encima/debajo, dentro/fuera,...) y a la reversibilidad del verbo, en dichas oraciones. De este análisis también se puede extraer la preferencia de los sujetos por el uso de la estrategia de comprensión de recencia o cierre tardío.

Para Aguado (1989) parece indudable que existen épocas en las que se dan importantes crecimientos sintácticos o *expansiones sintácticas*; es posible que cada una de estas expansiones tenga relación con acontecimientos del desarrollo propio del niño. El crecimiento encontrado alrededor de los 4,6 años podría relacionarse con el inicio de la Subetapa Intuitiva del Estadio Preoperatorio de Piaget. Así también, los hallados a los 5,9 y alrededor de los 7 años tendrían que ver con el paso al Estadio Operatorio.

5. CONCLUSIONES

Planteamos en este momento, la dificultad de llegar a conclusiones generales partiendo de los datos aportados por posicionamientos contrapuestos respecto a la adquisición del lenguaje. En la actualidad, se defiende la integración de todos estos datos para poder ofrecer una explicación multidisciplinar de la adquisición de la comprensión gramatical.

La comprensión de estructuras gramaticales, al igual que otros procesos, *sigue una secuencia evolutiva*. A lo largo de la ejecución de los sujetos, hemos observado perfiles de adquisición de los contrastes gramaticales en función de la edad de los mismos. Son peores los resultados de los sujetos más jóvenes (cuatro años), en comparación con los grupos de nueve años en adelante. Parece que, como muestra la revisión de estudios previos, ocurre un proceso madurativo de las diversas estructuras gramaticales en distintos momentos evolutivos, de ahí que aparezcan picos en los gráficos y valores crecientes no lineales en los resultados.

Las oraciones de relativo constituyen un área de especial dificultad. Los autores plantean distintas jerarquías en la adquisición de los tipos de oraciones relativas en función de la posición que ocupa la cláusula relativa (sujeto/objeto) dentro de la oración principal y de la función de modificación que cumpla (sujeto/objeto). La investigación en esta línea debería aportar contribuciones aclaratorias sobre la ordenación evolutiva de estas oraciones.

Es imprescindible aprovechar este contexto para transmitir la necesidad de nuevas investigaciones con paradigmas y tareas experimentales que ayuden a clarificar el desarrollo, los componentes y las estrategias de comprensión gramatical. Fundamentar los marcos teóricos que nos explican este proceso y dar respuesta a los vacíos actuales en esta temática. A la vez que, es necesario propiciar la creación en el ámbito clínico de una herramienta necesaria para poder evaluar la comprensión gramatical, que tan alterada aparece en trastornos lingüísticos y tan ausente en las baterías de evaluación lingüística, así como para orientar la propia rehabilitación terapéutica.

REFERENCIAS

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño.* (Test de Sintaxis de Aguado. TSA) Madrid: CEPE.
- Barrera, L. y Franca L. (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español.* Caracas. Monte Ávila Editores.
- Bishop, D. (1983). *The Test for Reception Of Grammar (TROG).* Age and cognitive performance. Research Centre. University of Manchester.
- Chilosi, A. M., Cripiani, Pl., Pfanner, L., Donfrancesco, R. y Bottari, P. (1998). Language delay in children from 24 to 36 months of age: Diagnostic and guidelines for the clinician. *Italian Journal of Pediatrics*, 24, 975-980.
- Clark, E. (1993). *Children with Specific Language Impairment.* London: Psychology Press Ltd.
- Correa, LM (1995). An alternative assessment of children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistics Research*, 24, 183-203.
- Dasinger, L y Toupin, C (1994). The development of relative clause functions in narrative. En R.A Berman y D.I. Slobin (Eds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic development study (457-514).* Hillsdale: NJ Erlbaum.s, JR.
- Ferreiro, E; Othénin-Girard, C., Chipman, h y Siclair, H (1976)»How do children handle relative clauses? A study in developmental psycholinguistics». *Arxives de Psychologie*; 44 pág. 229-266.
- Hambleton, RK (2002). Adapting achievement tests into multiple languages for international assessments. En A. Porter y A. Gamoran (eds), *Methodological advances in large-scale cross-national education surveys.* Washington, DC: National Academy of Sciences (58-79).
- Hambleton, RK y de Jong, JH (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, 20, 127-134.
- Martín-Olmos, M. (2003). *Estudio de la Comprensión Gramatical en Población Española a través del Test TROG de Bishop.* Proyecto de Investigación del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.

Mendoza, E. (Coord.). (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

Serra M., Serrat E., Solé R., Bel A. y Aparici M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES REVERSIBLES EN POBLACIÓN ESPAÑOLA

MARTÍN OLMOS, MARTA; VALENZUELA TORIBIO, GEMA;
MENDOZA LARA, ELVIRA
DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE GRANADA.

1. RESUMEN

Partiendo de un estudio experimental del Test For Reception Of Grammar (TROG), desarrollado por Bishop (1983) en la Universidad de Oxford, y ampliamente utilizado en población inglesa para niños a partir de los cuatro años, estudiamos la Comprensión Gramatical en niños españoles de 4 a 11 años (Martín-Olmos, 2003). Una de las importantes razones que motivan el desarrollo de esta investigación, responde a la necesidad de la identificación temprana de futuros problemas de lenguaje estableciendo un perfil evolutivo de las adquisiciones gramaticales de los niños españoles. En la literatura se han dado razones poderosas defendiendo que la sintaxis receptiva es tan informativa como el análisis de las producciones en niños pequeños (Clark, 1993; Chilosi, Cripiani, Pfanner, Donfrancesco y Bottari, 1998). Otra es la carencia de instrumentos de evaluación adaptados a nuestra población para el estudio de la sintaxis receptiva. Además, la modalidad de respuesta generalizada en los instrumentos disponibles requiere respuesta verbal, y con ello, la imposibilidad de su pasación en aquellos sujetos que presentan problemas o déficits en esta. De esta investigación se espera aportar datos preliminares para la creación de un test que posibilite la investigación de los distintos trastornos lingüísticos, a la vez que una prueba válida para la evaluación de la comprensión gramatical. La versión piloto en castellano mantiene la construcción del test TROG y las consideraciones sobre la prueba planteadas por Bishop (1983) en el manual del test.

Las construcciones reversibles son aquellas en las que la acción (como mirar, perseguir, empujar, besar, peinar,...) realizada por el agente, requiere de un análisis más detenido de la estructura lingüística para detectar quién es el agente (el primer nombre que aparece en la construcción o el que sigue al verbo, el pronombre défítico (lo/la, los/las), etcétera). Plantean dificultades al receptor, ya que en estas oraciones los indicadores léxicos, semánticos y de conocimiento general son insuficientes para ayudar al niño a la asignación de roles temáticos. Este problema es, lógicamente, más complejo en oraciones pasivas reversibles que en las activas. Y nos apunta las estrategias de comprensión que utiliza cada niño para resolverlas. Es imprescindible la investigación en esta línea.

2. EL TEST DE COMPRENSIÓN GRAMATICAL (TROG) DE D. BISHOP.

El Test for Reception of Grammar —TROG— (Bishop, 1983) es un test de elección múltiple de aplicación individual, diseñado para evaluar la comprensión de los contrastes gramaticales del inglés. El TROG ha comprobado su utilidad en la evaluación de niños que presentan trastornos específicos del lenguaje (ver Mendoza, 2001), sordera, retraso mental y parálisis cerebral, e incluso en adultos con afasia adquirida. Consta de 80 ítems con cuatro posibles respuestas. En cada ítem se le pide al sujeto que seleccione, en una serie de cuatro dibujos, el que corresponde a la frase dicha por el examinador. El TROG permite al evaluador comprobar no sólo la comprensión con respecto a la de otras personas de la misma edad, sino también detectar las áreas específicas de dificultad.

Los contenidos se dividen en bloques de cuatro ítems; cada bloque evalúa la comprensión de un tipo de contraste gramatical específico. Se ordenaron siguiendo un orden creciente de dificultad en la lengua inglesa y constan de los siguientes *bloques de ítems*:

A	Nombre	K	Comparativo/absoluto
B	Verbo	L	Pasiva reversible
C	Adjetivo	M	Dentro sobre
D	Combinación de dos palabras	N	Frase Relativa. Modificador del sujeto
E	Negativo	O	X pero no Y
F	Combinación de tres palabras	P	Encima y debajo
G	Pronombre personal masculino/femenino	Q	No sólo X sino también Y
H	Activa reversible	R	Frase relativa. Modificador del objeto
I	Pronombre personal masculino/femenino	S	Ni X ni Y
J	Flexión nominal singular/plural	T	Frase insertada

Los bloques A, B, C, D y F evalúan si el sujeto tiene las destrezas prerequisites para acceder a las estructuras gramaticales, esto es, si puede identificar las palabras aisladas y las combinaciones simples de palabras en situaciones en las que la comprensión de las palabras función, el orden de palabras o las flexiones finales no son críticas.

En el diseño del test también se han incluido distractores léxicos así como gramaticales. La ejecución de una tarea de elección múltiple no sólo está en función de la complejidad de las frases, sino que también depende de los distractores usados en las series de dibujos. Un *distractor léxico* es un dibujo que no se corresponde con la frase del test por una palabra contenida (por ejemplo en el ítem 13 «el niño corre» aparece un dibujo que corresponde con la oración «la vaca corre»), mientras que un *distractor gramatical* es el que difiere de la frase del test sólo por un contraste gramatical (siguiendo con el ejemplo anterior, éste sería «el niño no corre»). La inclusión de distractores léxicos permite analizar los modelos de error de un sujeto y diferenciar si existe una dificultad específica con la estructura gramatical (en este caso los errores se deben restringir a la selección de los distractores gramaticales), o si el sujeto tiene un problema más general. Por ejemplo, si un niño se distrae mucho, no escucha o no recuerda la frase del test, es de esperar que presente gran cantidad de errores léxicos.

3. LA VERSIÓN PILOTO DEL TROG PARA LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA

En nuestra versión piloto del TROG se siguen las directrices básicas del test original debido al amplio uso clínico en población inglesa desde los 4 años de edad y a la frecuencia en la que es citado en las publicaciones de los expertos en lenguaje. También obedece al interés creciente en la comunidad científica en diseñar o adaptar instrumentos que sirvan para evaluar individuos de diferentes nacionalidades y grupos culturales (Hambleton, 2002; Hambleton y de Jong, 2003).

Si parece experimentalmente demostrada la evidencia de que un instrumento es válido y fiable en la evaluación de un constructo, lo ideal para adaptarlo a nuestra lengua es mantener de forma más fiel la construcción original (metodología, paradigma de respuesta, ítems, etc.). En nuestro caso, como el constructo a evaluar es, dentro del lenguaje, la comprensión gramatical parece más importante, aún si cabe, el proceso de adaptación del test. La traducción de los elementos es un paso vital en este proceso, para ello hemos contado con el asesoramiento de traductores y filólogos que nos han enfatizado la importancia de extraer el concepto básico a transmitir en cada ítem para poder darle el vocablo o las construcciones adecuadas en la lengua castellana.

En el cuadro siguiente se reseñan los cambios realizados en los bloques y en los ítems para la adaptación del TROG en versión española.

- *Bloque B (verbos)*. En lugar del modo verbal original del test, *gerundio* («eating»), se traduce a nuestra lengua al infinitivo («comer») que es un modo verbal más fácil y frecuente en castellano que el gerundio. Dentro de este bloque, el ítem 7 «sitting» se modifica incluyendo «empujar», que forma parte del ítem como distractor en la versión original incluyendo un dibujo para el mismo. Esta permuta se debe a facilitar la adaptación del test, puesto que es más complejo el verbo «estar sentado/sentarse» que «empujar».
- *Bloque D (Combinación de dos palabras)*. El verbo inglés en presente continuo o progresivo («the boy is running») se traduce en presente del indicativo («el niño corre»). Los sintagmas nominales («the big cup») se adaptan formando una oración simple gramaticalmente más correcta y completa («la taza es grande»), de este modo el bloque es más homogéneo.
- *Bloque E (negación)*. Al igual que en el bloque anterior, el verbo se traduce en presente del indicativo precedido de la partícula negativa («el niño no corre»), frente a la forma continua o progresiva del inglés («the boy is not running»).
- *Bloques F, G, H e I*. Se utiliza el tiempo *presente* del indicativo en los verbos que aparecen en el texto original con la forma inglesa continua o progresiva.
- *Bloque N (modificador del sujeto)*. Se realiza una traducción adaptada al castellano, ya que en nuestra lengua necesitamos incluir la partícula «que» («that») omitida en el inglés. A modo de ejemplo orientativo, el ítem inglés n1 (53): «the boy chasing the horse is fat», es traducido como «el niño que persigue al caballo es gordo».
- *Bloque O (X pero no Y)*. La traducción puede realizarse en frases con distinto orden entre los elementos sin que el significado se vea alterado. En este caso podemos ver un ejemplo de la flexibilidad de la ordenación dentro de las frases en la lengua española. El ítem o1 (57) «the box but not the chair is red», se traduce como «la caja es roja, pero la silla no»; sin embargo, tampoco cambiaría el significado aparentemente si la traducimos como «la caja es roja, pero no la silla», «la caja pero no la silla, es roja» o «la caja, pero la silla no, es roja».
- *Bloque T (frase insertada)*. Traducción adaptada incluyendo la partícula de la construcción «X (that) Y verbo adjetivo» omitida en el inglés, al ser imprescindible en el castellano

Esta versión fue aplicada a 262 sujetos (130 niños y 132 niñas) con edades comprendidas entre los 4 y los 11 años (distribuidos en 12 grupos en función de la edad cronológica, siguiendo la edad cronológica seguida por Bishop). Una vez recogidos y corregidos los datos se realizó el análisis estadístico y el estudio de fiabilidad y validez del TROG piloto a través del programa SPSS 11.0

4. LA COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS REVERSIBLES

En torno a los 3 o 4 años empieza a emerger la conciencia de que «*el orden de palabras*» es crítico en la sintaxis, aunque cuando hay conflicto los niños siguen basándose en su estrategia de «*considerar el primer nombre como agente*», es decir, se selecciona el nombre que ocupa la primera posición en la oración como agente, independientemente de otros indicadores sintácticos. A diferencia del inglés, el orden de palabras en español es bastante flexible. Para interpretar una oración reversible en voz activa los hablantes ingleses sólo tienen que hacer una interpretación del orden básico. No obstante, los niños de habla española, en virtud de la flexibilidad en el orden de palabras, tienen mayor probabilidad de hacer una interpretación inversa siempre que, como sucede en las oraciones reversibles, la interpretación sea plausible. Una pasiva reversible (como «el artículo ha sido publicado en la revista») es aquella en la que se pueden invertir el sujeto y el objeto (complemento), y la oración sigue teniendo sentido (por ejemplo, «en la revista ha sido publicado el artículo»). Sin embargo, en una oración irreversible (como «el perro es perseguido por el gato») esta inversión conlleva una pérdida del significado («el gato es perseguido por el perro», ¿quién persigue a quién?).

Centrándonos en nuestro estudio, las construcciones con estructuras reversibles se encuentran en los bloques H (Oración Activa Reversible, por ejemplo el ítem 29: *La niña empuja al caballo*) y L (Oración Pasiva Reversible. Ítem 45: *La niña es perseguida por el caballo*). También aparece una construcción reversible en el ítem 36 (bloque I: *El caballo la mira*), debido a la presencia del pronombre deíctico femenino singular (la) ante un verbo reversible que induce la duda sobre «quién mira a quién». No volveremos a hacer referencia a esta última construcción, ya que se trata de un ítem aislado dentro de un bloque.

En términos generales, la ejecución de los niños de nuestra muestra parece ser inferior a la inglesa, si bien ambas muestras llegan a alcanzar techo en las oraciones activas reversibles mientras que no ocurre lo mismo con las construcciones pasivas reversibles.

Pasamos a revisar los resultados obtenidos, en primer lugar del análisis cuantitativo (el porcentaje de sujetos que supera los bloques con estructuras de relativo) y en segundo lugar del análisis cualitativo (el efecto de los dibujos distractores del test).

Con respecto al análisis cuantitativo de las oraciones activas reversibles, los niños a los 4 años pasan el bloque en torno al 50% de los sujetos. A partir de los 5 años, este porcentaje va aumentando considerablemente de forma paulatina llegando a superarlo la totalidad de los sujetos de 11 años.

En las oraciones pasivas reversibles, los niños de 5 años van superando con mayor porcentaje el bloque. Hacia el séptimo año de vida ocurre un salto considerable que se ve potenciado en los 8 años y más aún a partir de los 9 años; sin embargo, encontramos un 13.6% de sujetos que a la edad de 11 años aún no supera este bloque. El hecho de que esta construcción sea más difícil, es consistente con el encontrado por Slobin (1966). Slobin intentaba poner a prueba la idea de Miller y McKean (1964) sobre el incremento del tiempo de procesamiento a medida que

aumenta el número de transformaciones que debe realizar el sujeto. Slobin encontró ese incremento en las pasivas reversibles, lo que sugiere que el mecanismo parece operar cuando no existen suficientes indicadores semánticos.

Con respecto al efecto de los distractores en las oraciones reversibles, podemos destacar la existencia de un patrón claro de error gramatical. Es decir, los sujetos que fallan la respuesta correcta, eligen aquella otra construcción que corresponde con la inversión del rol agente-objeto. Encontramos una única excepción a este error en el ítem 29 del bloque H, y pensamos que puede deberse a problemas con los dibujos mostrados en el test.

Para Aguado (1989) parece indudable que existen épocas en las que se dan importantes crecimientos sintácticos o *expansiones sintácticas*; es posible que cada una de estas expansiones tenga relación con acontecimientos del desarrollo propio del niño. El crecimiento encontrado alrededor de los 4,6 años podría relacionarse con el inicio de la Subetapa Intuitiva del Estadio Preoperatorio de Piaget. Así también, los hallados a los 5,9 y alrededor de los 7 años tendrían que ver con el paso al Estadio Operatorio.

Las construcciones reversibles presentan dificultades al receptor, ya que en estas oraciones los indicadores léxicos, semánticos y de conocimiento general son insuficientes para ayudar al niño a la asignación de roles temáticos. Nos apuntan las estrategias de comprensión que utiliza cada niño para resolverlas, por ello, es imprescindible la investigación en esta línea que pueda aportar más datos sobre la posible secuencia evolutiva en la comprensión de las oraciones reversibles.

5. CONCLUSIONES.

En la actualidad, se defiende la integración de las investigaciones provenientes de distintos ámbitos del Lenguaje, para poder ofrecer una explicación multidisciplinar de la adquisición de la comprensión gramatical.

La comprensión de estructuras gramaticales, al igual que otros procesos, *sigue una secuencia evolutiva*. A lo largo de la ejecución de los sujetos, hemos observado perfiles de adquisición de los contrastes gramaticales en función de la edad de los mismos. Son peores los resultados de los sujetos más jóvenes (cuatro años), en comparación con los grupos de nueve años en adelante. Parece que, como muestra la revisión de estudios previos, ocurre un proceso madurativo de las diversas estructuras gramaticales en distintos momentos evolutivos, de ahí que aparezcan picos en los gráficos y valores crecientes no lineales en los resultados.

La comprensión gramatical está altamente condicionada por el contexto. Cuantos más indicadores cuente el sujeto, para seleccionar el dibujo que corresponde a la oración dicha por el examinador, más probabilidades tiene de que esa elección sea correcta.

Las oraciones con estructuras reversibles constituyen un área de especial dificultad. La reversibilidad de los elementos de una escena afecta de forma muy apreciable a la comprensión. En las escenas en las que los componentes de la

misma pueden ser reversibles (niño/niña; gato/perro; hombre/mujer) la dificultad de elegir el dibujo que corresponde con la oración dicha por el examinador es mayor. Pensamos que este efecto es mayor en nuestra lengua que el observado por Bishop en lengua inglesa, debido a que en español la interpretación correcta de una oración no es tan dependiente del orden de palabras, por lo que la confusión de los roles agente-objeto puede ser mayor.

Es imprescindible aprovechar este contexto para transmitir la necesidad de nuevas investigaciones con paradigmas y tareas experimentales que ayuden a clarificar el desarrollo, los componentes y las estrategias de comprensión gramatical. Fundamentar los marcos teóricos que nos explican este proceso y dar respuesta a los vacíos actuales en esta temática. A la vez que, es necesario propiciar la creación en el ámbito clínico de una herramienta necesaria para poder evaluar la comprensión gramatical, que tan alterada aparece en trastornos lingüísticos y tan ausente en las baterías de evaluación lingüística, así como para orientar la propia rehabilitación terapéutica.

REFERENCIAS.

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. (Test de Sintaxis de Aguado. TSA) Madrid: CEPE.
- Bishop, D. (1983). The Test for Reception Of Grammar (TROG). Age and cognitive performance. Research Centre. University of Manchester.
- Chilosi, A. M., Cripiani, Pl., Pfanner, L., Donfrancesco, R. y Bottari, P. (1998). Language delay in children from 24 to 36 months of age: Diagnostic and guidelines for the clinician. *Italian Journal of Pediatrics*, 24, 975-980.
- Clark, E. (1993). *Children with Specific Language Impairment*. London: Psychology Press Ltd.
- Correa, LM (1995). An alternative assessment of children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistics Research*, 24, 183-203.
- Hambleton, RK (2002). Adapting achievement tests into multiple languages for international assessments. En A. Porter y A. Gamoran (eds), *Methodological advances in large-scale cross-national education surveys*. Washington, DC: National Academy of Sciences (58-79).
- Hambleton, RK y de Jong, JH (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, 20, 127-134.
- Martín-Olmos, M. (2003). *Estudio de la Comprensión Gramatical en Población Española a través del Test TROG de Bishop*. Proyecto de Investigación del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.
- Mendoza, E. (Coord.). (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Miller, GA y McKean, KE (1964). A chronometric study of some relations between sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16, 297-308
- Slobin, DI (1966). Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 219-227.

EL DICCIONARIO TEMÁTICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ESO

JOSÉ MOLINA SELFA

El diccionario es una herramienta imprescindible en el proceso de formación y aprendizaje de los alumnos de secundaria, aunque por lo general su utilización la entienden éstos como algo obligatorio, circunscrito a ejercicios específicos de búsqueda del significado de palabras de algún texto dado en clase.

La presente práctica pretende ser una estrategia para concitar el interés por el manejo del diccionario, haciendo copartícipe al propio alumno en la creación de un compendio léxico, partiendo de la realidad que les es más cercana a su entorno social y geográfico, en nuestro caso la localidad de Priego de Córdoba; y como objeto de estudio *la casa rural tradicional*.

Los objetivos que se han perseguido con este ejercicio ha sido diversos: extender el uso del diccionario y hacer ver su importancia en la adquisición de conocimientos, la integración en el aula, a través del trabajo en equipo, de aquellos alumnos provenientes de otras localidades, y finalmente hacer copartícipes a los padres en la educación de sus hijos, pues han servido de informantes sobre los elementos constructivos de la vivienda.

El trabajo consta de dos partes: una teórica donde se explican conceptos básicos sobre lexicología, lexicografía, organización de un diccionario, tipos de diccionarios, y especialmente acerca del diccionario temático; y otra práctica donde el diccionario (ya realizado) se organiza a su vez, en un *índice temático* que contiene el esquema de distribución de los términos estudiados y un *diccionario alfabético* que incluye las definiciones y la fraseología (recogida del DRAE) relacionada con las palabras estudiadas.

1. DICCIONARIO TEMÁTICO: LA CASA TRADICIONAL EN PRIEGO DE CÓRDOBA

Antes de comenzar el estudio objeto de este trabajo es necesario hacer unas consideraciones previas de tipo terminológico, aclarando qué se entiende por *lexi-*

cología: ciencia cuyo objeto son las palabras; y por *lexicografía*: arte de hacer diccionarios.

La lexicografía, es una técnica, con un objeto práctico concreto, que se condensa en el volumen del diccionario una vez acabado. El diccionario tiene la doble misión de darnos el significado de una palabra desconocida y ayudarnos a buscar el término oportuno para una idea que no sabemos expresar adecuadamente. No obstante, los diccionarios usuales sólo sirven para a primera necesidad, son incompletos. Los que van de la idea a la palabra (los llamados *ideológicos* u *onomasiológicos*) son, en cambio, completos, ya que se complementan con el diccionario alfabético usual, que les sirve de índice.

La lexicografía tiene en España una tradición ilustre, puesto que el *Universal Vocabulario* de Alonso de Palencia se publicó en 1490 y antes de que acabara el siglo XV ya habían aparecido los dos vocabularios de Nebrija: en 1492 el *Latino-Español* y en 1495 el *Español-Latino*. De preocupaciones lexicográficas son buena muestra en el siglo X las Glosas Emilianenses y Silenses, primeros monumentos lingüísticos castellanos, que nos hacen suponer la existencia de un vocabulario o glosario latino-romance del que los monjes de San Millán y Silos tomaron las versiones de las palabras latinas que copiaron al margen de sus códices. La tradición lexicográfica en latín es anterior, así como la latino-arábiga, y no hay duda de que este cultivo del arte lexicográfico favorecería la temprana madurez de los lexicógrafos españoles. El *Tesoro de la Lengua Castellana* de Covarrubias apareció en 1611 y es obra que todavía hoy se puede consultar con provecho, especialmente en la preparación de un estudio semántico textual.

En 1726 la Real Academia Española inicia la publicación de los seis tomos que en 1739 formarían el *Diccionario de Autoridades*, en el que las acepciones van autorizadas por una cita, tomada de un texto de un autor considerado modelo por algún motivo.

2. LOS DICCIONARIOS

El diccionario académico es el más selectivo de los diccionarios alfabéticos ordinarios, y a pesar de ello tienen cabida en él unas ochenta mil voces (83.500 en la 21.^a de 1992). el más amplio de los diccionarios alfabéticos, el de María Moliner, fue publicado en 1966.

Este tipo de diccionarios se hace con un criterio *semasiológico*: se parte de la palabra para llegar a los significados.

Es frecuente que una palabra tenga varios significados, o *acepciones*. El conjunto de estas acepciones de una palabra se llama *artículo*. La palabra que inicia el artículo es la *cabeza* de artículo o de acepción, llamada también *encabezado* o *encabezamiento*, o *entrada*.

El primer problema que se plantea el lexicógrafo que redacta un artículo es cómo ordenar las acepciones. Los criterios más corrientes son el etimológico o *histórico* y el *lógico* o *usual*. Si se aplica el primer criterio hay que partir de la etimología del vocablo en cuestión.

El redactor que ordena un artículo con criterio etimológico tiene que precisar las acepciones del *étimo*. A continuación ha de establecer cuál de las acepciones del vocablo es la más próxima al étimo y luego ordenar las restantes según el grado de alejamiento con respecto a la acepción más etimológica.

El que ordena con un criterio de uso debe poner en primer lugar el empleo más corriente y escalonar a continuación las acepciones, desde las más corrientes y frecuentes a las raras.

El primer criterio tiene el inconveniente de que la acepción más próxima al étimo no suele coincidir con la más usual. el inconveniente del segundo es que el concepto de «uso más frecuente» cambia con el tiempo, o las regiones, incluso de modo muy marcado.

3. OTROS TIPOS DE DICCIONARIOS

Hay otro tipo de diccionarios, que se ordenan con un criterio *onomasiológico*, es decir, de la idea a la palabra. en español tenemos el excelente diccionario ideológico de Julio Casares (DILE) cuya primera edición apareció en 1942.

Los diccionarios ordenados con este criterio tienen dos partes: la primera es la propiamente ideológica, la segunda es la alfabética, ordenada exactamente igual que un diccionario semasiológico.

En la parte ideológica las palabras se estructura mediante su encuadramiento en unas columnas básicas que responden a la división del universo en unas categorías fundamentales. esa parte ideológica se divide, a su vez, en dos partes:

La parte sinóptica, en la que está el plan general de clasificación, que en el caso del DILE queda establecido mediante la división del mundo del léxico en treinta y ocho clases, que arrancan de *Dios* (una clase) y el *universo* (treinta y siete clases).

El criterio para elegir estas treinta y ocho clases es bastante subjetivo. Es obvio que el conjunto de las clases abarca todo el léxico, pero se podía haber hecho una división válida en veinticinco, cuarenta y tres o cincuenta y tantas clases. Este es el inconveniente mayor de este tipo de diccionarios. la subjetividad de la clasificación de base.

En el desarrollo de esta clasificación se sitúan los términos de las subclases de ideas abstractas en dos columnas antagónicas en las que no se enfrentan sólo los términos estrictamente antónimos, sino los que simplemente se oponen. De este modo se cubre mucho mejor el campo conceptual.

Tras la parte sinóptica está la analógica. En ella se encabezan las columnas con las subclases en que se han dividido en la parte sinóptica las treinta y ocho clases principales. A continuación de este encabezado se ponen los vocablos, ordenados gramaticalmente (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc.), divididos a veces en secciones según su afinidad. un sistema de referencias enlaza unos grupos con otros.

El diccionario ideológico es el más completo, puesto que el alfabético ordinario es sólo la parte tercera de uno ideológico. Su único inconveniente es el criterio subjetivo en el establecimiento de las primeras clases básicas, pero se le puede perdonar fácilmente porque el panorama del léxico que nos ofrece es muy superior al suministrado por los diccionarios de otro tipo.

4. DICCIONARIOS ETIMOLÓGICOS E HISTÓRICOS

La descripción general del léxico lograda gracias a los diccionarios alfabéticos o ideológicos se complementa con el estudio particularizado de otros dos tipos de diccionarios

El *diccionario etimológico* explica la procedencia de las palabras de una lengua. Puede incluir también las acepciones que de el diccionario alfabético ordinario, e incluso un aparato crítico que razone la etimología propuesta y discuta y rechace las sugerencias inaceptables.

Ejemplo de este tipo de diccionarios es, el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* de Joan Corominas.

El *diccionario histórico*, incluye todos los vocablos utilizados en el idioma, con una rápida y concisa referencia etimológica y un detallado estudio cronológico de las acepciones, que se apoyan con varias citas de las distintas épocas.

Se trata de una obra ingente que exige la participación de un equipo de lexicógrafos especialmente adiestrados, y cuya trascendencia para el estudio de las construcciones gramaticales, instituciones, transculturaciones, etc., es tan importante, al menos, como el vastísimo panorama léxico que ofrece. Este tipo de diccionarios es inclusivo y de sus páginas sólo quedan excluidos los tecnicismos que todavía no pertenecen al acervo común.

En 1960 publicó la Real Academia Española el primer fascículo del diccionario histórico del español.

5. EL DICCIONARIO TEMÁTICO

El diccionario temático trata de:

- Explorar el universo de palabras o expresiones que se relacionan con una idea.
- Ampliar el campo de los conceptos a partir de un tema o asunto del entorno habitual del hombre.
- Establecer los límites del significado de una palabra en relación con su vecindad.

Frente al diccionario tradicional que otorga significados a las palabras, el diccionario temático se inicia en el significado y luego añade el listado de palabras que lo comparten, con las limitaciones que impone el valor propio de cada término.

Frente al diccionario de sinónimos que aporta palabras cercanas en su significado, el diccionario temático las agrupa en campos de ideas o campos semánticos.

La tradición de los diccionarios temáticos arranca desde 1852 con el *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases* de Peter Mark Roget, que clasifica por temas las palabras y expresiones del inglés.

Desde 1862 para la lengua francesa existe el *Dictionnaire analogique de la langue française* de Boissière.

Con esta tradición podemos relacionar el ya citado *Diccionario Ideológico* de Julio Casares, cuya clasificación recurre para su desarrollo al orden alfabético, casi a modo de diccionario de sinónimos.

6. METODOLOGÍA

El presente diccionario trata de estudiar los elementos que componen la vivienda en un medio rural como es el caso de la comarca de Priego; clasificando y definiendo dichos elementos, sin entrar en el proceso constructivo que correspondería a un diccionario temático sobre albañilería.

Los diccionarios temáticos basan su trabajo en la lengua de uso general; en este caso se realiza sobre una zona geográfica concreta y su peculiar forma de designar los elementos de la vivienda de campo, que no siempre coinciden con los que aparecen en los diccionarios normativos que responden a criterios de uso general y no de tipo local (la abreviatura *PR.* indicará, en el diccionario analógico adjunto, que es un término propio de Priego).

No olvidaremos que ésta es una práctica escolar y no pretende, en modo alguno, ser un diccionario temático total; por ello, se articula exclusivamente en torno al estudio de la casa.

Organización y esquema del trabajo:

La casa y su estructura:

– Parte externa

– Parte interna

Anejos de la casa:

Para las personas

Para los animales

Verbos / Acciones

Diccionario / Fraseología

7. ÍNDICE TEMÁTICO:

7.1. *La vivienda y su estructura*

7.1.2. Parte externa

Fachada		Ventana:	Marco
Muro			Cristal
Tapia			Reja
Puerta:	Quicio		Rejón
	Marco	Tejado:	Teja
	Bisagra		Canal
	Tranca		Postigo
	Cuarterón		Chimenea
	Aldaba		Voladizo
	Cerradura	Zócalo	
	Pestillo		

7.1.3. Parte interna

Suelo:	Solería	Dormitorio	
	Losa	Cocina:	Poyo
	Loseta		Alacena
	Empedrado		Chimenea: Gradilla
Techo:	Viga		Rincón
	Cañizo		Candela
Sala		Pared:	Cenefa
Salón		Escalera:	Tranco
Comedor			Escalón
Cuarto			Peldaño

7.1.4. Almacén

Cámara
Alacena
Troje
Pajar

7.1.5. Anejos de la casa:

7.1.5.1. Para las personas

Patio
Emparrado
Pozo

7.1.5.2. Para los animales

Corral: Gallinero: Ponedero
Cuadra: Pesebre
Cochinera
Zahúrda
Terrado

7.1.6. Verbos/Acciones

Pintar: Brocha
Escobete
Pincel
Cubeta
Encalar
Blanquear

8. DICCIONARIO USUAL Y FRASEOLOGÍA

- Aldaba:** f. pieza de hierro o bronce que se pone a las puertas para llamar golpeando con ellas.
- Alacena:** f. Armario, generalmente empotrado en la pared, con puertas y anaqueles, donde se guardan diversos objetos.
- Bisagra:** f. Herraje de dos piezas unidas o combinadas que, con un eje común y sujetas una a un sostén fijo y otra a la puerta o tapa, permiten el giro de estas.
- Blanquear.** tr. 2. Dar una o varias manos de cal o de yeso blanco, diluidos en agua, a las paredes, techos o fachadas de los edificios.
- Brocha:** f. Escobilla de cerda atada al extremo de una varita o mango, que sirve para pintar y también para otros usos. // **de brocha gorda.** expr. fig. Dícese del pintor y de la pintura de puertas, ventanas, etc. // 2. fig. y fam. Dícese del mal pintor. // 3. fig. y fam. Aplícase a las obras de ingenio despreciables por su tosquedad o mal gusto. // **dar brocha.** *Pan.* **dar coba.** // **ser alguien muy brocha.** fr. fig. y fam. *Col.* ser muy burdo, inculto, grosero.
- Cámara:** 5. f. En casas de labranza local alto destinado a recoger y guardar granos.
- Canal:** amb. 6. Teja delgada y mucho más combada que las comunes, la cual sirve para formar en los tejados los conductos por donde corre el agua. // **abrir en canal.** loc. adv. Abrir de arriba abajo. // **correr las canales.** fr. caer el agua por ellas, por haber llovido en abundancia.
- Candela:** 3. f. fam. lumbre.
- Cañizo:** m. Tejido de cañas y bramante o tomiza que sirve para camas en la cría de gusanos de seda, armazón en los toldos de los carros, *sostén del yeso en los cielos rasos*, etc.
- Cenefa:** 3. f. Dibujo de ornamentación que se pone a lo largo de los muros, pavimentos y techos y suele consistir en elementos repetidos de un mismo adorno.
- Cerradura:** 2. f. Mecanismo de metal que se fija en puertas, tapas de cofres, arcas, cajones, etc., y sirve para cerrarlos por medio de uno o más pestillos que se hacen jugar con llave.
- Cocina:** f. Pieza o sitio de la casa en la cual se guisa la comida.
- Cochinera:** f. Pr. Lugar del corral donde se guardan los cerdos.
- Comedor:** 2. m. Pieza destinada en las casas para comer.
- Corral:** m. Sitio cerrado y descubierto, en las casas o en el campo, que sirve habitualmente para guardar animales. // **de vacas.** fig. y fam. paraje destartado, desordenado y sucio. // **hacer corrales.** fr. fig. y fam. Faltar el estudiante ciertos días a las aulas o a los actos a que debía concurrir. // **oír cantar, sin saber en qué corral.** fr. fig. **oír campanadas y no saber dónde.**
- Cristal:** 2. m. Pieza de vidrio u otra sustancia semejante que cubre un hueco en una ventana, vitrina, etc.
- Cuarterón:** 4. m. cada uno de los cuadros que hay en los peñazos de las puertas y ventanas.
- Cuarto:** 6. m. parte de una casa, destinada para una familia. 7. habitación, aposento.
- Cubeta:** f. d. de cuba. 2. Herrada de tablas endebles. **PR.** cubo.
- Chimenea:** f. cañón o conducto para que salga el humo que resulta de la combustión. 2. Hogar o fogón para guisar o calentarse, con su cañón o conducto para que salga el humo. // **caerle** a alguien una cosa **por la chimenea.** fr. fig. y fam. Lograrla inesperadamente y sin trabajo alguno.
- Emparrado:** 2. m. Armazón que sostiene la parra u otra planta trepadora.
- Empedrado:** 6. m. Pavimento formado artificialmente de piedras.

- Encalar:** tr.. Blanquear con cal una cosa. Se usa principalmente hablando de paredes.
- Escalera:** f. Serie de escalones que sirven para subir a los pisos de un edificio o a un plano más elevado, o para bajar de ellos.
- Escalón:** m. En la escalera de un edificio, cada parte en que se apoya el pie para subir o bajar.
- Escobete:** m. **Pr.** Brocha gruesa para encalar.
- Fachada:** f. Paramento exterior de un edificio, generalmente el exterior
- Gallinero:** 4. m. Lugar o cobertizo donde las aves de corral se recogen a dormir. 9. fig. Lugar donde la mucha gritería no deja que se entiendan unos con otros. // **no llegar a gallinero.** fr. fig. y fam. no llegar a su completo desarrollo el niño débil o enfermizo.
- Gradilla.** f. dim. de **grada.** **PR.** Pequeño escalón que rodea una chimenea.
- Losa:** f. Piedra llana y de poco grueso, casi siempre labrada, que sirve para solar y otros usos. 3. **echar uno una losa encima.** fr. fig. asegurar con la mayor firmeza que guardará en secreto la noticia que se le ha confiado. // **poner uno una losa encima.** fr. fig. **echar una losa encima.**
- Loseta:** f. d. de **losa.** // 2. Ladrillo fino para solar, baldosa. // 3. **coger a uno en loseta.** fr. fig. y fam. Engañarle con astucia.
- Marco:** 6. m. Cerco que rodea, ciñe o guarnece algunas cosas, y aquel en donde se encaja una puerta, ventana, pintura, etc.
- Muro:** m. Pared o tapia.
- Pajar:** m. sitio donde se guarda la paja.
- Pared:** f. Obra de albañilería vertical, que cierra o limita un espacio. 6. andar a tienta paredes. fr. fam. seguir una conducta vacilante, sin rumbo ni idea fija. // **arrimarse uno a las paredes.** fr. fig. y fam. estar ebrio, porque el borracho suele hacer esta acción para no caer. // **coserse uno con la pared.** estar o andar muy junto a ella. // **darse uno contra una pared.** Tener gran despecho o cólera, que le saca fuera de sí. / / **darse uno contra, o por, las paredes.** Apurarse, fatigarse sin acertar con lo que desea. // **hablar las paredes.** Expresa la posibilidad de que se descubran cosas que se dicen o hacen con mucho secreto. // **las paredes oyen.** Tener cuidado de a quién se dice algo para que no sea propagado. // **subirse por las paredes.** Mostrarse muy irritado.
- Patio:** m. Espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto.
- Peldaño:** m. Cada una de las partes de un tramo de escalera, que sirven para apoyar el pie al subir o bajar por ellas.
- Pesebre:** m. Especie de cajón donde comen las bestias. // **conocer uno el pesebre.** Asistir con frecuencia y facilidad donde le dan de comer.
- Pestillo:** m. Pasador con que se asegura una puerta, corriéndolo a modo de cerrojo.
- Pincel:** m. Instrumento compuesto por un mango largo y delgado de madera o metal que en uno de los extremos tiene sujeto un manojo de pelos o cerdas. Se usa principalmente para pintar.
- Pintar:** 2. tr. Cubrir con un color la superficie de las cosas; como persianas, puertas, etc. // **pintarse uno solo para una cosa.** Ser muy apto o tener mucha habilidad para ella.
- Ponedero:** 3. m. nidal, lugar destinado para que pongan huevos las gallinas y otras aves.
- Portón:** 2. m. Puerta que divide el zaguán de lo demás de la casa.
- Postigo:** m. 2. Puerta que está fabricada en una pieza sin tener división ni más de una hoja, la cual se asegura con llave, cerrojo, picaporte, etc. // 3. puerta chica abierta en otra mayor. // 4. Cada una de las puertecillas que hay en las ventanas o puertaventanas. //

5. Tablero sujeto con bisagras o goznes en el marco de una puerta o ventana para cubrir cuando conviene la parte acristalada.

Poyete: m. deriv. de poyo.

Poyo: m. Banco de piedra, yeso u otra materia, que ordinariamente se fabrica arrimado a las paredes, junto a las puertas de las casas de campo, en los zaguanes y otras partes.

Pozo: m. Hoyo que se hace en la tierra ahondándolo hasta encontrar vena de agua. suele vestirse de piedra o ladrillo para mayor profundidad. // **caer una cosa en un pozo.** Quedar en olvido o en riguroso secreto.

Puerta: f. Vano de forma regular abierto en pared, cerca, verja, etc., desde el suelo hasta una altura conveniente, para poder entrar y salir por él. 2. Armazón de madera, hierro u otra materia, que, engoznada o puesta en el quicio y asegurada por el otro lado con llave, cerrojo u otro instrumento, sirve para impedir la entrada y salida, para cerrar o abrir un armario o un mueble. // **a las puertas de la muerte.** En cercano peligro de morir. // **cerrársele a uno todas las puertas.** Faltarle todo recurso. // **dar a uno con la puerta en las narices.** desairarle, negarle bruscamente lo que pide o desea. // **echar la puerta abajo.** Llamar muy fuertemente. // **poner a uno en la puerta de la calle.** Echarle, despedirle de casa. // por la puerta grande. Triunfalmente.

Quicio: m. Parte de las puertas o ventanas en que entra el espigón del quicial, y en que se mueve y gira. // **fuera de quicio.** Fuera del orden o estado regular. // **sacar de quicio a uno.** Exasperarle, hacerle perder el tino. // **salir de su quicio, o de sus quicios,** una cosa. Exceder el orden o curso natural y arreglado.

Reja: m. Conjunto de barras metálicas o de madera, de varias formas y figuras, y convenientemente enlazadas, que se ponen en las ventanas y otras aberturas de los muros para seguridad y adorno. También se usan en el interior de los templos y otras construcciones para formar el recinto aislado de resto del edificio.

Rejón: PR. aum. de reja. Reja de gran tamaño que sobresale de la fachada del edificio.

Sala: f. Pieza principal de la casa donde se reciben las visitas de cumplimiento. 2. Aposento principal de grandes dimensiones.

Salón: m. aum. de sala. 2. Aposento de grandes dimensiones para visitas y fiestas en las casas. 4. Habitación principal de una vivienda que se destina a recibir visitas, y, muchas veces, sirve de cuarto de estar y de comedor.

Solería: f. Material que sirve para solar. 2. **solado** revestimiento del piso.

Suelo: 6. m. Superficie artificial que se hace para que el piso esté sólido. 7. Piso de un cuarto o vivienda. // **arrastrarse uno por el suelo.** Abatirse, humillarse, proceder con baja. // **besar el suelo.** Caerse al suelo de bruces. // **echarse uno por los suelos.** Tropezar o caer. // **por el suelo, o los suelos.** Desprecio con que se trata una cosa o el estado abatido en que se halla.

Tapia: f. Cada uno de los trozos de pared que de una sola vez se hacen con tierra amasada y apisonada en una horma. 4. Muro de cerca. // **más sordo que una tapia.** Muy sordo.

Techo: m. Parte superior de un edificio, que lo cubre y cierra, o de cualquiera de las estancias que lo componen. 2. cara inferior del mismo, superficie que cierra en lo alto una habitación o espacio cubierto.

Teja: f. Pieza de barro cocido hecha en forma acanalada, para cubrir por fuera los techos y recibir y dejar escurrir el agua de lluvia. Hoy se hacen también de forma plana. // **a toca teja.** En dinero contante, sin dilación de paga, con dinero en mano. // **de tejas abajo.** Por un orden regular, no contando con las causas sobrenaturales. En el mundo o la tierra. // **de tejas arriba.** Según orden sobrenatural, contando con la voluntad de Dios. En el cielo.

Terrado: m. *terrazza*, sitio abierto de una casa. **PR.** Corral de vacas.

Tranca: f. Palo grueso y fuerte. 2. Palo grueso que se pone para mayor seguridad, a manera de puntal o atravesado detrás de una puerta o ventana cerrada. // **a trancas y barrancas.** Pasando sobre todos los obstáculos.

Tranco: 2. m. Umbral de la puerta. **PR.** Escalón.

Tranquillo: m. dim. *Albac.*, *Anda.* y *Ar.* **tranco.** Umbral de la puerta

Viga: f. Madero largo y grueso que sirve, por lo regular, para formar los techos en los edificios y sostener y asegurar las fábricas. // **contar, estar contando, o ponerse a contar uno las vigas.** Estar mirando el techo, suspenso o embelesado.

Voladizo: m. Que vuela o sale de lo macizo en las paredes. **PR.** Alero del tejado.

Zaguán: m. Espacio cubierto situado dentro de una casa, que sirve de entrada a ella y está inmediato a la puerta de la calle.

Zahúrda: f. Pocilga, vivienda del cerdo.

Zócalo: 2. *Arg.* friso o franja que se pinta o coloca en la parte inferior de una pared.

9. BIBLIOGRAFÍA

Casares, J., (1988) *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, Barcelona, Gustavo Gili.

Del Moral, R., (1998) *Diccionario temático del español*, Madrid, Verbum.

Doezis, M., (1989) *Diccionario de Sinónimos, Antónimos y Parónimos*, Madrid, Libsa.

Diccionario Temático de la Lengua Española (1975) pról. Alcina Franch, Barcelona, Bibliograf.

Larousse, (1995) *Diccionario práctico de locuciones*, Barcelona, Larousse Planeta.

Marcos Marín, F., (1975) *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel.

Moliner, M., (1992r.) *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

RAE, (1992) *Diccionario de la lengua española*, (21ª edición) Madrid, Espasa-Calpe.

SOBRE LOS MECANISMOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LOS APODOS.

FRANCISCA MOLINA SERRATO

0. PRESENTACIÓN

Iniciar y motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua y convertir las clases pasivas en interactivas es una tarea difícil con la que el profesor se enfrenta todos los días.

No obstante, el propósito de la presente comunicación no es otro que el de realizar una propuesta didáctica a través de la cual podamos despertar un mayor interés en los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua, en concreto, sobre los mecanismos de formación de palabras y, al mismo tiempo, sobre nuestras tradiciones y nuestra cultura popular. Para ello vamos a recurrir a la lengua oral y hacer uso de lo que todos conocemos como «apodos», «motes» o «sobrenombres», por los que en muchas ocasiones podemos reconocer a nuestros alumnos o viceversa; y, aunque el fenómeno de apodar o motejar es más propio de las comunidades pequeñas, no es exclusivo de éstas, pues suele producirse sobre todo por la proximidad y la cotidianidad: dentro del núcleo familiar, lugar de trabajo, centro de estudio y, por supuesto, en los ámbitos rurales. En este caso los apodos con los que vamos a trabajar pertenecen a una localidad granadina, Alhama de Granada.

En primer lugar vamos a hacer una visión panorámica sobre ellos, pues ¿qué son y qué significan estas palabras que, en muchos casos, tienen frente al nombre propio una función que, semánticamente, dice algo más que ese nombre?

1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos, en las épocas carentes de registros civiles y pilas bautismales la imposición de un nombre a un recién nacido era un acto natural no regulado por

tradiciones y prejuicios. Y, por supuesto, nadie denominaba a su vástago con una expresión carente de significado, que hubiera sonado a un simple grito. El nombre representaba a alguna cualidad imaginaria o real, casi siempre elogiosa, que se suponía o deseaba que el recién nacido poseyera.

A lo mejor los pintorescos nombres de los indios —Toro sentado, lobo, caballo loco—, siguen todavía esta tradición, pero ¿qué significan Juan, José, Pedro o Manuel? Nada. En este siglo han quedado reducidos a unas palabras vacías exentas de evocación concreta y, sin embargo, éstos son nombres llevados por todos, nombres que no dicen nada sobre sus dueños y, aún, nombres que poseen un significado claro y evidente: Modesto, Victoria, Rosa, Amparo no se perciben como tales.

El nombre es un fenómeno civil que nos acompaña toda la vida, pero ¿quién de nosotros no ha tenido en su vida otro nombre que nos impone la gente que nos conoce? Creemos que casi todos hemos experimentado en el propio pellejo la imaginación fértil e ingeniosa de nuestros prójimos a la hora de atribuirnos otro nombre que, según su juicio, nos conviene mejor. A éste se le denomina «apodo, mote, alias o sobrenombre»; puede ser gracioso y estrafalario, acertado o impropio, elogioso o despreciativo y a menudo somete a la persona que los recibe a lo largo de su vida, a enojosos problemas y dramas existenciales o no.

2. EL MOTE O APODO

El problema de los apodos es extraordinariamente contradictorio y complejo. En primer lugar, es difícil discernir si es más importante el nombre o el apodo. Y nada fácil es, así mismo, la tarea de definir las nociones de apodo y mote; ¿son esas dos voces sinónimas absolutas o existe alguna diferencia entre ambas?

Acercarnos a su génesis es una tarea poco fácil debido a la escasa bibliografía encontrada sobre este tema. Para delimitar los conceptos nos hemos remitido a la definición que se da en el diccionario de la Real Academia:

- *Mote*: (Del cat. o fr. mot y significa «palabra, frase breve» que a su vez proviene del término latino muttum «refunfuña»: «Sobrenombre que se da a una persona por una cualidad o condición suya, apodo».
- *Apodo*: (de apodar) «nombre que suele darse a una persona, tomando de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia». 2. desus. «Chiste o dicho gracioso con que se califica a una persona o cosa, sirviéndose ordinariamente de una ingeniosa comparación» (D.R.A.E.).
- *Motejar*: «Censurar las acciones de uno con motes o apodos».
- *Apodar*: (Del latín, ad, a y putare: juzgar). «Poner o decir apodos». 2. «Ant. Comparar una cosa con otra». 3. «Ant. valuar o tasar alguna cosa». 4. «Prnl., Usar el apodo con preferencia al apellido».

No obstante, desde mi punto de vista, tanto el mote o apodo vienen a ser como una pequeña caricatura de la persona u objeto y siempre conservarán una pincelada

de ese carácter negativo que no le gusta a nadie. Así es que, muchos apodos se basan en características físicas: «*culito maletín, huevo solo, mellao, barbas agrias, cara mierda, chato, pelos tiesos...*»; otros se refieren al oficio o trabajo que realizan y no suelen ser peyorativos: «*fraile, maestro peales, limpiabotas, corchera, cocinicas...*»; otros simplemente son denotativos: «*Pepico el de los caramelos, la de la posada...*»; otros se refieren a la procedencia: «*Antequerano, Cordobés, Malagueño, Vasco, Moruno...*»; hay otros basados en la semejanza que guardan con algún animal: «*avispa, almejón, gallico, guarra gruñidora, piejillo...*»; del mismo modo se procede a la deformación de los nombres: *Juanillo, Pepico, María chocho, Andresillo...* o a la de los apellidos.

Por tanto, el apodo no sólo se reduce a «defectos físicos» sino que atiende a diferentes aspectos o circunstancias: procedencia, cualidades, metáforas del cuerpo, apellidos... y, desde el punto de vista lingüístico-semántico puede estar basado en muchas cosas: semejanza, metonimia, sufijación, hipérboles, juegos de palabras, ironías, etc... Morfológicamente es una palabra compuesta: «*cortatelas, patascortas...*» o, incluso puede construirse a partir de una frase: «*sarsipuedes*» (sal sí puedes).

Se puede hacer un estudio de la Psicología del idioma a través del alma de un pueblo y del ingenio utilizado en la creación de nuevo léxico.

En este sentido, *Gracián*¹ dice:

«son comúnmente los apodos unas sutilezas prontas, breves relámpagos del ingenio, que en una palabra encierran mucha alma de concepto. Formóse de muchas maneras, ya por semejanza, y cuando tiene el fundamento de alguna circunstancia especial son más ingeniosos»

De esta suerte, hay una anécdota graciosa: cuenta que llega un forastero a establecerse en un pueblo y hablando con otro le dice el del pueblo: «Ten cuidado que aquí a todo el que llegue le ponen un mote» y el forastero le dice: «No te preocupes, yo ya vengo prevenido», y el otro se despide de él diciéndole: «Pues adiós Don Prevenido».

I. FUERZAS SOCIALES A LAS QUE RESPONDE.

Como vemos los apodos, junto con los seudónimos, alias y sobrenombres constituyen una de las mayores muestras de creatividad y de ingenio popular dentro de una comunidad, pues ante la dificultad de recordar todos los nombres de los miembros de la comunidad (muchos de ellos, de hecho, coincidentes) surge la solución de caracterizarlos mediante un rasgo / hecho sobresaliente, de tal manera que ese individuo se convierte en único.

1. Gracián, B.: «*Agudeza y arte de ingenio*», Madrid, Clásicos Castalia, 1969.

Sin embargo, este fenómeno no sólo se da en las comunidades pequeñas, sino que se extiende a todas las clases sociales: a los reyes (*El Cruel, El Sabio, El impotente*), a los Papas, a los actores (*Chanquete, Maquinavaja, Piraña...*), cantantes (*La Faraona, el Jefe, el Cigala, Camarón de la isla...*), futbolistas (*Burrito Ortega*); toreros (*El Cordobés, el Litri...*) y famosillos(*el Cachuli...*). Aquí posiblemente es oportuno citar a Unamuno que afirma: «...se ponen apodos a causa de la envidia... ». Pero, aún siendo eso verdad, estamos de acuerdo con lo dicho por Jean Claud Coquet: «Llamaremos eficaz a cualquier método que permita la identificación y, en consecuencia, el conocimiento del objeto poético y no tan poético».

Tratamos de realizar una investigación lo más objetiva posible y no queremos caer en la vulgaridad al hablar de apodos como pertenecientes al ámbito rural, pues ya desde la propia literatura del S.XIII, los poetas o trovadores los utilizaban en sus composiciones para ocultar el verdadero nombre de una persona o de su amada: «*filis, luz...*», etc. (aunque, en este caso, suele llamarse «seudónimo», que siendo bastante distinto por naturaleza, guarda cierta relación con ellos). En la actualidad ocurre igual. De este modo extraemos distintos ejemplos:

«Tomás Ogiendo, el sencillo,
con sus horribles manazas
hizo al padre Dicastillo,
la corona con cepillo
y la barba con tenazas»².

Bien pagá(da),
si tú eres la bien pagá(da),

Me llaman el Desaparecido,
cuando vengo, ya me he ido
(Mano Chao)

Y los hombres de la isleta
no le llaman Juan García
ni le llaman Corredera;
Juan el Nuestro
lo han nombrado
y Juan el nuestro se queda³

De modo que, al margen del sentido descriptivo y con carácter de insulto o halago, los mote, apodos y alias siguen apareciendo como creaciones voluntarias del acerbo global.

A veces también son heredados, como si fuera un tercer apellido, de padres a hijos, a nietos, etc... y a menudo se extienden para identificar a la familia completa. Es más, es tanta la identificación del sobrenombre con la persona que, en algunos casos, llega a sustituir al nombre propio, de tal manera que hay que recurrir al mote / apodo para ser identificado por los demás. Así, en Alhama podemos oír lo siguiente: «soy Paco, el Paco rosca».

Otro aspecto importante es la afectividad que determina su elaboración. Es cierto que los apodos hacen referencia y resaltan defectos físicos, pero es más cierto que lo hacen de una manera «afectiva o inocente»: «*culito-maletín, moquillo, patillas, guarra gruñidora, suplo, calzones vacíos, María Chocho, correviejas...*».

Conviene recordar también que el mote, en sus orígenes, era la leyenda que llevaban como empresa loa antiguos caballeros en las justas y torneos. Por tanto, en

2. Gracián, B.: «*Agudeza y arte de ingenio*», 1969. (Curiosamente apodó la navaja y las tijeras este autor).

sus orígenes no tenía nada de peyorativo o de insultante, sino todo lo contrario, de nobleza y gallardía. (*El Cid Campeador*).

El Barroco fue un siglo ideal, donde se aprovechaba cualquier arma de ataque; por consiguiente, el *motejar*, según M. Chevalier, tenía planteamientos de jerarquía: de arriba abajo guardando contornos sociológicos y daría lugar a entretenimiento de los cortesanos. Así, este ejemplo que Chevalier expone en un artículo y trata sobre la baja estatura de su destinatario.

*«¡Qué maravilla tamaña
que vemos en un señor
ser de los grandes de España,
de los chicos el menor!».*

De **Quevedo**, podemos exponer otro ejemplo, en el que por medio de una serie de juegos de palabras en el romance «*Picarilla, picarilla*» describe los pechos de una mujer hermosa. Puede hacer un chiste de lo más banal, no importa el concepto.

*«En dos cumbres los divides,
y los tienen coronados
dos pezones tan chiquitos
que aún no saben decir "mamá"».*

Satirizando el habla de los culteranos y gongorinos dice: «*Tráeme dos globos de la mujer del gallo, quita los no cultos y adereza el remanente pajizo*» por «*Tráeme dos güevos, quita las claras y tráeme las yemas*».

Luis Zapata, un tratadista del siglo XVI, expone una serie de nociones para ser un buen motejador:

«Más en los dichos y motes [...] concluyo que se han de guardar estos términos: que no sean sucios ni deshonestos, ni desacatados a Dios ni al rey; (ni deshonestos), ni contra la honra que en los hombres consisten en la valentía y en la honestidad de las mujeres; ni al poderoso, que no conviene; ni al amigo, que no es razón, y es perderle; ni al enemigo, que es provocarle; ni al padre, ni al hijo, ni al hermano, ni a la mujer [...]

En definitiva, todos poseemos el don del arte de motejar o de poner un apodo, como se dice hoy en día, y todos somos un poco doctos a la hora de sacarle partido con destreza y agudeza a nuestro ingenio. Para ello el humor, sin causar mucho daño, y la ironía deben estar presentes en ese acto creador del mote que pasa a circular anónimamente en círculos reducidos y que poco a poco se va extendiendo. Y como dice Bellón Cazabán⁴: «desde que a Martínez de la Rosa le llamaban

3. Socorro, G.: *El Corredera; aquel fugitivo de leyenda*, Litografía A. Romero, Sta. Cruz de tenerife, 1999.

4. Bellón, Cazabán, J.A.: «*Creaciones léxicas en el lenguaje popular*».

«Rosita la Pastelera», «Gutiérrez» a Alfonso XIII y «Paco Rana» a Franco, ha llovido desde entonces.

1. PROPUESTA DIDÁCTICA:

Por último, nos referiremos al planteamiento didáctico que podríamos adoptar ante un tema como este, que deberá iniciarse siempre tras la comprobación previa de la capacidad del alumno para realizarla, la motivación necesaria para despertar su interés y una explicación previa por parte del profesor sobre el estudio de la estructura de la palabra y su formación, que consiste en un procedimiento de ampliación del conjunto de voces de un idioma con mecanismos de tipo morfológico y partiendo de elementos ya presentes en la lengua o tomados de fuera.

No obstante, el apodo como ejercicio de clase puede servir para:

- Estudiar la función de los nombres propios y sus variantes expresivas
- Descubrir la historia de una comunidad a través de sus personajes.
- Reconocer y apreciar las aportaciones culturales de las formas y la filosofía de la vida de un pueblo; pues, el acto de dar un apodo a alguien es un fenómeno dentro de la actividad comunicativa del hombre que posee una larga tradición.
- Estudiar el origen y la razón de esas expresiones.
- Relacionarse con otras personas y participar en trabajos de campo, que requieren intuición, estudio, coordinación y trabajo en equipo.
- Y, por supuesto, conocer, comprender y reconocer los distintos tipos de palabras atendiendo a su estructura así como a los mecanismos de formación de palabras en español.

Cada palabra empleada en la construcción de los mote o apodos difiere en la gramática en función de su origen y del grado de elaboración que tengan en la lengua. La formación se basa en: sustantivos comunes, propios, gentilicios, adjetivos calificativos, participios, derivados del verbo, compuestos de formas verbales y sustantivos o adjetivos, sintagmas preposicionales, etc. Y, por supuesto, van acompañados casi siempre de su artículo: *el rubio, el sabio, el pauleño, la jaba, el pancho, la coneja, el mono, el gachón, etc...*

La composición lingüística depende, por tanto, de las diferentes estructuras gramaticales (nominalización, adjetivación, cuantificación, etc.). Pero, en este caso, no siempre se tiene en cuenta esto, porque cuando «creas» un mote no te detienes a pensar en su elaboración lingüística, sino que surge espontáneamente del ingenio. Así que, los apodos, al igual que los insultos y los piropos, son dentro del lenguaje un campo libre e imaginativo. Todo depende de su originalidad

Las intenciones pueden ser: agresividad, ponderación de las cualidades negativas, degradación semántica, ingenio y juego lingüístico. Es un lenguaje abierto, expresivo, identificativo, y que puede proceder por metáforas (*chocolate, carbenero, sacristán, gallina...*), alteraciones fonéticas (*sarsipuedes, pintas, paesanto, buje-*

ros...), deformaciones de palabras (*borlaslos, torvizco, tragaeras...*), sufijación específica (*curica, mojonazo, botijo...*), etc. Casi todas las palabras son compuestas o están formadas por derivación o incluso por frases.

Proponemos como orientación las siguientes actividades:

- Hacer una lluvia de motes en la clase y buscar su historia.
- A partir de ellos, identificar palabras y su estructura.
- Reconocer, en dichas palabras, los mecanismos de formación que se han utilizado.
- Dada una serie de ejemplos, hacer un concurso (por equipos) para averiguar quienes son los mejores investigadores y ver si el fenómeno de los apodos es algo vigente hoy o ha perdido fuerza y pervive solamente en el ámbito rural. Así, un grupo se ocupa de buscar el mayor número de apodos posible en la escuela; otro, en el ambiente de los famosos (cantantes, canciones donde aparezcan, futbolistas, toreros...); otro, en su pueblo o barrio; otro, en obras literarias (poemas, novelas...); etc...
- Una vez recogidos, proceden a su clasificación y a su descomposición, según los procedimientos léxicos correspondientes.
- Por último, hacemos una exposición de toda la información.

Ahora nos disponemos a hacer una clasificación de algunos de los motes recogidos en Alhama de Granada, teniendo en cuenta su origen y su pronunciación en dicha localidad (aunque gramaticalmente algunos estén incorrectamente escritos).

- 1) *Procedencia*: pertenecen a este grupo los motes que funcionan como gentilicios y, a veces resaltan algunos matices propios a una que otra provincia, ciudad, pueblo o país: Alcántara, Bilbaíno, Caña-Honda, Aljameño, Jatareño, Lojeño, Madrileño, Malagueño, Moruno, Murciano, Pauleño, Suizo, Vasco.
- 2) *Animales*: son los apodos que hacen referencia al reino animal: Aguililla, alimaña, almejón, alondra, avispa, bonito, borregomorro, borricopae, búfalo, burra, burrablanca, caballo-escalzo, cabrilla, cáncana, cigarrón,, gallico, gallo, gatica, gato, gato pardo, gaviota, golondrina, gorila, grajo, guarra, guarra-gruñidora, jacamilpesetas,
- 3) *Oficios*: otro de los orígenes de los motes es la profesión del individuo. A veces tienen mucha gracia porque son indirectos, es decir: afeitamuertos, almacenista, caminero, cantaor, capaor, senachero, cerrajero, civil-escamao, cocinicas, corchero, cortatelas, costuras, curica, cherif, chotero, churrero, doctor pirulo, droguero, esparraguero, fragüero, fraile, latero, lechuguero, legionario, limpiabotas, lotero, maestro, maestro-peales, tía los carricos, tío la miel, tío la sal, tío la pringue, torero, viñero.
- 4) *Defectos*: sin duda alguna, los más numerosos y los más corrientes son los que hacen referencia a algún defecto físico: barba, coba abierta, cojo Moya, cojo Romero, cojo roba-brevas, chato, dientes de lata, el del lunar, espatarrao,

gafas, manco, María moco, moquillo, muillo, ojo-güero, pataleto, patas cortas, patapalo, patillo, pelao, pelón, pelos de mueca, pelos de rata, pelos tiesos, pichalarga, pichorra, pinocho, pitito, pitoseco, pringoso, quijá muerta.

- 5) *Árboles / vegetales*: estos hacen referencia al reino vegetal, que no son muy numerosos: ajillo, berenjena, calabaza, carroncha, cebolla, ciruela, colleja, comino, chaparro, chopo, chumbito, espartillo, garbancito, guindo, jaramillo, tomillo, triguito.
- 6) *Alimentos*: tampoco hay muchos motes que proceden del campo léxico de la alimentación: alimentos, chocolate, choricito, hoyoaceite, levadura, mantecas, mantecoso, matanza, melón, merengue, morcillo, ponche, porreta, potaje, requesón, sopicas, tajaillas.
- 7) *Parentesco /familiar*: hay otros poquitos que designan parentesco o relaciones familiares: abuelillo, cuqui, chacha, chavea, justillo el de los burros, mellizo, nani, nene, nieto, nini, Pacorro, Pancho, Paquiqui, Pepico el de la olla, Pepico el de los caramelos, tito.
- 8) *Cualidades*: cualidades de las personas: agonías, ahumas (ajuma), alegre, amarillo, aplasta huevos, ascua, asusta gatos, brillantina, calores, casquera, colorao, correviejas, chochazo, chuminico, chungo, chupón, diablo, follones, fullero, gachón, ganapanes, gastaor, gigante, goloso, hincatiros, lagrimicas, la jaba, ligero, lós, loco, madrugá, malastro, mata zorros, mata civiles, mata guarros, maullo, mininones, moco verde, morenito, moreno, niñato, niño Dios, Paco rosca, pajizo, pan duro, pan seco, Pedro asusto, pelliscosa, pillaliebres, pintao, pipiolo, pisarrecio, polladura, putica, rebaña, remata, revuelca, revuelca toros, rey, rompetechos, rubio, sabio, salero, sangra panes, santa, seco, sesosduros, tardío, treinta-años, tembleque, tenguerengue, tormenta, tragaballas, tragaeras, ventoleras, vivito, volao, zorreras.
- 9) *Objetos*: no obstante, otra contribución importante se refiere al mundo de los objetos inanimados: alicates, almenaguera, antichollo, arquilla, banderas, barriles, biscuter, bolsarrota, bomba, bombachos, borlas, botavieja, botijico, botones, cachucho, canas, calderas, calzones vacíos, candiles, canuto, cañones, cantimplora, capafina, caramelos, careto, cartericas, cartucheras, casa sola, cascaricas, catite, celemín, cerote, clarín, conchafina, corona, costales, cuartilla, cuchara cuerno, chaleco, chancleto.
- 10) *Nombres / Apellidos*: a veces, el mismo nombre o apellido de la persona puede servir de base para un mote, mediante los diminutivos y derivados: Almenara, Cánova, Chova, Federe, Larita, Lazarico, Marín, Maroto, Maura, Muñozá, Peláez, Pereó, Pepeina, Pizarro, Quevedo, Quintano, Santana, Santos, Segura, Vicianá.
- 11) *Físico*: también los hay que hacen referencia a algún rasgo físico; aunque estos inducirían a los que hemos visto procedentes de defectos físicos. Preferimos mantener la distinción para mantener una mayor claridad: ajillotostao, anchilla, ancho, barbas, barbas-agrias, bigotes, bocacha, cara carro, cara esta-ca, cara mierda, cara pato, cara pobre, cornudo, cuatro mamás, cuernos, culito-maletín, culón, culo pato, chico, chispas, chorrohumo, degollao, dientes,

dientes de oro, huevo solo, largo, larguillo, medio kilo, medio polvo, mellao, ojitos, orejilla, roilla.

- 12) *Varios*: por último, hay algunos de difícil clasificación, los más interesantes, por ser desconocido tanto su origen como su significado: abujío, arreglo, atacho, atajarre, baretta, belollo, bichichi, bilili, borete, barlasías, borriela, botico, bujeros, bujete, butata, cachares, cagarruto, calayo, caluño, capachero, filaqui, follesque, gari, goljete, gorille, guasco, jenízaro, juaninandos, Juan sin cosa, leleucha, lubumba, llaneto, macanda, machaquito, malaero, mangurrino, María-chocho, marro, melitón, mendriela, mindano, mojonazo, morrón, neo, onio, pachando, pajato, panarrilla, pelucio, pericono, perrute, pinchonete, pinduri, piti, pretole, pupa, queque, recurta, requene, sarsipuedes., suplo, temuera, tiritones, torvizco, treintrales, tres mil duros, trinche, tronera, velote, zarco.

PROCEDIMIENTOS LÉXICOS

1) *Composición*:

A) Compuestos nominales:

N + N (núcleo + núcleo, producción limitada)

- Borrego/morro - borrico/pae N + Suf diminutivo + N (síncopa del grupo consonántico dr (padre) signo andaluz.
 - Jaca/milpesetas N + N maestro/peales N + N + N
 - Barba/paleta N + N - María/moco N + N - pata/palo N + N
 - Cara/carro N + N - cara/estaca N + N - cara/mierda N + N -

N + Adj. (núcleo + modificador)

- Burra/blanca N + Adj. - caballo/escalzo N + participio (pérdida de la de inicial)
- Civil/escamao N + participio (pérdida de la de final intervocalica de rasgo andaluz)
 - Boca/abierta N + Adj. - picha/larga N + Adj. - pito/seco N + Adj.
 - quija/muerta N + participio (modif)
- pan/duro N + Adj. - pan/seco N + Adj. - polla/dura N + Adj. - sesos/duros N + Adj.

Adj. + N

- Cojo/moya Adj. + N - cojo/Romero Adj. + N
- Cojo/roba/brevas Adj. + N - medio/kilo medio/polvo Adj. + N

V + N

- afeita/muertos V + N - corta/telas V + N - limpia/botas V + N
- aplasta/huesos V + N - asusta/gatos V + N - corre/viejas V + N
- gana/panaes V + N - mata/civiles V + N - mata/guarros V + N - pilla/liebres V + N

- revuelca/toros V + N - rompe/techos V + N - sangra/panes V + N
- traga/balas V + N - hinca/tiros V + N - mata/zorras V + N

V + Adj.

- pisa/recio V + Adj.

B) Adjetivos:

Boquiabierta N + Adj.

C) Sintagmas binominales:

- Borr/ico americano (sufijo diminutivo).
- Maestro peales.
- Pelos tiesos.
- Paco rosca (diminutivo).
- Cuatro mamas.
- Cul/ito maletín (sufijo diminutivo).

D) Sintagmas preposicionales:

- (Tío la miel) Tío de la miel (N+ prep. + art + N).
- (Tío la sal) Tío de la sal (N+ prep. + art + N).
- (Tío la pringue) Tío de la pringue (N+ prep. + art + N).
- Dientes de lata (N+ prep. + N).
- El del lunar (art. + prep + N).
- Pelos de llueca (N+ prep. + N).
- Pelos de rata (N+ prep. + N).
- El tonto la loma (art. + adj. + prep. + art. + N).
- Justillo el de los burros (N + art. + prep. + art. + N).
- Granico-oro (cohesión N + Suf diminut + prep. + N).
- Olla-barro (cohesión N+ prep. + N).
- Dientes de oro (N+ prep. + N).
- Juan sin cosa (N+ prep. + N).
- Peines de goma (N+ prep. + N).

1) Sufijación e infijación-parasíntesis:

- Espatarrao (pérdida de la -d- final como propio de la pronunciación andaluza) es-patarrado.

2) Prefijación:

- Anti/chollo (prefijo + N).
- Atacho (prefijo + V).

- Remolino (prefijo + N).

3) Sufijación apreciativa.

1. Diminutivos: (muy frecuentes)

- N + illa: Aguililla, cabrilla, patilla, tajaillas (tajada), chaquetilla, sabanilla, sartenilla, anchilla, orejilla, navajillas, tijerillas
- N + illo: pajarillo, piejillo (cambio de la vocal o por e) sapillo, moquillo, ajillo, espartillo, jaramillo, rabanillo, abuelillo, larguillo, pitillo, muillo (N + ista: almacenista).
- N + in: pizarrín.
- N + ito: pitito, chumbito, triguito, vivito, garbancito, choricito, tocinito.

Peyorativo con intención humorística:

- N + ico: pollico, gallico, gatico, lobico, chuminico, botijico, granico-oro, botico, señorico, Pepico, Lazarico, ralico.
- N + - Ica: cocinicas, curica, sopicas, cascaricas.
- N + ete: pinchonete, charrete.

Aumentativos:

- N + ón: almejón, cigarrón, pelón, chupón, gachón, zancarrón, culón.
- N + azo: mojonazo, chochazo.
- N + ato: niñato.

Peyorativo:

- N + orro: Pacorro.
- N + era: ventoleras, zorreras, almenaguera (cambio de la a por la e).
- N + Adj. + astro: malastro.

Sufijación no apreciativa:

- N + ero: (que hace algo, oficio) caminero, carbonero, cartero, cenachero, cerrajero, corchero, chotero, churrero, droguero, esparraguero, fragüero, latero, lechugero, lotero, pinturero, rosquillero, sartenero, semanero, tasquero, torero, viñero,.
- N verbal + or: cantaor, capaor, corregidor.
- N verbal + ora: peinaora (pérdida de la -d- intervocálica).
- N + or: pastor.
- N + oso: mantecoso, goloso, pringoso.
- N + orra: pichorra.

Sufijación en formas verbales dentro de la raíz:

- N verbal + -ado: (participio en función de modificador)
Pelao (pérdida de la -de- intervocálica final como rasgo propio del andaluz) tronchao, pintao, volao, espatarrao, guisao, degollao.

2. Derivación: 1.^a derivación

- maullar: maullo – agonizar: agonías – pellizcar: pelliscosa – ahumar: ahumas
- real: ral: ralico – tragar: tragaeras – zancada: zancarrón – mojón: mojonazo

3. Frases:

- sarsipuedes: sal si puedes (confusión de las líquidas) Juan sin cosa
- Pacisco: para cisco.

4. Equívocos:

- recurta por resulta / chumasco por chubasco / abujía por aburrido / cochurra por cochura.

5. Gentilicios:

- Vasco, malagueño, veleño, pauleño, lojeño, jatareño.

ANÁLISIS:

- *Culito-maletín*: este apodo pertenece a una mujer que estaba prácticamente acostumbrada a llevar un maletín siempre, pegada en el trasero y por esa costumbre se quedó con el sobrenombre.
- *La guarra gruñidora*: había un hombre que gruñía constantemente por todo a su padre, le decía: «pareces una guarra gruñidora» y fue lo bastante como para quedarse con ese mote.
- *Calzones vacíos*: la madre de este muchacho le compró un día unos pantalones que le estaban algo estrechos para el cuerpo que tenía y él mismo se decía «¡y van los calzones vacíos!» y así se quedó con ese mote.
- *Cornudo*: este hombre cuando niño cada vez que se caía mientras jugaba le salía un chichón, entonces corría a buscar a su madre y le decía que le había salido un cuerno y en lugar de decirlo que le había salido un chichón y así se quedó con el apodo del «cornudo».
- *Carapobre*: este hombre era muy pesimista y siempre iba contando penas por donde quiera que iba y la gente acabó diciéndole: «¡Coño que cara pobre tiene!».

- *Pichalarga*: antiguamente todos los niños hasta que eran mayores llevaban pantalones cortos y «por tanto había un niño que tenía el pito muy crecido» y al llevar el pantalón tan corto siempre se le veía un poco, tanto que sus propios amigos lo apodaron así.
- *Tembleque*: no tenía el buen señor la culpa de padecer una enfermedad que le hacía temblar. Su aspecto débil y temblón le hizo darle ese mote.
- *Pañales*: el hombre le une de que antiguamente el tabaco se liaba a mano y algunos cigarrillos salían muy gruesos. Cuando esto ocurría esta persona decía: «he liado un cigarro que parece un niño en pañales», pues por exagerado a la hora de liar cigarrillos, él mismo se puso su mote.
- *Orejillas*: este hombre era cazador, pero tenía muy mala puntería; aún así él solía decir: «¡Niño, que tiro le he dado en las orejillas!» y a base de repetir esta frase se quedó con este mote.
- *Polladura*: un señor que era muy cañón se ponía una panocha en la bragueta cuando iba a los bailes y cuando las muchachas se acercaban a él veían que la tenía muy dura y con ese mote se quedó.
- *El Piejillo*: este apodo se le puso a un niño debido a la abundancia de piojos que había en aquellos tiempos, pero en Alhama se decían «piejos», y su madre decía: «le he quitado a mi niño un piejillo» tantos le quitó, hasta quedarse con este mote.
- *María-chocho*: era muchacha muy jigona de niña y su madre le decía: «esta niña que parece una María chocho».
- *Enrique venta*: este apodo vino de que los abuelos de este señor, vivieron mucho tiempo en una venta de estas que antiguamente había en los caminos para dar descanso a los arrieros que venían con sus bestias, y de ahí a heredado ese mote.
- *Callejas*: todo le vino a este señor porque era muy hablador, tanto que no siempre era creíble lo que decía, y decía muchas cosas; por lo que lo identificaron con el famoso personaje creador de tantos cuentos infantiles de moda: callejas.
- *Avispa*: esta mujer era muy inquieta de pequeña, tanto que su propia madre la comparaba con una avispa, seguro que ella no puede pensar nunca que esa forma cariñosa de llamar a su hija, con el tiempo pasaría a ser su apodo.
- *El Gigante*: este hombre de pequeño era bastante bajito y no paraba de repetirle a su madre que él quería ser un gigante. En cierto modo lo consiguió porque todos lo llaman «el gigante».
- *Yegua*: uno de los juegos que los niños practicaban con más asiduidad era el de colocarse unas latas en los pies, de modo que el ruido que producían al andar era semejante al de las herraduras de los caballos. Este era el juego favorito de este hombre, de tal manera que cuando lo veían venir sus amigos exclamaban: «¡ahí va la yegua!».
- *Pepe Ina*: muchas son las cosas en que los sobrenombres provienen del diminutivo de un nombre o apellido. El nombre de este señor era Pepe Molina, pero de pequeño sus compañeros de escuela le llamaban Pepeina.

- *Suplo*: este hombre iba con sus amigos, se tiró una ventosidad y manchó los pantalones; olía mucho y el pobre le preguntaba a los amigos que quién había sido, y éstos dijeron que él. El enfadado muchacho preguntó que si suplía y los amigos le respondieron que no. Se marchó corriendo a su casa para cambiarse de pantalones. Este hombre se quedó con «suplo» y así se le conoce hoy día.
- *El Pancho*: este buen hombre tenía la costumbre de decir cuando bebía más de la cuenta que «estaba tan pancho». De ahí su mote.
- *El Pintao*: este chaval sufrió de muy jovencito la enfermedad conocida como la viruela, y como consecuencia se le quedó toda la cara marcada de pequeñas cicatrices. Por tener toda la cara marcada con forma de pequeñas pintas, acabaron llamándole «el pintao».
- *Mojonazo*: este hombre de pequeño era para su madre muy hermoso y cuando le quería decir al niño lo hermoso que era decía: «vaya mojón de niño que tengo». Pero para una de las vecinas de esta buena señora decía que el niño era todavía más hermoso que lo que la madre decía y lo llamaba «mojonazo».
- *Sarsipuedes*: este apodo le viene al hombre después de un día de lluvia que se le quedó atracando el coche en un barrizal. Su familia desde lejos le decía: «¡ Sal si puedes!», pero él intentaba sacarlo de allí, sin oír a nadie y con este mote se quedó.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bellón Cazabán, J.A.: «Creaciones léxicas en el lenguaje popular» en Luque Durán y Pamies Beltrán (eds.): II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico. Granada, 1996.
- Bonachera, A.M.: «Origen y esencia de los motes y apodos en el Albayzin. Mecanismos de creación y herencia» en Luque Durán; Pamies y Manjón, Fco.; II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico, Granada, 1996.
- Chevalier, M.: «El arte de motejar en la Corte de Carlos V», Cuadernos para la investigación de la literatura hispánica», 1983.
- Gracián, B.: *Agudeza y arte del ingenio*, Madrid, Cátedra 1977.
- Mervyn Lang, F.: *Formación de palabras en español*, Madrid, Cátedra, 1990.
- Quevedo, F.: *Obras en verso*, Madrid, Cátedra

LA COORDINACIÓN: APESCTOS SINTÁCTICOS

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

La coordinación es un tipo de relación conjuntiva y abierta en el que los miembros conectados expresan suma (coordinación copulativa) u opciones alternativas (coordinación disyuntiva). Los dos primeros rasgos son de carácter sintáctico; los últimos, semántico. Analizaremos en esta comunicación los aspectos sintácticos de la coordinación.

Por los que respecta a la primera característica: las relaciones conjuntivas se caracterizan por los dos siguientes rasgos:

1. pertenecer a la sintaxis de la conexión.
2. vincular miembros del mismo rango.

Mediante el rasgo 1. la coordinación se diferencia de la yuxtaposición. Sin embargo, no es esta la opinión de todos los gramáticos. Los manuales de sintaxis y algunos estudios sobre la coordinación suelen incluir la yuxtaposición en el marco de la coordinación, para lo cual diferencian una coordinación sindética (coordinación) y otra asindética (yuxtaposición) (Antoine, 1959, págs. 213-254; Dik, 1968, págs. 33-34; Tesnière, 1959, págs. 81-82; Bloomfield, 1964, págs. 232-3; Martinet, 1970, págs. 160-61). Algunos, incluso, con el fin de destacar mejor las semejanzas, asignan el mismo valor a las marcas fonéticas (comas en la yuxtaposición) que a las marcas funcionales (conjunciones en la coordinación) (Gleitman, 1965, pág. 272). El cuadro de las semejanzas se completa con el análisis de los valores semánticos que se desprenden de la unión de los miembros que ambos tipos de relación ponen en contacto.

Fue, precisamente, Gili y Gaya el primero que intentó buscar diferencias entre yuxtaposición, coordinación y subordinación: «El análisis lingüístico ha descubier-

to la útil diferencia entre oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas, según contengan o no signos expresivos de la relación existente entre los componentes, y según la clase de relación que tales signos expresen» (Gili y Gaya, 1964, pág. 262, el subrayado es nuestro). No llegó a una caracterización definitiva, posiblemente por la mezcla de criterios de conexión psíquica y gramatical, pero sus apreciaciones tuvieron un eco beneficioso en las gramáticas posteriores (Roca Pons, 1970, pág. 379 y ss.; Hernández Alonso, 1971, pág. 94 y ss.; Marcos Marín, 1974, pág. 256; RAE, 1973, págs. 500-1). Un paso más en este proceso de discriminación de las tres categorías lo encontramos en G. Rojo, quien, de conformidad con F. Lázaro Carreter (1968), acepta que «la yuxtaposición es una unión asindética, una unión sin elemento gramatical que conecte. Solo puede oponerse, por tanto, a la unión sindética, esto es, a la que se realiza mediante algún elemento gramatical» (Rojo, 1978, pág. 61). No obstante, este gramático estima que la yuxtaposición pertenece a una dimensión distinta a la coordinación y la subordinación, pues si bien es cierto que aquella no es concebible como una relación sindética, en estos dos es admisible, junto a la relación sindética, la relación asindética. En ese sentido concluye: «Cualquiera de las dos relaciones [coordinación y subordinación] puede aparecer con marca gramatical del tipo de relación (unión sindética) o sin marca gramatical del tipo de relación (unión asindética o yuxtaposición). Tendremos, en consecuencia, coordinación sindética y coordinación asindética; subordinación sindética y subordinación asindética» (Rojo, 1978, pág. 62). Apoyan esta propuesta del maestro gallego ejemplos como el siguiente: «No tiene la menor coherencia diferenciar entre (13 a) y (13 b):

(13 a) *Le ruego me envíe a vuelta de correo...*

(13 b) *Le ruego que me envíe a vuelta de correo...*

diciendo que en (13 a) hay yuxtaposición y en (13 b) existe, en cambio, subordinación. La relación entre *me envíe a vuelta de correo* y el resto es siempre la misma, pero esa relación de subordinación aparece indicada mediante un elemento gramatical en (13 a) y sin tal indicación en (13 b)» (G. Rojo, 1978, págs. 61-62).

Pero la discusión que surge de este planteamiento nos exigiría no sólo revisar la interpretación de ejemplos como el de (13 a), que más parece una frase del lenguaje sectorial de la administración y del discurso repetido, sino también, y esto sería más enjundioso, replantearse los conceptos de síndeton y asíndeton en general, pero, particularmente, aplicados a la subordinación, en la que «probablemente» no son aceptables.

Evidentemente, en la relación de subordinación —mejor, de determinación o de dependencia unilateral— resulta inapropiado hablar de síndeton y de asíndeton, pues la conexión entre los miembros de esta relación se consigue mediante recursos que en nada tienen que ver con las conjunciones. La confusión tradicional —considerar que la subordinación se logra también mediante conjunciones— nace de una errónea interpretación del *que anunciativo* —para la mayoría de las Gramáticas «la conjunción *que*»—, pero el *que* español, como hemos demostrado en otros trabajos

(especialmente, Moya, 2004), no es en modo alguno una conjunción. Por otro lado, nadie opina que en *Ramón come jamón* o en *Pepe juega al Julepe* pueda existir asíndeton o síndeton porque los recursos de que se sirve la lengua para conectar *Ramón y come, come y jamón, juega y el Julepe*, nada tienen que ver con esos conceptos.

Pero no se pretende en esta comunicación entrar en la caracterización de las unidades que intervienen en la construcción de la subordinación, o de la oración compleja (Moya, 2002), ni mucho menos en los elementos de conexión de sus unidades –rección, distribución, preposición, etc.–, tan distintos de los que operan en la coordinación y la interordinación: las conjunciones. Nuestra intención, en este caso, es sólo la de reflexionar acerca de la coordinación, cuyos límites sintácticos con la yuxtaposición están, pese a las numerosas opiniones vertidas al respecto, claros.

Entendemos que la yuxtaposición es una relación que se opone –precisamente por la ausencia de conexión entre los miembros que relaciona– no sólo a la coordinación sino también a todas las relaciones de conexión: interordinación y subordinación. La yuxtaposición, pues, pertenece a la sintaxis de la no-conexión frente a la coordinación, la interordinación y la subordinación que pertenecen a la sintaxis de la conexión.

Se ha comentado, así mismo, que la proximidad entre estas dos relaciones (yuxtaposición y coordinación) se debe al hecho de que ambas pueden expresar numerosos contenidos semánticos. Sin embargo, los valores semánticos que surgen en la yuxtaposición no se deben propiamente a la yuxtaposición, sino a las relaciones que contraen los contenidos nocionales de los miembros yuxtapuestos. En la coordinación, por su parte, ocurre lo mismo: los valores semánticos que expresa se deben a las relaciones que se establecen entre los contenidos nocionales de los miembros conectados. En definitiva, los valores semánticos no son pertinentes para diferenciar la yuxtaposición de la coordinación; ni tampoco a la yuxtaposición del resto de las relaciones conectivas: interordinación y subordinación. S. Gili y Gaya señala el hecho de que con la asíndeton (yuxtaposición) se pueden expresar «varias relaciones coordinadas y subordinadas: *Fui ayer al teatro; volveré mañana* (copulativa); *Quería verte; no pude salir de casa* (adversativa); *No llueve; nada cogeremos* (consecutiva); *Le suspendieron; no sabía nada* (causal); *Os suplico no me dejéis en esta duda* (substantiva objetiva); *Ha vuelto o no; no importa* (substantiva subjetiva); *Tenemos chocolate; está muy rico* (relativa); *Escribeme, contestaré enseguida* (condicional); *Llegué; le encontré en su despacho...* (temporal)» (Gili y Gaya, 1964, pág. 264). Pero una observación como esta no hace más que comprobar que la sintaxis y la semántica se reparten espacios diferentes.

El segundo rasgo mencionado, «une miembros del mismo rango», es el característico de las conjunciones (Moya, 1990, pág. 706; 1996, págs. 34-44; 2002, pág. 75). Mediante ese rasgo las conjunciones se diferencian esencialmente de las preposiciones, cuya función no es otra que la de relacionar miembros de distinta jerarquía sintáctica; las preposiciones son, pues, las unidades de la subordinación. Las conjunciones, en cambio, se caracterizan porque conectan unidades de igual rango. Conectan miembros que pertenecen al mismo nivel jerárquico.

Esta igualdad jerárquica que existe entre los miembros conectados por la conjunción se interpreta en un doble sentido:

- a) en cuanto a la relación de los miembros entre sí y
- b) en cuanto a la relación de los miembros con el todo de que puedan formar parte.

Efectivamente, en:

Cielo azul y rojo

los dos miembros coordinados, *azul y rojo*, constituyen unidades jerárquicamente iguales; las dos son independientes¹ entre sí, y es, precisamente, el recurso coordinador, y, el que construye la unidad sintáctica que se genera entre ellos. Ahora bien, desde el punto de vista expresado en b), los dos miembros referidos son también jerárquicamente iguales, en el sentido de que los dos desempeñan idéntica función respecto de un elemento externo a la propia coordinación: ambos son adyacentes de *Cielo*. Sin embargo, estas dos perspectivas, pese a que en ambos casos manifiestan la igualdad jerárquica de los miembros coordinados, no tienen el mismo valor descriptivo. En el primer caso se atiende a la estructura interna de la coordinación, se analiza la relación desde dentro; en el segundo, por el contrario, no se toma en consideración la relación de los miembros entre sí, sino la vinculación de los miembros con un elemento externo a la propia relación de coordinación, es decir, se analiza la relación desde fuera.

Se trata de una distinción que permite enfocar adecuadamente la interpretación de la estructura coordinada y, a la par, pone de manifiesto el interés, y las deficiencias, de cada una de las dos opciones. Efectivamente, se ha dicho, y con toda razón, que el análisis más atinado de la coordinación es el que tiene su punto de arranque en la distinción bloomfieldiana entre construcciones endocéntricas y exocéntricas (Bloomfield, 1964, págs. 231 y ss.). Para el maestro americano una estructura endocéntrica coordinada es aquella en la que «la frase resultante pertenece a la misma clase sintáctica que dos o más de los constituyentes. Así la frase *boys and girls* «niños y niñas» pertenece a la misma clase que los constituyentes *boys, girls*; estos constituyentes son los *miembros* de la coordinación y el otro constituyente es el *coordinador*» (pág. 232)². Una descripción tan sencilla y clara como esta permite

1. El término de *independiente* indica aquí que entre los miembros coordinados no existe relación de dependencia bilateral (interdependencia) ni unilateral (determinación), sino de constelación. La gramática tradicional ha caracterizado habitualmente a la coordinación por la independencia sintáctica que se manifiesta entre sus miembros. De esa manera la coordinación se oponía a la subordinación, entre cuyos miembros existía relación de dependencia, pero, de algún modo, no se diferenciaba de la yuxtaposición, que también unía miembros independientes. Sin embargo, es necesario recuperar el concepto de *independencia* porque soslaya ciertos malentendidos ocultos en algunas orientaciones funcionalistas.

2. No entraremos aquí en el problema que se plantea a propósito del coordinador que para L. Bloomfield puede faltar: «Algunas veces no hay coordinador: *books, papers, pens, pencils, blotters* (*were all lying..*) 'libros, papeles, plumas, lápices, secantes (yacían todos...)'» (págs. 232-3).

interpretarla adecuadamente en el marco intrínseco de la construcción coordinada (enfoque a) expresado más arriba) pero también corre el peligro de ser enfocada desde el punto de vista que se recoge en b), que, según parece, ha sido lo más frecuente en el panorama de los estudios de la coordinación: veamos, por ejemplo, la interpretación de A. Martinet: «Existe expresión de *coordinación* cuando la función del elemento añadido es idéntica a la de uno de los elementos preexistentes en el mismo cuadro, de tal modo que se volvería a tener la estructura del enunciado primitivo si se suprimiera el elemento preexistente (y la marca eventual de la coordinación) y se dejara subsistir solamente el elemento añadido» (Martinet, 1970, pág. 161), no cabe duda de que en esta caracterización de la construcción coordinada no se está pensando en la función que contraen los miembros en el interior de la estructura que forman, sino, por el contrario, en la relación de los miembros con otros elementos externos a la construcción; reproduzcamos unas líneas más del texto de A. Martinet: «En el enunciado *vende muebles* habrá expresión por coordinación si se añade, después de *vende*, *compra* precedido de un monema particular (y) que marca un determinado tipo de coordinación. Esto dará *vende y compra muebles*, en donde *compra* desempeña exactamente el mismo papel que *vende*, es decir, el papel predicativo, y en el mismo cuadro, esto es, en las mismas relaciones con los otros elementos del enunciado» (Martinet, 1970, pág. 161). Y es que los elementos de que consta la coordinación (los miembros coordinados) son idénticos en lo que cada uno representa dentro del grupo, dentro de la estructura coordinada, independientemente de que, en su relación con elementos externos, puedan también tener la misma función.

Es necesario, pues, centrar la atención en el funcionamiento interno de la coordinación y analizar la estructura coordinada en su integridad, es decir, tomando en consideración los dos componentes de que consta: miembros y relacionantes. La coordinación es una estructura que se define por la presencia de una serie de miembros conectados mediante un tipo especial de nexos (conjunción coordinante). La relación de coordinación existe, pues, gracias a la presencia del referido nexo. Es el nexo el que organiza, genera, crea una construcción en la que los miembros conectados son desde el punto de vista funcional independientes entre sí. Entre los miembros, por tanto, no existe otra relación más que la engendrada por el nexo, esto es, los elementos conectados no contraen relaciones de dependencias funcionales entre sí. Además, la relación que genera el nexo entre los miembros —relación de igualdad funcional— es ajena a la relación que los susodichos miembros puedan establecer con otras unidades externas a la coordinación, es decir, los miembros son libres para contraer, o no, relaciones de dependencia con otros elementos externos a la propia relación de coordinación. Veamos los siguientes ejemplos:

(1) *Cuatro o cinco días*

(2) *Aguantamos la crisis o las multinacionales se quedan con todo*

En (1) la coordinación que se establece entre los miembros *cuatro* y *cinco* mediante el recurso *o* es ajena a la relación que dichos miembros, en cuanto deter-

minantes, contraen con el núcleo *días*. Lo vemos mejor en el ejemplo (2), en donde los miembros conectados son independientes sin más, es decir, no contraen ninguna relación con ningún elemento externo a ellos mismos. Tanto en un ejemplo como en otro, los miembros conectados son, gracias a la acción del coordinador *o*, idénticos desde el punto de vista funcional *o*, dicho en términos bloomfieldianos, pertenecen a la misma clase sintáctica. En definitiva, el hecho de que los miembros coordinados contraigan, o no, relación con otros elementos ajenos a la propia coordinación no es caracterizador de esta relación.

En este sentido, cabe afirmar que la mayoría de las definiciones de coordinación pecan de exceso. Incluso, la de S. C. Dik, que, sin duda, es una de las más atinadas, presenta la misma dificultad: «a construction consisting of two or more members which are equivalent as to grammatical function, and bound together at the same level of structural hierarchy by means of a linking device» (Dik, 1968, pág. 23).

Nos tropezamos aquí con el concepto de equivalencia funcionalidad de los miembros coordinados, que, si bien es válido para el análisis de los miembros en cuanto partes de un todo superior en el que se inserta la coordinación (ejemplo 1), no lo es para la descripción de la coordinación en sí. Cabe la posibilidad, no obstante, de interpretar el concepto de equivalencia funcional de forma negativa, en el sentido de que son equivalentes porque no tienen una función gramatical. Cecilia Rojas vio con claridad este problema: «Este criterio de equifuncionalidad entre los miembros no deja de presentar algunos problemas y puntos cuestionables. Me refiero con ello, básicamente, a la imposibilidad de incluir de manera automática, los casos de coordinación de oraciones independientes como instancias de equivalencia funcional. Esto por cuanto que el concepto de función que he aplicado y que es generalmente aceptado es aplicable a los casos en que un elemento es constituyente de una construcción dentro de la cual se determina su función. Así no siendo las oraciones coordinadas constituyentes de ninguna unidad mayor, no es factible atribuirles función alguna y, por lo tanto, no es posible establecer que la coordinación de oraciones se construye con base a una equivalencia funcional» (Rojas, 1982, pág. 22). Esta autora se plantea, pues, la necesidad de asignar al concepto de equivalencia un contenido que permita abarcar la coordinación de oraciones, y concluye: «Podría considerarse que, al no corresponder a las oraciones coordinadas una función (por no ser constituyentes de ninguna construcción de rango superior) su equivalencia estaría dada en términos de función³: en el sentido peculiar de que en este caso los elementos coordinados serían equivalentes por cuanto que no tendrían una función» (Rojas, 1982, págs. 22-23). Pero, al margen de que la dificultad teórica se manifieste con claridad en la relación entre oraciones, el problema planteado supera ese contexto específico y se extiende a toda la relación coordinativa.

El interés de este rasgo está en que ataca de lleno la esencia misma de la coordinación. Así pues, *cuatro* y *cinco* del ejemplo 1. se unen en coordinación,

3. No sabemos si se trata de una errata o no, pero era esperable que el texto dijera: «en términos de no función», en lugar de: «en términos de función».

independientemente de que cumplan la misma función respecto de *días*. La equifuncionalidad, por tanto, es un fenómeno anejo a la coordinación, no parece ser su rasgo definitorio. La coordinación es una relación previa a cualquier vinculación de los miembros con unidades externas a la propia coordinación.

Como decía unas líneas más arriba, la relación de igualdad que se establece entre los miembros coordinados se enfoca desde dos perspectivas: en cuanto a la relación de los miembros entre sí y en cuanto a la relación de los miembros con el todo de que puedan formar parte. El análisis de los distintos tipos de construcciones coordinadas nos ha permitido ver que lo realmente caracterizador de la coordinación es lo referente a la relación de los miembros entre sí, es decir, la primera de las dos perspectivas apuntadas. Sin embargo, la mayoría los estudios sobre esta construcción se centra, fundamentalmente, en la segunda perspectiva, esto es, destaca el hecho de que los términos coordinados son equifuncionales porque desempeñan idéntica función en el interior de la construcción de que forman parte. Esta coincidencia en el proceder de las investigaciones sobre la coordinación no debe ser caprichosa y mucho menos cuando lo habitual en la descripción sintáctica es, precisamente, lo contrario: analizar las relaciones en el interior de su propio marco. Así por ejemplo: la relación de dependencia de un adyacente respecto de su núcleo no puede estudiarse más que en el marco de la relación de determinación: N ← Ady. (*Pera sanjuanera*), al margen de que esa construcción se integre, o no, en otra y de que adquiera este o aquel valor sintáctico en su interior.

Efectivamente, ha sido la segunda perspectiva la que ha focalizado los estudios sobre la coordinación, y ello no se ha debido al hecho de que la coordinación de constituyentes sea más frecuente que la de oraciones independientes, sino a que ese ámbito permite observar con facilidad algunos de sus rasgos intrínsecos: la igualdad entre los miembros, su carácter de estructura abierta, sus valores semánticos, etc. Incluso, ese enfoque ha servido para reconocer cualidades de otras construcciones sintácticas distintas a la coordinación. Pero es necesario que las claves interpretativas se busquen en el interior de la construcción, al margen del contexto en que se pueda inscribir.

Según lo que hemos visto hasta ahora, cabe concluir, pues, que la coordinación es una relación conjuntiva que se establece entre unidades de la misma clase funcional, independientes. Sin embargo, esta caracterización, pese a las matizaciones que supone respecto de otras definiciones, ciertamente está muy cerca de cualquiera de ellas. Los criterios aquí considerados no entran en el análisis de la estructura interna de la coordinación, no se ocupan de la descripción del ensamblaje y las relaciones que se generan entre los elementos que intervienen en tal construcción; en definitiva, no atienden a la estructura coordinada en su conjunto. Se trata de una visión compartimentada de la coordinación, en la que se observan por separado, como se ha hecho tradicionalmente, la función de las conjunciones y las relaciones que contraen los miembros —con algún elemento externo, en la otras definiciones, o entre sí en la propuesta que aquí se sostiene—. Falta, pues, una visión integradora, en la que se observen de manera conjunta los dos elementos que interviene en la construcción (conjunciones y miembros) y se caractericen las implicaciones sintác-

ticas que permiten construir estos grupos sintácticos. Es necesario, por tanto, atender a la relación que en las coordinadas se genera entre los miembros y el nexo. Se trata de un rasgo que a nuestro parecer, es definitorio de las construcciones coordinadas y, sin embargo, no ha recibido la atención que merece.

Como es sabido, una relación coordinada es la que se establece entre dos o más miembros unidos mediante un determinado recurso articulador (conjunción coordinante):

$$\begin{aligned} \text{Coord.} &= M_1, M_2 \text{ nexo } M_n \\ \text{Coord.} &= A, B, C \text{ nexo } X \end{aligned}$$

En esta construcción es el nexo el que instituye las relaciones y crea la construcción, pero el nexo no asigna valores específicos a los miembros, es decir, *los miembros no adquieren valores especiales por su posición respecto del nexo*. La posición de los miembros respecto del nexo no está regida por condicionamientos sintácticos. El nexo no asigna valores diferentes a los miembros, ya lo sigan o lo precedan. Y es que ninguno de los miembros, como hemos dicho, adquiere un valor especial por su posición respecto del nexo: los miembros no están marcados por la presencia del nexo o de los nexos. Este rasgo, que a nuestro modo de ver es esencial en las estructuras coordinadas, tiene consecuencias importantes en el funcionamiento de estas construcciones:

1. Si el nexo no asigna valor alguno a los miembros coordinados, la posición de los miembros en su relación con el nexo es libre, así pues, tan válida es la construcción *A o B* como la *B o A*. Es decir, no existe ningún valor sintáctico que se le atribuya a un miembro por el mero hecho de ocupar en el enunciado la posición pre o postnexual. En definitiva, el nexo no marca a los miembros: no existe un miembro, o unos miembros, marcados frente a otro, u otros, que sean no marcados. La posición de los miembros en el enunciado no está determinadas por razones sintácticas. Suelen ser, como tantas veces, condicionantes semánticos los que exigen que en un determinado contexto los miembros adopten una posición y no otra en el texto. Se trata aquí el viejo tema de la *reversibilidad* de los miembros coordinados. Efectivamente, los miembros coordinados son reversibles porque no están marcados por su posición respecto del nexo o, lo que es lo mismo, porque el nexo no le asigna un valor especial a ninguno de ellos.

Efectivamente, en

Vino, vio y venció

Te he regalado un sombrero y nunca lo has usado

el orden de los miembros es obligatorio porque los contenidos nocionales de los miembros lo exigen, pero ello no depende en absoluto de la conjunción. En cambio, en

Flores blancas y amarillas
Pedro canta, María baila y Carmen toca la guitarra

puede alterarse el orden de los miembros, al margen de que ello ocasione alteraciones en otro nivel de análisis (la progresión temática).

En definitiva, la reversibilidad es un rasgo que permite la estructura coordinada, pero no lo exige, y ello gracias a que los miembros no están marcados por la presencia del nexos. En este caso, la estructura sintáctica permite una libertad —la reversibilidad— que, en cambio, impiden la estructura semántica y la pragmática.

2. En segundo lugar, si nexos y miembros no se estructuran con valores específicos, no existe ningún impedimento estructural para que el número de miembros haya de ceñirse a unos determinados límites. Así pues, la construcción coordinada puede constar de dos o más miembros —teóricamente, infinitos—. Constituye, como tantas veces se ha dicho, una *estructura abierta*, pero su razón de ser depende ahora de razones internas a la propia construcción, es decir, es una estructura abierta porque, como apuntamos arriba, los miembros no adquieren valores especiales en el interior de la construcción de que forman parte. En la generalidad de los estudios sobre la coordinación se entiende que el carácter abierto de estas construcciones se desprende del hecho de que los miembros son equifuncionales, es decir, se considera que ese rasgo (carácter abierto) depende de un factor que, como hemos indicado más arriba, es externo a la construcción propiamente dicha. Sin embargo, es evidente que lo que permite que la estructura coordinada sea abierta no es la equifuncionalidad de los miembros, es decir, su igualdad con respecto a un elemento externo a la construcción, sino la relación interna de los miembros: su condición de no-marcados.

En otras construcciones conjuntivas, cuyo análisis no es del caso en este momento, se da la condición de equifuncionalidad de los miembros, pero no aceptan las estructuras abiertas precisamente porque los miembros están marcado por su relación con el nexos. Es lo que les ocurre, por ejemplo, a las construcciones con *sino*. En:

No he comprado fruta, sino verdura

fruta y *verdura* son equifuncionales (ambos son CD de *he comprado*), pero los miembros son dos, y no pueden ser más, porque cada uno de ellos adquiere un valor diferente por su posición respecto de la conjunción *sino*. Es decir, *verdura*, en tanto que ocupa la posición postnexual adquiere un valor diferente de *fruta* que no ocupa la posición postnexual. Dado que en esta construcción, como en otras, no existen más que dos huecos funcionales, uno marcado y otro no marcado, sólo permiten la existencia de dos miembros que puedan rellenar esos huecos, pero, como hemos dicho, no es el momento de analizar este tipo de construcciones.

En definitiva, la coordinación es una estructura abierta porque los miembros no están marcados por su posición respecto del nexos.

3. Otro rasgo que, de forma paralela a lo comentado en el apartado anterior, caracteriza a la coordinación es el referente al número de nexos que aceptan estas construcciones. Así pues, cabe decir que si nexo y miembros no se estructuran con valores específicos, es decir, los nexos no asignan valores especiales a los miembros, no existe ningún impedimento estructural para que el número de nexos haya de ceñirse a unos determinados límites. El número de nexos de las construcciones coordinadas puede ser uno, dos o más, incluso tantos como miembros coordinados. La selección de uno o más nexos depende de ciertos condicionamientos semánticos o de normas de uso de los coordinantes. Así por ejemplo, la conjunción *o*, en tanto que expresa opciones, suele acompañar a todos los miembros salvo al primero y, sin embargo, también permite las otras posibilidades, como se puede apreciar en las siguientes frases:

Tu compañera puede ser María, o Sara, o Lina

Tu compañera puede ser María, Sara o Lina

Tu compañera puede ser o María, o Sara, o Lina

Las diferencias semánticas que puedan entrecerse en estos ejemplos, no afectan, en absoluto, al sentido de opción alternativa que introduce la conjunción y mucho menos a la función sintáctica que le corresponde a dicha conjunción; de hecho, cabría cambiar el orden de los miembros coordinados (*María, Sara, Lina*), y el valor de opciones alternativas no se modificaría, como tampoco la estructura sintáctica en que se organizan.

En cambio, la conjunción *y*, por lo que sabemos, no funciona del mismo modo, pues, dado su contenido semántico de 'suma', lo más frecuente es que vaya sólo ante al último miembro; no obstante, permite la posibilidad de repetirse ante todos los miembros salvo el primero:

Tus compañeras van a ser María, Sara y Lina

Tus compañeras van a ser María y Sara y Lina

**Tus compañeras van a ser y María y Sara y Lina*

pero, a pesar de los valores estilísticos que existan entre las dos construcciones, no se modifica ni el significado de la conjunción ni la estructura sintáctica que genera.

En definitiva, las construcciones coordinadas se caracterizan no sólo por ser unas estructuras abiertas, es decir, por tener dos o más miembros, sino, además, porque pueden llevar uno o más nexos, y ello debido a que las conjunciones coordinantes conectan los miembros, pero no tienen una función adicional, cual es la de asignar valores diferentes a los miembros.

4. Cabe, todavía, reflexionar acerca de un aspecto que, si bien no es cardinal para el conocimiento de las construcciones coordinadas, ha merecido la atención de los investigadores en la materia: coordinación de funciones vs. coor-

dinación de miembros. Este asunto lo suscitó S. C. Dik (1968) para quien caben las dos posibilidades, y años más tarde lo analizó con detenimiento T. Jiménez Juliá (1987) que entiende que sólo es aceptable la coordinación de miembros.

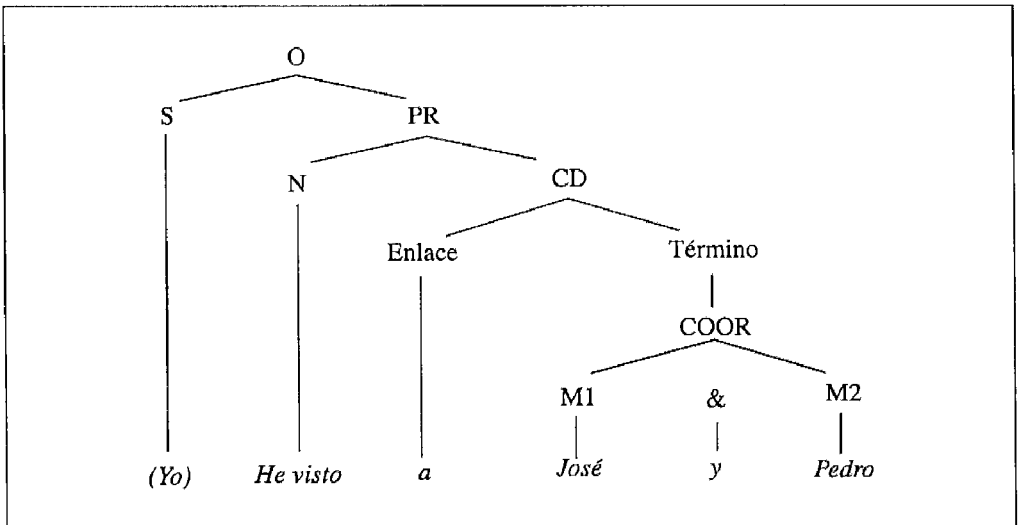
Es evidente que lo que se une en la coordinación no puede ser otra cosa que miembros. Ahora bien, en otro nivel de análisis, puede resultar que los miembros coordinados constituyan funciones sintácticas de otra unidad superior en la que la estructura coordinada esté inscrita.

Y es que los rasgos que caracterizan a la coordinación no excluyen la posibilidad de coordinar funciones sintácticas, es decir, la coordinación en realidad es ajena a estas precisiones que parecen más filológicas que lingüísticas. Es cierto, no obstante, que algunas construcciones pueden presentar problemas de ambigüedad según se interprete que se trata de una coordinación de miembros o de funciones (Jiménez Juliá, 1987, 281 y ss.). Pero los problemas de ambigüedad que surgen con las construcciones coordinadas, como tantas veces se ha dicho, no son de la coordinación en sí; se deben a deficiencias del emisor o a inadecuación en el cúmulo de experiencias compartidas por los interlocutores.

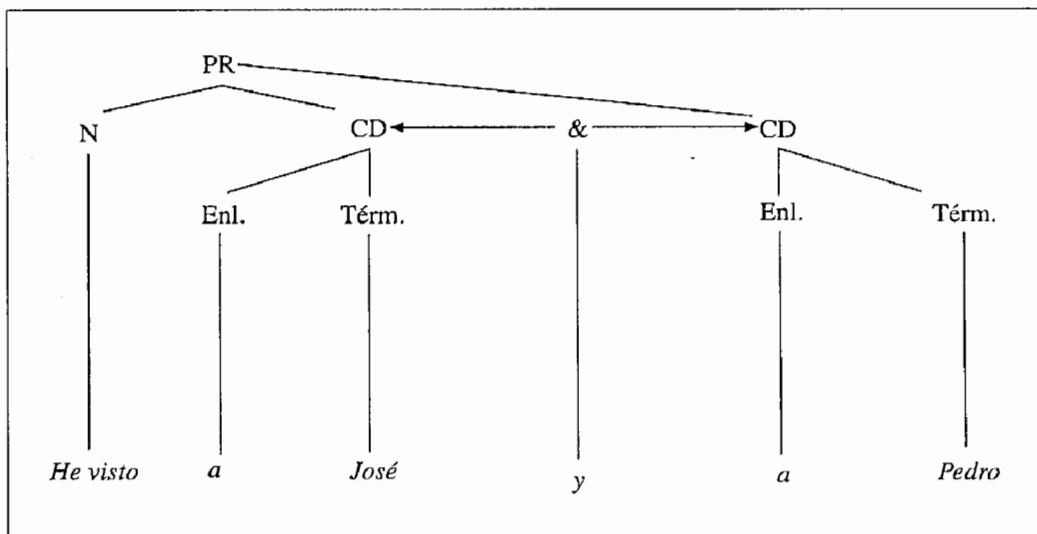
En cualquier caso, existen unos indicadores funcionales que permiten seleccionar un tipo u otro de unidades conectadas: funciones o miembros. No deben interpretarse del mismo modo las dos construcciones siguientes:

He visto a José y Pedro
He visto a José y a Pedro

En el primer ejemplo, como deja ver la presencia de la preposición *a*, existe un solo CD con dos núcleos que están coordinados entre sí: coordinación de miembros. Su representación gráfica puede ser la siguiente:

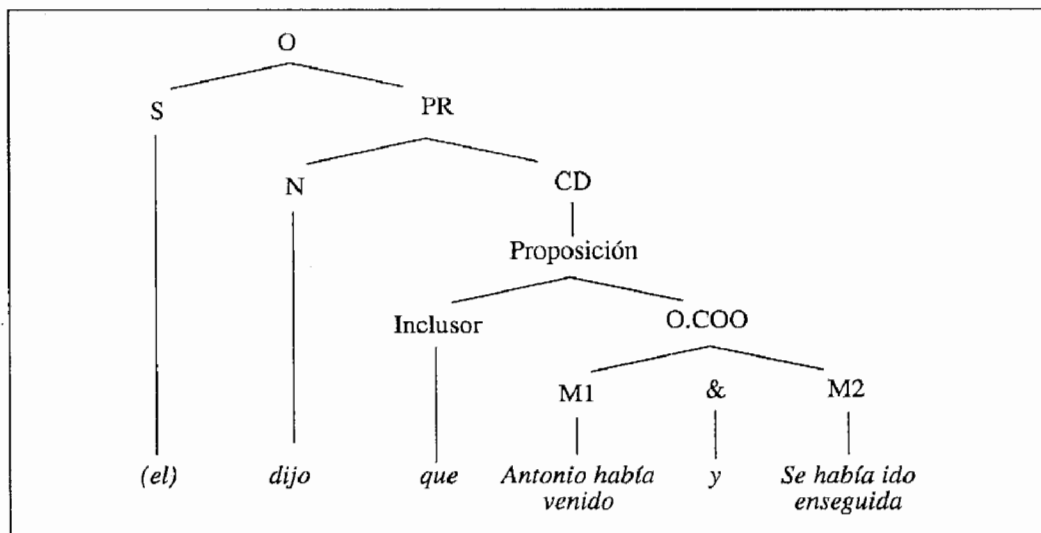


En cambio, en el segundo ejemplo lo que se coordina son dos CDs, cada uno de ellos se une al verbo regente mediante su preposición: coordinación de funciones. Si prescindimos del nudo superior (Oración) con sus dos funciones (Sujeto y Predicado) y nos centramos en el Predicado, la representación gráfica podría ser la siguiente:

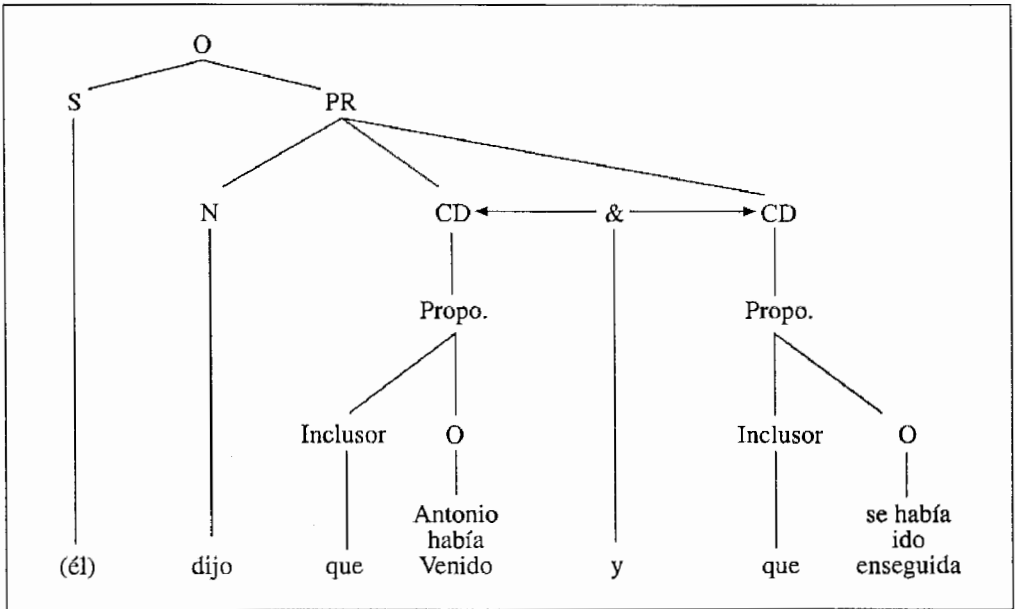


No cabe aquí la posibilidad de un nudo COOR que cuelgue del PR porque la coordinación es una forma y no una función. Del mismo modo, tampoco es aceptable que lo que cuelgue del PR sea un CD porque lo que realmente hay son dos CDs. Situaciones similares se encuentran en:

Dijo que Antonio había venido y se había ido enseguida
Dijo que Antonio había venido y que se había ido enseguida



En este ejemplo encontramos un CD incorporado a la oración compleja mediante el inclusor *que*⁴. Ahora bien ese CD tiene forma de Grupo oracional coordinado con dos miembros cada uno de los cuales, a su vez, es una oración simple: coordinación de miembros. Por el contrario, el siguiente ejemplo manifiesta dos CDs inscritos en la oración compleja mediante los respectivos inclusores *que*. Dichos CDs están coordinados entre sí: coordinación de funciones.



Incluso, en ejemplos como el siguiente

Lola y Carmen bailan bien

cabe aceptar, habida cuenta de la concordancia en plural del verbo, la existencia de un solo sujeto con dos núcleos coordinados: coordinación de miembros.

En cambio, en construcciones como:

Ha comprado fruta y verdura

los rasgos están neutralizados, no hay ningún indicio de nos permita decidimos por una u otra opción.

Un definitiva, la coordinación no puede predecir el tipo de miembros que se conectan en cada caso: en ocasiones son unidades funcionales dependientes de un

4. Con más precisión: el CD adopta la forma de proposición *que*, como tal, necesita de un inclusor para inscribirse en la oración compleja. La mencionada proposición tiene, en este caso, forma de grupo oracional coordinado copulativo Véase, a este respecto, Moya, 2001.

núcleo situado en un nivel estructural más alto: coordinación de funciones; en otras se trata de elementos analizables en el interior de una única función: coordinación de miembros; en otros casos esas diferencias se neutralizan; finalmente, como en la coordinación de oraciones independientes, ni siquiera cabe hablar de esas posibilidades.

Y es que la polémica planteada: coordinación de funciones *vs.* coordinación de miembros, no es sino un falso problema en el que subyace un planteamiento teórico ajeno a la esencia de la coordinación: la equifuncionalidad. Como se ha dicho anteriormente, la equifuncionalidad centra la atención en las relaciones que puedan contraer los miembros coordinados con otras unidades externas a la coordinación. En realidad, desenfoca el centro de gravedad de las construcciones coordinadas y, consecuentemente, desatiende la cohesión interna de los elementos implicados en la construcción. En efecto, la coordinación une miembros, pero es ajena a la naturaleza de dichos miembros.

CONCLUSIONES

De cuanto se ha dicho hasta aquí cabe concluir lo siguiente:

- A. El análisis de la coordinación ha de hacerse desde el interior de la estructura coordinada y al margen de las relaciones que los miembros coordinados puedan contraer con otras unidades externas a la coordinación.
- B. La coordinación se caracteriza por los siguientes rasgos:
 - 1) Es una relación conjuntiva, es decir, se establece entre dos o más miembros unidos mediante un determinado recurso articulador (conjunción coordinante).
 - 2) Los miembros coordinados pertenecen al mismo nivel de jerarquía sintáctica. Esta igualdad funcional se interpreta en un doble sentido: en cuanto a la relación de los miembros entre sí y en cuanto a la relación de los miembros con el todo de que puedan formar parte. De estos dos enfoques, el primero es el que caracteriza directamente a las construcciones coordinadas: los miembros coordinados son funtivos de una relación de constelación, pertenecen a la misma clase sintáctica, son independientes. Del segundo enfoque se concluye que los miembros coordinados son equifuncionales, pero, como se ha demostrado, la equifuncionalidad no es un rasgo que caracterice a la coordinación en su totalidad.
 - 3) Los miembros no adquieren un valor especial por su posición respecto del nexo. Este rasgo tiene algunas consecuencias de interés:
 - (i) Los miembros coordinados son reversibles.
 - (ii) La coordinación es una estructura abierta en cuanto a los miembros.
 - (iii) La coordinación es también una estructura abierta en cuanto a los nexos.
 - (iv) La coordinación no determina el tipo de miembros que pueda conectar; ni en cuanto a la función, ni en cuanto a la forma.

EJERCICIO PRÁCTICO

Texto

«Los mongoles luchaban arriesgando su vida, viviendo con tremendo heroísmo el choque de las batallas; los de ahora manejan mecanismos desde un lejano buque o desde un avión inalcanzable y aniquilan vidas y riquezas impunemente y sin grandeza... ¿No salta a sus ojos la abismal diferencia? Basta una prueba: los mongoles pueden inspirar un poema épico y de hecho ya se escribió hace siglos en su Historia Secreta, mientras que a ningún poeta se le ocurriría poner en verso esta rapiña en gran escala, disfrazada de operación liberadora... «Canta, ¡oh Musa!, la cólera de Bush junior, etc.» ¿Se da cuenta? No lo merecen, no son dignos... ¡Y no les llame mongoles, sobre todo! ¡Llámelos mangoles, mogules, lo que quiera, pero no mongoles!»

(José Luis Sampedro: *Los mongoles en Bagdad*, Ediciones Destino S.A., 2003, pág. 17)

SUGERENCIAS:

1. Determine los miembros de cada construcción coordinada.
2. Caracterice el tipo de unidades coordinadas: palabras, sintagmas, oraciones, etc.
3. Señale algún caso en el que la equifuncionalidad sea evidente y otro en el que no sea así.
4. ¿Se pueden añadir miembros en todas las construcciones?
5. ¿Se puede añadir conjunciones en algún caso?
6. ¿Es posible la inversión de los miembros en todas las construcciones?
7. Señale un ejemplo de coordinación de miembros y otro de coordinación de funciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Antoine, G. 1959: *La coordination en francaise*, ed. D'Artrey, Paris.
- Bloomfield, L. 1964: *Lenguaje*, Lima, Universidad nacional mayor de San Marcos.
- Dik, S.C. 1968: *Coordination. Its implications for the theory of general linguistics*, North Holland, Amsterdam.
- Gili y Gaya, S. 1964: *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes, 9ª ed.
- Gleitman, L. 1965: «Coordinating conjunctions in English», *Language*, 41, págs. 260-293.
- Hernández Alonso, C. 1971: *Sintaxis española*, Valladolid.
- Jiménez Juliá, T. 1987: «La construcción coordinativa en española», *Verba*, 14, págs. 271-345.
- Lázaro Carreter, F. 1968: *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, 3ª ed. Corregida.
- Marcos Marín, F. 1974: *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel.
- Martinet, A. 1970: *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.

- Moya Corral, J. A. 1990: «Consideraciones acerca de la conjunción», *Actas del congreso de la Sociedad española de lingüística, XX aniversario*, Madrid, Gredos, págs. 699-706.
- , 1996: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Universidad.
- , 2001: «La morfología transversal», en Montoya Ramírez, M.^a I. (ed.): *La lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad, págs. 281-197.
- , 2002: «Las unidades constructoras de la «oración compuesta»», en Moya Corral, J. A. y M.^a I. Montoya Ramírez (eds.): *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad, págs. 63-89.
- , 2004: «Tres funciones distintas y un solo *que* verdadero», *Verba*, en prensa
- RAE 1973: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, S.A.
- Roca Pons, J. 1970: *Introducción a la gramática*, Barcelona, Teide.
- Rojas Nieto, C. 1982: *Las construcciones coordinadas sindéticas en el español hablado culto de la ciudad de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojo, G. 1978: *Cláusulas y oraciones*, Anejo 14 de *Verba*, Santiago de Compostela.
- Tesnière, L. 1959: *Elements de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

PERVIVENCIA DE LA DISTINCIÓN LL/ Y EN LEPE

SUSANA MARÍA PEDRAZA PICÓN.

0. INTRODUCCIÓN

El yeísmo es un fenómeno lingüístico ampliamente extendido en las hablas meridionales, pero que aún no ha llegado a sistematizarse; es decir, podemos encontrar zonas donde se mantiene la distinción ll/ y. Aunque existe una tendencia a la desfonologización de estos fonemas, que consiste en la pérdida del único rasgo distintivo que poseen, en este caso la lateralidad de ll, que pasa a identificarse con el fonema fricativo y. Por lo demás, ambos fonemas coinciden en ser palatales y sonoros.

Las explicaciones de este hecho son muy variadas¹, desde la propia evolución lingüística hasta razones de economía del lenguaje, dada la poca productividad de la distinción, ya que existen muy pocas parejas léxicas que basen en estos sonidos su oposición (recordemos el habitual ejemplo: pollo/ poyo). Tampoco se ponen de acuerdo los lingüistas en su cronología; no obstante, Zamora Vicente nos dice que «como fenómeno de lengua no se puede hablar de él hasta tiempos muy modernos»².

Por otra parte, su realización parte desde los núcleos urbanos, por lo que cuenta generalmente con mayor estimación social que la distinción, localizada en zonas rurales, donde la lengua es más conservadora tiene menos prestigio.

A pesar de ser Andalucía fundamentalmente yeísta, encontramos una serie de islotes en los que pervive la distinción ll/ y. Estos puntos han sido localizados por

1. Labrador Gutiérrez, T. et al.: *Sociolingüística andaluza: ll- y en Lepe*, Instituto de Estudios Onubenses, Huelva, 1980.

2. Zamora, V.: *Dialectología Española*, Ed. Gredos, Madrid, año?

los investigadores del ALPI y del ALEA, que atestiguan la existencia de este rasgo en Sevilla (El Madroño, Olivares, zona del Aljarafe, Paradas, entre otros pueblos), Córdoba (Villanueva del Duque, Villanueva del Rey y Villaviciosa de Córdoba), Cádiz (Benaocaz y Jimena de la Frontera), Málaga (Jubrique, Gaucín y Alpendeire) y con mayor número de puntos de conservación la provincia de Huelva (Lepe, San Silvestre de Guzmán, Sanlúcar de Guadiana, Alosno, Paymogo, Santa Bárbara de Casa, El Cerro del Andévalo, Calañas, Encinasola, Cabezas Rubias, etc.)³

En este trabajo realizo un estudio sociolingüístico sobre la práctica de la distinción *ll* y en Lepe, pues considero muy útil el estudio y análisis de este fenómeno, que va variando con las generaciones, y del que tenemos muy pocos datos científicos. Sería interesante hacer un estudio comparativo, contrastando los datos aquí aportados y ampliados con otros sobre los pueblos que matienen todavía la conservación, para ver cuál es la importancia de la distinción, qué grupos sociales la practican, qué edades comprenden, si también hay diferencias de carácter sexual, como ocurre en Lepe, etc. Una vez hecha la propuesta, pasaré a comentar la metodología y a exponer el análisis de los datos.

1. LAS ENCUESTAS

A la hora de llevar a cabo el trabajo he tenido en cuenta dos tipos de variables: lingüísticas y extralingüísticas. Dentro del primer grupo he analizado distintos estilos y el contexto (si *ll* aparece en interior de palabra o al inicio); en cuanto a la variable extralingüística he recogido datos sobre el sexo, la edad, los años de estudio, ingresos, profesión, cultura, frecuencia en los contactos con la capital, amigos, tratos con los pueblos del entorno, así como la valoración del habla individual.

He tomado una muestra representativa de cuarenta informantes, todos leperos residentes en el pueblo, a los que he «sometido» a responder a cuatro grupos de cuestiones, bastante fáciles y amenas, para analizar la distinción en varios estilos: *estilo de encuesta* (preguntas dirigidas, tales como «elementos para la playa» o «patrona del pueblo»); *dibujos* (representaciones gráficas de diferentes elementos, entre los que se encontraban un «caballo», una «gallina», una «estrella», un «destornillador», una «llave inglesa», un «martillo» combinados con otros elementos de los mismos campos semánticos, utilizados como distractores, como la «luna», el «sol», una «sierra», un «clavo», un «gato»); *texto* (breve relato que contiene palabras con *ll*: «toalla», «llena», «brillo», «estrellas»); y por último *lista de palabras* (conjunto de palabras con *ll*: «pescadilla», «cebolla», «tornillo», «martillo», «pollo», «gallina», «gallo»; unidas a otras sin *ll*, que al igual que en los dibujos, también funcionan como distractores, como «atún», «pimiento», «tuerca»).

3. Hidalgo Caballero, M.: «Pervivencia actual de la "LL" en el suroeste de España», *NRF*, LIX, 1977, págs. 125-130.

En el estudio de los factores distribucionales analizamos sólo dos grupos: inicial e interior de palabra, puesto que ll nunca aparece en posición final.

2. LOS RESULTADOS

2.1. El primer punto en el que nos hemos detenido es el porcentaje de distinción que nos da el índice general, 44%. Este dato, analizado en términos absolutos nos permite observar la importancia del fenómeno entre los hablantes de esta localidad. Como vemos sigue siendo un rasgo muy frecuente, que aún pone en práctica casi la mitad de la población. Sin embargo, sería preciso investigar sobre la situación de la conservación ll/ y en los otros puntos antes mencionados para cotejar los datos aportados y estudiar las convergencias y divergencias comparativamente.

2.2. La edad. Hemos dividido esta variable en dos grupos, mayores y menores de 35 años y los datos hablan por sí mismos; los menores de 35 distinguen en un 29%, mientras que los mayores en un 58%. Los jóvenes, aunque aún conservan la distinción, tienden a la igualación de los fonemas y esto se debe fundamentalmente al superior grado de instrucción académica. Veamos las tablas, combinando la distinción con la edad y la escolarización:

<i>Escolarización (años de estudio)</i>	<i>Hasta 35 años (edad) %</i>	<i>Más de 35 años %</i>
0-8	35	59
9-15	27	51
16 ó más	11	47

Podemos observar cómo va disminuyendo el porcentaje de conservación ll/ y en ambos grupos, aunque más notablemente entre los menores de 35; es decir, cuanto más años de estudio, menos distinción.

2.3. El sexo. Otro dato muy significativo es el que resulta de la variable «sexo», que marca la diferencia en el mantenimiento de la distinción entre hombres y mujeres, inclinándose la balanza hacia éstas con un 56% de distinción, frente a ellos, cuyo porcentaje ronda el 32%. Las diversas causas que puedan motivar esta divergencia en el habla, según el sexo, nos las resumen los profesores J. A. Moya y E. J. García en *El habla de Granada y sus barrios*⁴. En este caso concreto de Lepe creo que se debe a que las mujeres están más apegadas a las formas tradicionales, conservadoras, que los hombres, porque su núcleo social es más reducido. Esto es:

4. Vid. Moya Corral, J. A y García Wiedmann, E. J.: *El habla de Granada y sus barrios*, Estudios de lengua española, Universidad de Granada, Granada, 1995. págs. 90-97.

si observamos las relaciones que mantienen ambos sexos con su entorno, podemos comprobar cómo las mujeres que prefieren estar con los amigos del pueblo son mucho más distinguidoras que las que se relacionan con gente de otros pueblos, mientras que entre los hombres apenas hay diferencias:

<i>Relaciones</i>	<i>Hombres%</i>	<i>Mujeres %</i>
Amigos solo del pueblo	31	65
Otros pueblos	33	45

Por otra parte, en sus contactos con Huelva, apreciamos cómo va aumentando progresivamente el índice de distinción entre las mujeres según se reduce la frecuencia con la que acuden a la capital. Así, de un 23% (1 ó 2 veces en semana) se pasa a un 76% (1 ó 2 veces al año o nunca), con una diferencia de 53 puntos. En cambio, en el caso de los hombres sucede que el grupo más distinguido se encuentra entre los que suelen ir a Huelva una o dos veces en semana (46%), porcentaje que se reduce paradójicamente entre los que tienen menos contactos con la ciudad (16%):

<i>Contactos con Huelva</i>	<i>Hombres%</i>	<i>Mujeres %</i>
1-2 veces por semana	11	23
1-2 veces al mes	46	53
1-2 veces al año/nunca	16	76

En cuanto a las variaciones según sexo y cultura, vemos como las diferencias entre hombres y mujeres se hace más tajante entre los miembros del grupo de «baja cultura», con una distancia de 41 puntos entre hombre y mujeres, separación que disminuye en los restantes grupos, produciéndose casi el equilibrio entre ambos sexos de cultura «media alta» (49 y 50% respectivamente).

<i>Cultura</i>	<i>Hombres %</i>	<i>Mujeres %</i>
Baja	10	51
Media Baja	38	61
Media Alta	49	50
Alta	22	35

No obstante, hay que decir que las mujeres menores de 35 años, aunque siguen siendo más distinguidoras que los hombres, manifiestan una mayor tendencia a la igualación de fonemas, y esto se debe sin duda a la mayor instrucción de las jóvenes con respecto a las que tienen más de 35, pues no hay ni un solo caso de mujer de este grupo que haya cursado más de ocho años de estudios. De esta manera podemos observar el contraste tan radical entre hombres y mujeres del

grupo más viejo (44 puntos), frente al relativo equilibrio de los menores, con sólo 6 puntos de diferencia.

<i>Edad</i>	<i>Hombres %</i>	<i>Mujeres %</i>
Hasta 35 años	26	32
Más de 35 años	36	80

2.4. El estilo. Como dijimos, hemos estudiado esta variable en cuatro aspectos: encuesta, texto, dibujos y lista de palabras. Analicemos los resultados:

<i>Est. Encuesta %</i>	<i>Est. Texto %</i>	<i>Est. Dibujos %</i>	<i>Est. Lista de palabras %</i>
52	40	37	48

El mayor índice de distinción lo encontramos en el estilo encuesta, en el que prevalece el carácter espontáneo, más libre y menos cuidado de los informantes, seguido de la lista de palabras, con sólo cuatro puntos de distancia. Después aparecen los otros dos grupos, con una diferencia de tres puntos entre ellos. Los datos que obtenemos no son demasiado clarificadores, pues si el mayor porcentaje se da en el estilo encuesta, el que le sigue es la lista de palabras, en el que el informante está más atento y hay mayor formalidad.

2.5. Factores distribucionales.

<i>Principio de palabra %</i>	<i>Interior de palabra %</i>
42	44

Como vemos se produce casi un equilibrio entre las posiciones inicial e interior de palabra, por lo que se deduce que el lugar que ocupa *ll* en la palabra no es un rasgo pertinente.

2.6. Valoración del habla individual. Esta pregunta tenía cuatro posibilidades de respuesta: muy bien, bien, regular o mal.

<i>Muy bien %</i>	<i>Bien %</i>	<i>Regular %</i>
3	57	40

Nadie ha respondido mal, tan sólo un individuo muy bien, y el mayor porcentaje lo encontramos en las respuestas intermedias. Esta valoración, plenamente subjetiva, coincide con los datos que nos da el estilo.

3. CONCLUSIONES

Después de analizar todos los datos más relevantes podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- a) La distinción *ll* / *y* en Lepe sigue siendo un fenómeno vigente, con un índice del 44%, lo que prueba que aún es una práctica habitual entre los hablantes.
- b) Es un rasgo que perdura fundamentalmente entre los individuos mayores de 35 años, de clase media y cultura media baja y media alta.
- c) Se da con mayor frecuencia entre las mujeres, y esto se debe, además de las relaciones con el exterior, a la mayor o menor instrucción académica. Así, cuantos más años de estudio, menor es el índice de distinción.

En definitiva, vemos que es la distinción *ll* / *y* es un rasgo que, aunque con total vigencia en la actualidad, con el tiempo se irá perdiendo; pues la escolarización obligatoria, la mejora en los medios de comunicación y por tanto las relaciones con el exterior, etc. hacen que este fenómeno (no general, ni considerado de prestigio social) se vaya perdiendo entre los hablantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Labrador Gutiérrez, T., et al.: *Sociolingüística andaluza: LL-Y en Lepe*, Instituto de Estudios Onubenses, Huelva, 1980.
- Moya Corral, J.A. y García Wiedemann, E. J., *El Habla de Granada y sus barrios*, Estudio de Lengua Española, Universidad de Granada, 1995.
- Hidalgo Caballero, M.: «Pervivencia actual de la "LL" en el suroeste de España» *Revista de Filología Española*, LIX, 1997, pp. 119-143.
- Zamora Vicente, A.: *Dialectología española*, Editorial Gredos, Madrid (2ª ed.), 1967.

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LA LENGUA
EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA SEGÚN UN ESTUDIO
LINGÜÍSTICO DEL LIBRO DE BAUTISMOS DEL SIGLO XVII
PERTENECIENTES A LA IGLESIA
DE SANTA MARÍA MAGDALENA DE GRANADA

ANA ISABEL PÉREZ CRUZ

*¡Cuántos autores, aún en nuestros días, cuántos críticos y jueces de letras,
o que se dan por tales tendrían que recordar que la ortografía
es el comienzo de la literatura!
Sainte-Beuve*

INTRODUCCIÓN

De todos es conocido que los errores ortográficos entre los estudiantes de enseñanzas medias y universitarios han ido en aumento durante los últimos tiempos. Muchos somos los que nos preguntamos actualmente qué causas pueden haber contribuido al incremento de las llamadas «faltas de ortografía». La mayoría apunta hacia una ausencia de lectura, otros lo atribuyen a una reforma educacional que considera obsoletos los tradicionales dictados e, incluso, no ha faltado quien acuda a los mensajes abreviados de móviles para indicar que la correcta forma de escribir se está viendo fuertemente ultrajada. Ciertamente es que yo no podría apostar por una de estas causas como motivo principal del abandono de la buena ortografía. En ocasiones los profesores han obviado algunos errores y han preferido explicar temas de Lengua de más dificultad que la que supone escribir y expresarse adecuadamente. Mi intención no es proponer el modelo de los viejos maestros para los cuales el dicho popular de «la letra con sangre entra» era su máxima a la hora de enseñar a sus pupilos una impoluta forma de emplear el lenguaje escrito.

Lo más importante es que antes de comenzar con las clases expliquemos a nuestros alumnos cuáles han sido los criterios que se han seguido para trasladar al

papel nuestras palabras, como ustedes bien saben: criterio fonético, etimológico y de uso. La ortografía, pues, se ha ido construyendo a lo largo de los tiempos respondiendo a una necesidad general de entendimiento.

Pretendo, pues, establecer una relación entre un estudio lingüístico sobre el *Libro de Bautismos de la Iglesia de Santa María Magdalena de Granada (siglo XVII)* y la correcta ortografía que emplee adecuadamente: b/v, c/z, /-s/ implosiva.

Antes de abordar estos apartados he de decir que la forma de aprender la ortografía también lleva aparejado el obtener conocimientos sobre Fonética y Fonología e, incluso, sobre Dialectología. No hemos de olvidar que en Andalucía la forma de hablar puede marcar bastante la escritura.

LA CONFUSIÓN B/V

Esta distinción ha sido uno de los temas más importantes en lo que a enseñanza de ortografía se refiere ya que en la actualidad gran parte de los españoles no diferenciamos entre b y v exceptuando ciertas zonas de Levante y Baleares y, claro, está, el famoso periodista Jesús Hermida el cual en arrebatos de ligera pedantería llega a sorprendernos con su contundente [Felazquez].

Apuesto por que antes de ofrecer a los estudiantes un conjunto de reglas introduzcamos de forma breve la historia de esta confusión. Lo primero de todo es dejar claro qué las primitivas b y v procedían de contextos latinos diferentes como ustedes bien saben y que pueden observar en la siguiente tabla que les presento a continuación.

<i>Orden</i>	<i>Fonemas</i>	<i>Procedencia (Latín)</i>
Oclusivas	/p/-/b/	—p—
Fricativas	/f/-/β/ o /v/	—B— y —U—

El fenómeno de confusión entre b/v nos lo presenta Ariza¹ perfectamente definido: « b sonora oclusiva se había neutralizado con la fricativa que provenía de /u/...» Hemos de tener en cuenta que esta /u/ se consonantizó al crearse un haz de palatales en el latín hablado. En dicho haz se integró la semivocal palatal /i/ por lo que /u/ queda aislado con lo que se produce su consonantización e integración en el haz de labiales. Por tanto, podemos decir que /u/ evoluciona a β.

Otra de las preguntas que deberíamos responder a nuestros alumnos es la siguiente:

¿Cuándo y en qué lugar aparece esta neutralización?

1. Manuel Ariza, «Diacronía de consonante labiales sonoras en español.» en *Manual de fonética histórica del español*, Madrid, Arco Libros, 1990, pág. 58-60

De forma más sucinta les explicaremos que en la Península es un fenómeno el cual procede de tierras septentrionales y fue trasladado por los conquistadores hacia los lugares más meridionales con lo que Andalucía distingue B y V hasta el siglo XVII.

En niveles superiores expondremos las opiniones de ciertos investigadores como Amado Alonso² y sobre la geografía de tal neutralización ya que opina que nació en comarcas próximas a Vasconia e incluso que la confusión surge en tierras donde la /F-/ se hace /H-/, aunque ambos fenómenos no poseen paralelismo cronológico. Podemos considerar que la igualación b/v se extendió por el Norte hacia el Noroeste de Castilla para pasar después hacia tierras meridionales.

Martinet³ se acerca a las posiciones de Amado Alonso ya que cree que b y v iniciales confluyeron

en la articulación bilabial oclusiva [b] y b y v intervocálicas en fricativa bilabial [...]. Estima, pues, que todas estas confluencias fueron debidas al influjo vasco ya que esta lengua carece de /v/.

Otra cuestión que deberíamos tener en cuenta nuestra explicación sería la cronología de este fenómeno. Para ello es preciso señalar que ya en el *Appendix Probi* se recomienda la buena pronunciación de vocablos que deben llevar b o v: « baculus non vaclus», «tolerabilis non toleravilis». Del mismo modo, Menéndez Pidal recoge ejemplos de confusión en Berceo y Don Juan Manuel. Otros historiadores como Pueyo, Segura y Urrutia⁴ atestiguan confusiones existentes desde el romance primitivo (siglos VI al X) y argumentan que el castellano medieval (siglos XII-XV) emplea la grafía *u* para el sonido bilabial fricativo [b] hasta mediados del siglo XIV alterando después con *v* para representar dicho sonido.

Por su parte, Mendoza Abreu⁵ atestigua vocablos escritos de esta guisa en torno a 1253: *beynte*, *boz*, *buelto*. Sin embargo, Amado Alonso se muestra más cauteloso para establecer la cronología de este fenómeno ya que estima el siglo XV como inicio de la neutralización.

La teoría que parece más acertada es la Lapesa⁶ para el que la fecha clave sería la de 1562 como inicio de la expansión de esta confusión desde el norte debido a que Madrid se convirtió en enclave de la dicción norteña, aunque sostiene que la neutralización llegaría más tarde a tierras meridionales.

2. Amado Alonso, *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Tomo II, Madrid, Gredos, pág. 23

3. André Martinet, *Economía de los cambios fonéticos*, Madrid, Gredos, 1974

4. Francisco Pueyo, Santiago Segura y Hernán Urrutia, *Comentario filológico-lingüístico de textos castellanos*. Universidad de Deusto, Bilbao, 1995, pág. 18

5. Mendoza Abreu, « Aproximación al estudio de documentos notariales sevillanos del siglo XIII» en *Antiqua et Nova Romania. Estudios Lingüísticos y filológicos en honor de José Mondéjar en su sexagesimoquinto aniversario*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993, págs. 152-153

6. Rafael Lapesa « El español llevado a América» en César Hernández Alonso *Historia y presente del español de América*, Madrid, 1992, págs. 15-16.

Una vez tratada la cronología de la confusión b/v se hace preciso indicar a los alumnos como en latín y en castellano antiguo ciertas palabras que hoy aparecen con v se escriben con b y viceversa. Incluso como se empleó u con valor consonántico para representar a la v.

En el *Libro de Bautismo* que estudio aparecen: *nuebe*⁷, *Venito*⁸, *Cavallero*⁹, *Isavel*¹⁰ *aversele*¹¹ y *aberle*¹². Sería, pues, interesante que vieran escritos estos vocablos de esta guisa para que se dieran cuenta de cómo han evolucionado gráficamente a lo largo de tiempo. Un contra ejemplo nunca viene mal siempre y cuando insistamos con vehemencia en la incorrección de los casos mostrados para evitar confusiones.

Después de haber explicado el fenómeno, su historia y su cronología podemos ofrecer a nuestros alumnos algunas reglas básicas actuales para distinguir entre b y v¹³.

SESEO Y CECEO

Otro de dos fenómenos que deberíamos de tener en cuenta, sobre todo si enseñamos ortografía en Andalucía, Canarias o Hispanoamérica es el de seseo y ceceo.

Antes de ofrecer reglas para escribir correctamente z, c o s debemos dejar claro en qué consisten estos fenómenos que ustedes ya conocen y así hacer conscientes a los alumnos de sus propias confusiones.

En niveles superiores, podremos hablar de la historia del fenómeno y exponer cómo *seseo* y *distinción* son dos resultados posibles de la reestructuración del sistema medieval. Se trata de soluciones diferentes e independientes iniciadas desde el siglo XVI.

A continuación, presentamos de forma esquemática, por pasos, la historia de esta neutralización:

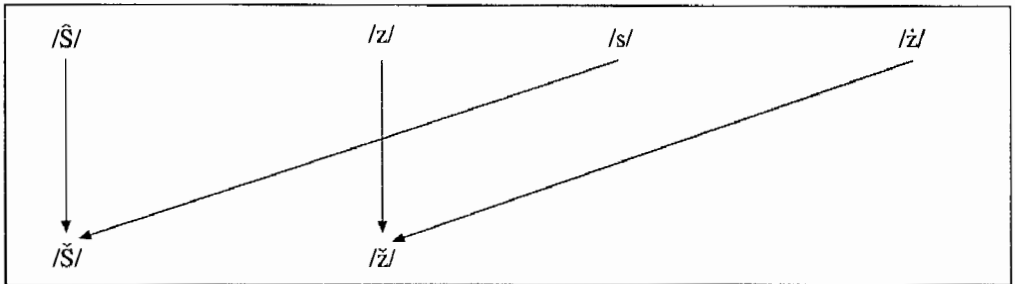
Primeramente exponemos el sistema alfonsí de sibilantes

7. *7 Libro de Bautismos*, a.1663, fol. 33 r., lin. 1
« en *nuebe* dias del mes de febrero de mil seicientos sesenta i tres años con mi liçencia el I[licencia]do D[on] Manuel de zeballos baptiço...»
8. *Ibidem*, a.1663, fol. 34 v., lin. 14
«...fue su comp[adr]e *venito* García...»
9. *Ibidem*, a. 1675, fol. 286v., lin. 19
«...fue su compadre Luis *Cauallero*...»
10. *Ibidem*, a.1671, fol. 193r., lin. 18
«Baptiço a Maria Manuela hija de Pedro ramos i de *isavel* de Niebes...»
11. *Ibidem*, a. 1683, fol. 477 v., lin. 19
«cathequiçe por *aversele* echado agua en neçesidad a Ana Josepha hija de Manuel Sanchez...»
12. *Ibidem*, a. 1683, fol. 478 r., lin. 2
«cathequiçe por *aberle* echado agua en neçesidad la comadre a Roque hijo de Andres Lopez...»
13. Véase Real Academia de la Lengua Española, *La Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs.10-12 o Leonardo Gómez Torrego, *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, págs. 31-34.

/š/ ↓ ç, c	/z/ ↓ z	/s/ ↓ —ss—	/z/ ↓ —s—
Dentales africadas		Alveolares Fricativas	

EVOLUCIÓN ANDALUZA

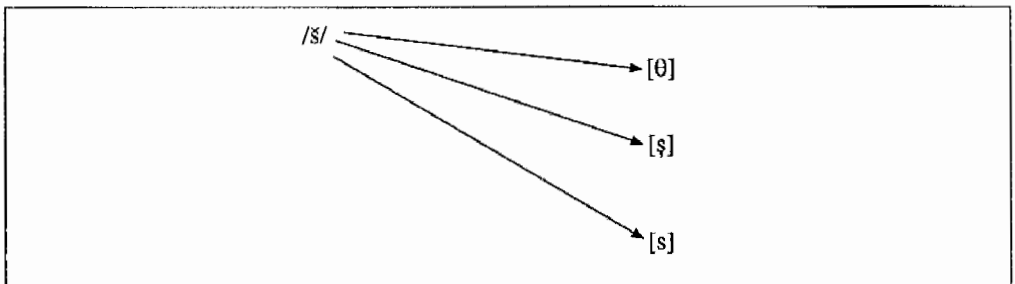
- 1.º PASO: Fricación
- 2.º PASO: Zezeo/zezeo y çeşeo/çeşeo.



* Las confusiones entre estos dos fonemas es lo que llamamos Zezeo/zezeo y çeşeo/çeşeo.

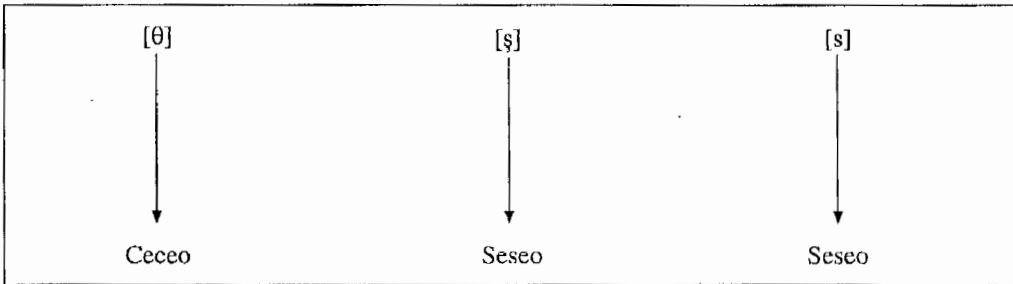
- 3.º PASO: Desonorización
- 4.º PASO:

El fonema sordo /š/ tenía como mínimo tres realizaciones fonéticas diferentes alófonos.



En esta época estos alófonos no habían adoptado un valor especial, no se reconocían como distintos sino eran simplemente *realizaciones fonéticas que se dieron del siglo XVI al XVIII*.

5º PASO: Fonologizaciones



* Nota importante: El fonema [ʃ] es una ese de tipo dental que encontramos en la mayor parte de Andalucía y la [s] es una ese de tipo coronal plana que encontramos en el sur de Córdoba y Norte de Málaga preferentemente.

Después de tratar la historia del fenómeno es preciso explicar que para el sonido interdental existían varias grafías: ç, c, y z en el siglo XVII. Así, en mi estudio hallé escrito el apellido Ceballos de dos maneras: *zeballos*¹⁴ y *çeballos*¹⁵. El nombre común licencia parece como: *licença*¹⁶, *licencia*¹⁷, *liçencia*¹⁸. Por otra parte ya en el siglo XVII tenemos el seseo o ultracorrección ceceante: *lisencia*¹⁹. Estos casos podríamos mostrarlos para que comprueben como han ido cambiando las grafías a lo largo del tiempo y el contrajemplo de *lisencia* puede ser muy pedagógico para ver reflejada la confusión en la escritura y adviertan sus propios fallos.

Finalmente, indicamos a nuestros alumnos las reglas sancionadas por la Real Academia de la Lengua Española²⁰ para el correcto uso de c y z.

14. *Libro de Bautismos*, a. 1663, fol. 33v, lin.23

«...con mi licencia el l[icencia]do Manuel de Zeballos baptiço a Maria hija de Diego Roman...»

15. *Ibidem*, a. 1663, fol. 34 r., lin. 19

«...con mi licencia el l[icencia]do D[on] Manuel Çeballos baptiço a Antonio hijo de Ant[oni]o de Ojeda...»

16. *Ibidem*, a. 1663, fol. 33 r., lin. 2

«con mi *licença* el l[icenciad]o D[on] Manuel de Zeballos Baptiço a Antonio hijo del jurado Matheo Gallardo...»

17. *Ibidem*, a. 1663, fol. 33 v., lin. 23

« con mi *licencia* el l[icencia]do Manuel de Zeballos baptiço a Maria hija de Diego Román...»

18. *Ibidem*, a. 1663, fol. 42 r., lin. 8

« con mi *liçencia* el l[icencia]do Pareja Baptiço a Ana hija de Ant[oni]o de Avila...»

19. *Ibidem*, a. 1671, fol. 195 v., lin. 6

« el l[icencia]do de Fran[ci]s[co] Ximenes de mi *licencia* baptiço a Lorenço hijo de Seuastian de la Peña...»

20. Real Academia de la lengua española, *Ortografía de la lengua española...*, págs. 15 y 17.

C:	Z:
a) Representa al fonema oclusivo velar sordo ante a, o, u, ante consonantes o en posición final de sílaba o palabra. Lo encontramos: carta, clima, acné, vivac	a) Representa al fonema fricativo interdental sordo ante a, o, u y en posición final de sílaba o palabra. sucede así en zanahoria, rezo, paz, hazmerreir.
b) Representa un sonido fricativo interdental ante e, i: cebo, cifra. Si se emplea s estamos ante el seseo	

* Alternancias c y z válidas: cebra/zebra, cedilla/zedilla, cinc/zinc, cenir/zenit...

ASPIRACIÓN DE /-S/ IMPLOSIVA

Resulta interesante indicarles a los estudiantes andaluces que nuestra forma de articular ciertos sonidos puede gastarnos malas pasadas en la escritura y así hay que mostrar cierta cautela a la hora de incluir todas la /-s/ finales de sílaba o palabra en determinados vocablos.

Podríamos mostrarles con varios ejemplos en qué consiste la aspiración, relajación o ausencia de /-s/ implosiva. Para ello presento este cuadro:

1. Inspiración de -s : s > -h
Ej.: *e^hta kása^(h)*; *la hóla^(h)*
Favorecida por la posición interior, seguida de oclusiva sorda (-s + p, t, k).
El grado neutro más tolerado y extendido del debilitamiento de -s.
2. Asimilación
 - a) Cambio de articulación y fusión: *refalárse*, *efaratao*, *dihu^hto*.
 - b) Geminación: *mi^mo*, *anⁿo*.
3. Pérdida de -s
Muy rara vez en posición interior: *afalto*, *lo séso*.
4. Abertura vocálica
(tú) *tięę*, *đo*

Nota importante: A estas cinco manifestaciones de aspiración de /-s/ implosiva deberíamos añadir otro caso. Un quinto apartado estaría, pues, constituido por vocablos que llevan h o j y que, normalmente, no las llevan y, en caso de llevarlas como la h, esta grafía posee sonido en ellas, es decir, es un fonema aspirado y no faríngeo sordo. Como ejemplos poseemos los registrados por Mondéjar²¹ o Chamorro²²: *los jojós*, *las jorejás*, *ehtampado*, *las jacciones*...

21. José Mondéjar. « Disquisiciones historicoortóticas y metodológicas sobre la interpretación de los datos en el estudio del «_e_éo» en *Dialectología andaluza. Estudios*. Granada, 1991, págs. 319-335.

22. José María Chamorro Martínez, « Grafías y Equivalencia fonética. A propósito de una demanda de un maestro de primeras letras lojeño » en *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Valencia, 2000, pág 322 y 325.

Cierto es que la mayoría de los estudiantes andaluces no cometen este tipo de faltas, pero puede existir la posibilidad de que aquellos con menor nivel sociocultural presenten este tipo de errores.

Es preciso plantear una serie de preguntas a nuestros alumnos para que comprendan mejor este fenómeno: ¿Se trata de un fenómeno andaluz? ¿En qué fecha se considera que se generalizó? ¿Por qué no se extendió por América contrariamente a lo que sucedió con el seseo? ¿Cuál era la situación a finales del siglo XV?

Si pretendemos responder a estas preguntas es necesario conocer la que, según nuestro juicio, es la hipótesis más acertada, la pretendiente a Pascual²³. Sostiene que lo importante primeramente es conocer datos básicos sobre el seseo que es un fenómeno andaluz con denominación de origen generalizado en el siglo XVI. A diferencia de este fenómeno, la /-s/ implosiva *no se generaliza* ya que se trata de un *fenómeno hispánico asociado a un determinado grupo social de menos nivel cultural*. No se trata de una relajación exclusiva de Andalucía, sin embargo en el Norte se desprestigia y en el Sur triunfa su generalización. *En Andalucía se generaliza esta tendencia natural del idioma hacia la sílaba abierta, pero no se origina* ya que en el Norte (Toledo, Madrid, Burgos) es un fenómeno en boca de incultos, estigmatizado y en retroceso.

En cuanto a la fecha de generalización de la aspiración de /-s/ implosiva podemos decir que existen dos posturas para establecer la cronología del fenómeno:

- a) Existe un grupo de historiadores de la lengua²⁴ que consideran que el fenómeno puede ser atestiguado desde épocas tempranas a tenor de los ejemplos de gran valía que hallan en documentos no necesariamente literarios.
- b) Existe otro grupo de historiadores²⁵ para los cuales este fenómeno es mucho más tardío y lo establecen en torno a finales del siglo XVII y principios del XVIII. Consideran los anteriores ejemplos aportados por los anteriores investigadores como inválidos ya que los gramáticos contemporáneos a dichos ejemplos no se pronuncian sobre el supuesto fenómeno en sus diferentes tratados. Los ejemplos anteriores no son más que meras erratas o faltas de concordancia u ortografía por parte de unos escribanos que manejarían de forma incorrecta el lenguaje escrito en torno a los siglos XIV al XVII.

Finalmente exponemos el caso práctica que hallé en mi estudio hallé la siguiente secuencia: *echó hel agua*²⁶. Esa grafía h que no representa aquí un fonema faríngeo sordo sino que apunta la posibilidad de que estemos ante aspiración de /-s/ implosiva²⁷ perteneciente a un vocablo que precede al artículo «el». Sin embargo, en este

23. José Antonio Pascual, « La idea que Sherlock Holmes se hubiera hecho de los orígenes del español americano» en *El español y sus variedades*, Málaga (Ayto), 2000, págs. 77-93

24. Pascual, Chamorro, Frago, Menéndez Pidal, Lapesa

25. Mondéjar y Ariza

26. *Libro de Bautismos*, a.1671, fol. 189, lin. 12 «Joseh de Guerra echo hel agua»

27. José María Chamorro, « Cambios fonológicos en las hablas del mediodía peninsular» en *RFE*, LXXXI, 2001, págs. 322-324

caso no existe /-s/ delante del citado artículo así que podríamos apostar por una analogía con respecto a una hipotética solución que llevara el verbo echar en plural precediendo al artículo.

Presentando esta serie de contraejemplos ortográficos contribuimos a que el estudiante reflexione sobre un su propia manera de hablar y la de su comunidad a la vez que intenta buscar mejores soluciones mediante una correcta ortografía.

NEUTRALIZACIÓN DE /-R/ Y /-L/ IMPLOSIVAS

Este fenómeno resulta muy interesante, sobre todo si enseñamos ortografía a alumnos procedentes de Andalucía, Hispanoamérica y a aquellos con un inferior nivel sociocultural.

Es preciso indicar la tesis de Torreblanca²⁸ sobre este fenómeno que, según él, llegó a Andalucía de manos de repobladores castellanos, leoneses y gallegos que los llevaron hacia tierras meridionales en el transcurso del siglo XIII. Además, ciertos dramaturgos como Lucas Fernández o Juan del Encina emplearon esta neutralización para caracterizar a personajes rústicos. Con la tesis de Torreblanca parece coincidir el propio Frago²⁹ para quien el fenómeno de neutralización de estas consonantes implosivas fue llevado en ciernes por los primeros repobladores a tierras meridionales. Lo que quiere decir que podemos hablar de neutralización de esta pareja fonológica en las postrimerías del Medievo. Sin embargo, es en el sur donde adquiere el fenómeno más arraigo. Incluso, el mismo Cano Aguilar³⁰ da como prueba en Andalucía de: *arguarysmo*, *comel*, *leartad* y «*abrir*». No obstante este estudioso opina que los ejemplos más antiguos los hallaríamos en textos del Centro peninsular desde el siglo XII y apunta para dicho fenómeno un posible origen mozárabe.

Así que el recorrido de este cambio se iniciaría en el Centro-Norte peninsular para pasar a arraigarse en Andalucía y, posteriormente, trasladarse a tierras americanas en el siglo XVI.

Una teoría muy parecida desarrolla el propio Lapesa³¹ quien también se decanta por un origen mozárabe del fenómeno iniciado en Toledo, Madrid y Ocaña durante los siglos XII y XIII. Señala los siguientes ejemplos: *Árbarez*, *señar*, *Bercebú*. En cambio, para Andalucía pueden hallarse el cambio en el *Cancionero de Baena*: *arguarysmo* e, incluso en Sevilla (1384-1392): *abril los cimientos*.

28. Máximo Torreblanca, « El paso de /l/ a /r/ postconsonántica en español » en *Theoretical Linguistic*, págs. 696-698. Véase también Francisco Salvador, *La neutralización de /l/ r explosivas agrupadas y su área andaluza*. Granada, Universidad de Granada, 1978.

29. Juan Antonio Frago, *Historia de las hablas andaluzas*, Madrid, Arco Libros, 1993, págs. 488-500

30. Rafael Cano Aguilar, *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco Libros, 1988, pág. 242

31. Rafael Lapesa, *Orígenes y expansión del español atlántico en Demófilo*, Revista de cultura tradicional de Andalucía, nº 22, 1997, pág. 16 y en *El español llevado a América...* pág.18

En el caso de Hispanoamérica³² esta igualación de /-l/ y /-r/ implosivas fue llevada por los conquistadores, en su mayoría andaluces, y encontró cobijo en zonas costeras. Hoy podemos hablar de una confusión a favor de /-l/ en Cuba y gran parte de las Antillas.

En nuestra investigación hemos hallado ejemplos de fines del siglo XVII donde la oposición fonológica /r/ y /l/ no funciona y son: *catarina*³³ y *xabiela*³⁴.

Al igual que en los casos de b y v y seseo/ceceo el hecho de mostrar estos contraejemplos puede contribuir a que los alumnos reflexionen, hallen una solución correcta e incluso sean conscientes de la forma en que ellos y su comunidad articulan dichos sonidos.

CONCLUSIÓN

Esta manera de enseñar la ortografía puede resultar un tanto utópica ya que muchos niveles educacionales y el tiempo destinado para impartir lengua en las aulas no son suficientes ni siquiera para mostrar las reglas básicas. Sin embargo, en cursos más avanzados como bachillerato y niveles universitarios, aunque no habláramos de la historia o fonología de ciertos fenómenos fonéticos si podríamos hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre la manera de hablar de su entorno y el reflejo que ésta posee en su escritura. Sería interesante que al hilo de ciertas grafías, b/v o c/z, les indicáramos que no siempre se han escrito como hoy en día lo hacemos sino que han sufrido una evolución a lo largo de los tiempos. Pienso que si inculcamos capacidad crítica para distinguir una incorrecta ortografía a los jóvenes habremos ganado bastante. Y sobre todo ofrecer a nuestros alumnos una explicación del porqué de esta disciplina.

No obstante, opino que es preciso enseñar a alumnos de Filología, de Traducción y de Periodismo la historia de los fenómenos y su cronología ya que cada vez son más los alumnos de estas titulaciones que comenten errores ortográficos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Amado: *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Vol. II, Madrid, Gredos
- ARIZA, Manuel: «De la aspiración de /-s/», *Philologia Hispalensis*, vol. XIII, 1999, págs. 49-60.

32. Véase para esta cuestión Germán de Granda, «Puntos sobre algunas fes. En torno al español atlántico» en *Anuario de Lingüística Hispánica*, III, 1987, págs. 42-43.

33. *Libro de Bautismos*, a.1663, fol. 34 v, lin. 2
«Baptiçe a Antonia hija de Luis de Valençuela i de *Catarina* de Paz»

34. *Ibidem*, a. 1671, fol. 195 v, lin. 19 «El [licencia]do Marcos de la Peña Baptiço de mi hija a Maria Fran[cis]ca *Xabiela* hija de Pedro Martin Martin...»

- , «Diacronía de consonante labiales sonoras en español», en *Manual de fonética histórica del español*, Madrid, Arco Libros, 1990, pág. 58-60
- CANO AGUILAR, Rafael: *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco Libros, 1988, pág. 242
- CHAMORRO, José María: «Cambios fonológicos en las hablas del mediodía peninsular», *RFE*, LXXXI, 2001, págs. 319-328.
- , «Consideraciones acerca de la aspiración de /-s/ implosiva y su difusión en las hablas andaluzas» en Manuel Galeote (ed.) *Oralidad y escritura en andaluz. Hablas cordobesas y literatura española en la Andalucía de fin de siglo*. Letras de la Subbética, Iznájar (Córdoba), 1998, págs. 49-61.
- , «Graffías y Equivalencia fonética. A propósito de una demanda de un maestro de primeras letras lojeño» en *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Valencia, 2000, pág 322 y 325.
- , «Problemas de fonética histórica del andaluz» en Manuel Galeote y Antonio Moreno Ayora (eds.). *Hablas cordobesas y Literatura andaluza*, Granada, Universidad de Granada, 1995, págs. 17-38.
- , «Nuevos testimonios de aspiración de /-s/ implosiva en los albores y finales del siglo XVII granadino», *RFE*, LXXVIII, 1998, págs. 195-205.
- FRAGO, José Antonio: *Historia de las hablas andaluzas*, Madrid, Arco Libros, 1993, págs. 488-500
- , «Materiales para la historia de la aspiración de la /-s/ implosiva en las hablas andaluzas», *LEA V*, 1983, págs. 153-171.
- DE GRANDA, Germán: «Puntos sobre algunas fes. En torno al español atlántico» en *Anuario de Lingüística Hispánica*, III, 1987, págs. 35-54.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo: *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, págs. 31-34.
- LAPESA, Rafael: «El español llevado en América» en César Hernández Alonso *Historia y presente del español de América*, Madrid, 1992, págs. 11-24.
- MARTINET, André: *Economía de los cambios fonéticos*, Madrid, Gredos, 1974
- MENDOZA ABREU, Josefa: «Aproximación al estudio de documentos notariales sevillanos del siglo XIII» en *Antiqua et Nova Romania. Estudios Lingüísticos y filológicos en honor de José Mondéjar en su sexagesimoquinto aniversario*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993, págs. 149-163
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: «Sevilla frente a Madrid», en *estructuralismo e Historia III, Miscelánea y homenaje a André Martinet*, La Laguna, 1962, págs. 99-165.
- MONDÉJAR, José: «De la grafía al sonido (aspiración, geminación y seseo)» en Antonio Narbona Jiménez y Miguel Roperio (eds.), *El habla andaluza, Actas del Congreso del habla andaluza*, Sevilla, 1997, págs. 163-200.
- , «Disquisiciones historicoortográficas y metodológicas sobre la interpretación de los datos en el estudio del «_e_ eo» en *Dialectología andaluza*». *Estudios*. Granada, 1991, págs. 319-335.
- PASCUAL, José Antonio: «El revolucionario conservadurismo del español norteño. A propósito de la evolución de s implosiva», *Estudios de Lingüística y Filología españolas. Homenaje a Germán Colón*, Madrid, 1998, págs. 387-400.
- , «La idea que Sherlock Holmes se hubiera hecho de los orígenes del español americano», en Inés Carrasco (coord.) *El español y sus variedades*, Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 2000, págs. 77-93
- PUEYO, SEGURA y URRUTIA: *Comentario filológico-lingüístico de textos castellanos. Bilbao, Universidad de Deusto, 1995.*

LA OMISIÓN DE PREPOSICIONES ANTE LOS RELATIVOS

M.^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

La mayoría de las gramáticas del español prescriben que determinadas preposiciones deben preceder a los pronombres y adverbios relativos siempre que su función gramatical o semántica así lo exija. Incluso, algunas de ellas, se refieren, con mayor o menor detalle, a la frecuente ausencia de estos índices preposicionales en aquellos casos en que el relativo ejerce, en el seno de la oración subordinada, funciones sintácticas tales como las de complemento indirecto, suplemento, complemento circunstancial o adnominal, que requieren la anteposición de las correspondientes preposiciones¹.

Sin embargo, no todos los autores comparten este precepto académico y, frente a aquéllos que consideran un error o anomalía la supresión del elemento preposicional que debe preceder al relativo en determinadas funciones gramaticales², otros, por el contrario, difieren de esta opinión³.

1. Vid., entre otros, los comentarios de Alarcos, *Gramática*, 104-106, quien, además de señalar la cuestión normativa a la que aludimos, hace referencia, asimismo, a los casos de omisión preposicional ante los relativos; Marcos Marín y otros, *Gramática*, 189; Alcina y Blecua, *Gramática*, 981, 982, 1022, 1023 y 1033 o Gili Gaya, *Curso* 302 y 306-308. Brucart, en su capítulo de la *Gramática descriptiva* (vid. *Relativo*), alude al aspecto gramatical que nos ocupa en las páginas 399, 401, 403, 415, 421, 444, 445, 447, 451, 452, 453, 476, 477, 487, 488, 490, 491, 493, 494, 495 y, concretamente, en la página 496 trata el problema de la reducción o elisión de preposiciones que toman como término al relativo. De este mismo capítulo de Brucart, referente a las oraciones de relativo, cabe añadir las páginas comprendidas entre la 499 y la 502 y continúan las referencias a estos usos prepositivos en la 508 y 509. También Fernández Ramírez (vid. *Gramática*, 227-233, 241-244 y en 245-247) se ocupa de la cuestión de los pronombres y adverbios relativos agrupados con preposición, deteniéndose, especialmente, en sus distintos índices de frecuencia y en las formas preposicionales comunes a ambos.

2. Vid. Gómez Torrego, *Manual*, 127.

3. En este sentido, Trujillo considera que el fenómeno de la ausencia preposicional ante el relativo hace referencia a variantes socioculturales y estilísticas y es, según sus palabras, «una estructura semántico-sintáctica básica» (apud. Herrera, *Ausencia*, 117). Asimismo, Alonso Megido (vid. *Ausencia*, 74, 75, 77, 78 y 80-84) tampoco acepta que, en la construcción estudiada, se produzca una infracción gramatical.

Esta omisión o, en ciertos contextos lingüísticos, desplazamiento de los índices prepositivos que deberían anteceder al relativo es frecuente en el español actual, preferentemente en la lengua hablada, aunque, en algunas ocasiones, pueda reflejarse aun en la escritura. Aspecto, por tanto, al que se ha de atender en la práctica docente.

Recordemos, en este sentido, el papel de la escuela en la enseñanza de la variedad estándar del español, asociada con los usos lingüísticos de mayor prestigio y reflejada en las normas y reglas prescriptivas propuestas por los gramáticos, sin olvidar los cambios temporales y espaciales que puede experimentar la covariación entre variables lingüísticas y sociales así como la determinación que el contexto de situación o las pautas individuales pueden ejercer en la variación del uso. A estos hechos hacen referencia Serrano, Almeida o Herrera Santana, entre otros muchos sociolingüistas, al tratar la cuestión de las variantes prestigiosas o la de aquellas creencias sobre los rasgos del habla que poseen los hablantes⁴.

Además de los trabajos situados en el eje sincrónico, distintos autores han estudiado este fenómeno desde la perspectiva diacrónica y lo documentan en etapas anteriores del español, centrándose, casi todos ellos, en la preposición omitida ante *que* relativo⁵.

Como ejemplo al respecto, podemos señalar que en el *Esbozo*⁶, la Academia se refiere a tal ausencia indebida de preposición en nuestros clásicos y son numerosos los casos hallados en el *Poema de Mio Cid* de los que da cuenta Gutiérrez Araus. Veamos alguno de ellos:

«Del día que fue conde non yanté tan de buen grado» (v. 1062)⁷

El hecho de que gran parte de los estudios mencionados se basen en la forma *que* no es de sorprender, sobre todo, si consideramos que es este pronombre el relativo de mayor rentabilidad en nuestra lengua y el único que, por sus características formales, es capaz de reemplazar al resto de los elementos de su paradigma. De ahí que se haya hablado de su posible *gramaticalización*⁸, aunque algunos autores no

4. Vid. Serrano, *Cambio*, 19, 24, 25, 29, 31, 34, 35 y 68; Almeida, *Sociolingüística*, 115, 116, 118, 119, 150 y 151 y Herrera Santana, *art. cit.*, 116. Al igual que en algunos trabajos de orientación sociolingüística, en el de Moya y García Wiedmann (*vid. Granada*, 241-245), también se alude a la noción del *prestigio* al comprobar la valoración subjetiva de las variables lingüísticas objeto de la investigación.

5. Vid. el trabajo de Keniston, *Syntax* y el de Lope Blanch, *Relativos*, por citar algunos (*apud. Herrera Santana, art. cit.*, 111 y Gutiérrez Araus, *Elisión*, 18 y 19). Alonso Megido (*vid. art. cit.*, 79, 82 y 83) también ofrece ejemplos de estas construcciones en estadios anteriores del castellano, la mayoría de las cuales han desaparecido en la actualidad.

6. Vid. R.A.E., *Esbozo*, 529-530.

7. Se trata de uno de los ejemplos de la estructura en cuestión recogidos por Gutiérrez Araus (*vid. art. cit.*, 18) en el *Poema de Mio Cid*.

8. Vid. algunas referencias a este proceso en Gutiérrez Araus, *art. cit.*, 19 y 36; Alcina y Bleuca, *op. cit.*, 1033 y en Cortés Rodríguez, *Relativo*, 175.

comparten la idea de que, a causa de la preposición elidida, la cual debería corresponderle según su papel funcional, el relativo *que* se convierta en un simple *nexo relacionante*⁹.

Una vez realizadas algunas de las consideraciones teóricas oportunas respecto del tema que nos ocupa, nuestro principal objetivo consiste no sólo en comprobar, a través de un corpus de ejemplos, las llamadas construcciones de relativo «anómalas» sino también en establecer correlaciones entre esta variable y otras de carácter lingüístico y social así como posibles comparaciones con otros estudios que se ocupan del análisis de este mismo rasgo lingüístico en diversas comunidades de habla. Del mismo modo, nos detendremos en las principales partículas preposicionales elididas ante los relativos, mostrando tanto las distintas frecuencias como los criterios funcionales o semánticos que pueden condicionar los casos de su ocurrencia.

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en Baeza y los resultados del análisis proceden de las entrevistas realizadas a hablantes nativos de esta localidad jiennense¹⁰.

En las conversaciones mantenidas con los informantes, se plantearon una serie de preguntas basadas en un guión previamente elaborado, siguiendo así las principales directrices metodológicas de la Sociolingüística, aunque, en la mayoría de las ocasiones, se dejaba libertad a nuestros interlocutores para que hablasen más extensamente sobre aquellos temas que despertaban en ellos un mayor interés¹¹. Debido al intento de suavizar la «rigidez» de la situación de entrevista, podríamos afirmar que las muestras de lengua obtenidas se acercan, con ciertas limitaciones, a un estilo coloquial que, por otra parte, influirá en la aparición de unos relativos a costa de otros¹².

En el proceso de cuantificación de los datos, esto es, en la realización del análisis estadístico de los valores obtenidos, hemos utilizado el programa SPSS¹³ para Windows en su versión 11.0.

En primer lugar, si tenemos en cuenta las frecuencias absolutas de los antecedentes expresos ante los que se omite el índice prepositivo, los resultados mues-

9. Herrera Santana (*vid. art. cit.*, 113 y 114) rechaza la interpretación de que, en el caso de las denominadas construcciones «anómalas», este relativo deje de ser un pronombre. Cita, en este sentido, la opinión de Trujillo.

Respecto del término *nexo relacionante*, en el tomo II dedicado a Morfosintaxis I, *del Cuestionario para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica II*, Madrid, 1972, 195-207, se incluye, dentro de esta categoría, a los pronombres y adverbios relativos, abordando su estudio como relacionantes no adverbiales y adverbiales, respectivamente.

10. Se han seleccionado veinte informantes del total de la muestra.

11. Casi todas las entrevistas, de las que hemos extraído las construcciones de relativo analizadas, oscilan alrededor de los treinta minutos de duración, lo que supone una grabación total de unas 10 horas. Gutiérrez Araus (*vid. art. cit.*, 20) señala, a este respecto, cómo, a pesar del elevado número de encuestas en el que se basa su corpus de estudio, el número de casos hallados en que se da el fenómeno de la omisión preposicional ante el pronombre relativo *que* no es excesivamente alto.

12. *Vid. Herrera Santana, art. cit.*, 117.

13. *Statistical Package for the Social Sciences*.

tran una mayor tendencia a la ausencia indebida de la preposición *a* con 19 casos y en orden descendente le siguen la partícula *en* con 8 ocurrencias (coincidiendo, de este modo, con el número de elisiones de la preposición *de*), 5 ejemplos de la forma *con* y ninguno en que se omita alguna de las preposiciones que hemos agrupado junto a las locuciones prepositivas tales como *por*, *para*, *sobre* o *según*, entre otras.

Atendiendo a la función sintáctica desempeñada por el antecedente, desprovisto de preposición, en la oración principal, comprobamos que el complemento circunstancial favorece las omisiones de *en* y *con*, mientras que, en relación con la elisión de *a*, alternan las funciones de complemento directo e indirecto con porcentajes de 89.5% y 10.5% del total de ejemplos de esta variante en cada caso. Por tanto, estos datos reflejan la norma dominante en nuestra lengua, según la cual, en algunos contextos, la presencia de *a* ante el complemento directo es potestativa. Por otra parte, el complemento preposicional nominal, verbal, suplemento o complemento circunstancial, en este orden, son las funciones en las que hallamos la preposición *de* elidida.

Veamos, a continuación, algunos ejemplos de antecedentes sin preposición que hemos podido extraer del corpus de estudio:

Elisión de *A*:

«[...] porque yo he conoci(d)o *gente* que entre comillas se puede decir que te puede mirar por encima del hombro en la situación económica» (C.D).

Elisión de *EN*:

«Yo la verdad es que los veo que están bien y bueno, pero *el momento* que me entero de algo ya...ya estoy sin vida porque los quiero bastante a todos» (refiriéndose a sus hermanos) (C.C).

Elisión de *CON*:

«[...] además es que mi prima Marilú es la chica y es de la edad de mi hermana mayor entonces ya *los demás*, que son mayores, es mucha diferencia» (C.C).

Sin embargo, podemos afirmar que muchos de los casos en los que se suprime la preposición que debería preceder al sintagma nominal antecedente para marcar la función de éste en la oración principal, se deben a olvidos o vacilaciones de los sujetos, de modo que no podemos considerarlos especialmente representativos.

Atendiendo a las formas de relativo halladas en las secuencias del español hablado en Baeza y objeto, por otra parte, de nuestro estudio, al igual que hemos podido comprobar en el caso del término antecedente al que éstos hacen referencia anafórica, también la ausencia de marca funcional sobrepasa al número de ejemplos hallados en los que la preposición es «debidamente» antepuesta al pronombre o adverbio de relativo: 206 ausencias frente a 157 casos de presencia del correspondiente índice prepositivo ante los relativos.

En cuanto a los casos de desplazamiento preposicional, tienen una representación mínima con relación a los dos anteriores. Sólo en 8 ocasiones la forma preposicional que debería ir antepuesta al relativo antecede a otro elemento posterior a éste en la secuencia, generalmente un pronombre, lo que supone un 2.1% del total.

La preposición *en* es, ante los relativos, la que se omite con mayor frecuencia, (en 123 ocasiones), lo cual implica un porcentaje de 59.7% del conjunto de casos de elisión analizados. Por tanto, nuestra ciudad sigue las pautas descubiertas en otras muchas comunidades y ya señaladas en gramáticas al igual que en trabajos de orientación normativa, en los que se alude al empleo opcional de la preposición en cuestión cuando el significado del antecedente es temporal y el relativo funciona como complemento circunstancial¹⁴.

A y *de* continúan la serie con porcentajes de 20.4% y 12.7%, respectivamente. Por su parte, *con* y el grupo de otros elementos prepositivos las siguen en frecuencia de uso, constituyendo, respectivamente, un 4.85% y 2.4% del total de ocurrencias.

Si seleccionamos las contadas ocasiones en que tanto el término antecedente como el relativo aparecen con la correspondiente preposición, el empleo de la misma partícula preposicional ante ambos supone un porcentaje superior a aquél que representan los casos en los que las preposiciones son diferentes¹⁵.

El relativo *que* ofrece, en este corpus, un índice de aparición superior al de los restantes pronombres o adverbios de su clase, aun considerando el recuento total de éstos. De ahí que, como ya señalamos al principio, muchas investigaciones se hayan centrado exclusivamente en su estudio.

Un 60.1% es el porcentaje de ausencias preposicionales ante este relativo.

En orden descendente, vuelve a ser *en* la preposición más frecuentemente elidida en el uso de este pronombre: 73 ocurrencias frente a las 50 de los demás relativos empleados con omisión de esta preposición. En este último caso, y teniendo en cuenta el total de ejemplos en los que se omite el índice prepositivo mencionado ante otros relativos, se refleja la siguiente distribución: el 88% del adverbio *donde*, 10% de la variante de la forma *que* precedida de artículo y 2% del adverbio con matiz temporal *cuando*.

En segundo lugar, hallamos el índice de frecuencia de la preposición *a*. El 66.7% del total de ausencias se produce ante *que* y el 33.3% ante los demás relativos: en 9 ocasiones precede a la forma *el que*, junto a sus posibilidades de variación de género y número, y en 5 al adverbio relativo *donde*.

14. Vid. Gómez Torrego, *op. cit.*, 128 y 129. Gutiérrez Araus (*vid. art. cit.*, 21), afirma que, al tratarse de este contenido significativo, y aunque el antecedente no necesite preposición, ésta sí debe preceder al relativo por ser la marca de su función en la oración subordinada.

15. Vid. los comentarios sobre esta prolepsis en Gómez Torrego, *op. cit.*, 129 o en R.A.E, *Esbozo*, 529. Asimismo, Sánchez Márquez (*vid. Gramática*, §310, 222 y 223) se refiere a los casos en que el relativo, por la función que desempeña, debe llevar preposición y ésta se antepone al antecedente, dejando al relativo sin ella, sobre todo, cuando el antecedente cumple una función diferente de la del relativo. Según este autor, «Esto no merece ni el desprecio de la omisión ni el apelativo de «aberrante», máxime que en la lengua madre de la nuestra (el latín), y en el griego, existen fenómenos parecidos» (*ibid.*, 222). A su juicio, es preferible nombrar a este hecho como «atracción directa e inversa del relativo» o «anticipación de las preposiciones» con los relativos.

La siguiente preposición omitida con más frecuencia en nuestro corpus ante *que* es la forma *de*: en 16 ocasiones frente a las 10 en las que debería haber precedido a los otros relativos. Éstos se distribuyen del modo que sigue: la variante del pronombre *que* con artículo supone un 50% del total, *donde* un 20% y *como* un 30%, teniendo en cuenta el conjunto total de ausencias de esta preposición en los casos en que el relativo *que* es reemplazado por otras formas de su paradigma.

La partícula *con* ofrece bajos índices de elisión en las subordinadas relativas introducidas por la forma *que* o por cualquier otro pronombre o adverbio de relativo.

Por último, es el grupo constituido por otros elementos prepositivos el que presenta el menor número de ocurrencias ante *que* así como ante los demás relativos: 1 y 4, respectivamente. Y es la variante del pronombre *que* la única forma ante la que se omiten estas preposiciones.

Como se puede constatar a partir de estas cifras, el relativo precedido de artículo (*el que*, *la que*, *los que*, *las que*, *lo que*) es el que experimenta un número considerable de omisiones preposicionales, aunque, cuantitativamente, destaca la ausencia de las correspondientes preposiciones ante el adverbio *donde*.

Respecto de la función sintáctica que ejerce el relativo en su propia oración en los casos de ausencia preposicional, que influyen, obviamente, en el tipo de preposición elidida, podemos señalar que el complemento circunstancial muestra cifras muy superiores a las de las demás funciones, con un porcentaje de 67.4% del total de ejemplos de la variable analizada en nuestro estudio.

Como era de esperar, la preposición *en* omitida ante el relativo que funciona como complemento circunstancial presenta el mayor número de ocurrencias, esto es, 117.

En relación con la partícula *a*, es el complemento directo la función que ocasiona el mayor número de sus omisiones, en 21 casos frente a los 6 del complemento indirecto. La mayor parte de estas elisiones se producen cuando, junto al relativo, aparece un pronombre personal átono que desempeña la misma función de éste, es decir, la de complemento directo¹⁶. Distintas gramáticas y manuales de estilo censuran esta construcción basándose en la incompatibilidad entre las unidades que intervienen¹⁷ debido a la reiteración de la función del relativo por medio de dicho elemento pronominal¹⁸.

Al mismo tiempo, cabe decir que esta función gramatical, la de complemento directo, es la segunda en la escala de frecuencias, con un 12.2% del total.

Conviene destacar, asimismo, el porcentaje de la función de complemento preposicional del verbo, es decir, cuando éste, debido a su valor semántico, requiere determinadas preposiciones; a saber: un 5.9%, en el que todas las formas preposicionales analizadas aportan idéntico número de ocurrencias a excepción de aquéllas de significado más específico que constituyen el último grupo (*por*, *para*, *según*, etc.).

Mencionaremos, por último, los 7 casos en los que el relativo, en función de suplemento, no va precedido de la preposición *de*, la cual, además, se omite en distintas funciones sintácticas, aunque ninguna de ellas ofrece porcentajes significativos.

16. Vid. Gutiérrez Araus, *art. cit.*, 25.

17. Vid. Gómez Torrego, *op. cit.*, 123.

18. Vid., al respecto, Brucart, *art. cit.*, 403, 404, 407 y 408.

Con objeto de confirmar algunos de estos resultados, hemos seleccionado los ejemplos que presentamos a continuación:

Elisión de *EN*:

«[...] en esta casa *que* vives actualmente has vivido siempre o te has traslada(d)o [...]»
 «siempre pues a lo mejor...hay veces *que* a lo mejor pues dejas un poquito de la(d)o to(d)o lo que es la religión [...]»
 «[...] luego las partes de la cama, la parte de arriba *donde* pones la cabeza [...]»

Elisión de *CON*:

«[...] ha habido muchos cambios para bien o hay cosas *que* no estás de acuerdo...No sé...»
 «Y además, una cosa *que* teníamos problema en Matemáticas es *que* están diciendo que lo mismo tenemos que volver a hacer las prácticas».
 «Desde chiquitilla me he lleva(d)o muy bien, pero con la fami...o sea, *lo que* es primos, tíos, pero...primos cercanos, o sea, primos hermanos, tíos...carnales»

Elisión de *A*:

«Y luego...pero sí he pasa(d)o años muy buenos. Y aquí...aquí he conoci(d)o a mucha gente. Aquí lo bueno es la cantidad de gente *que* he conoci(d)o».
 «Yo tengo una amiga *que* la conocí cuando empezamos la carrera, las dos la empezamos juntas».
 «[...] y así tienes contacto con el colegio donde va tu hija y to(d)o eso...».

Elisión de *DE*:

«Estábamos un grupo de amigas y yo, a todas y a un pandillón, y encima de Madrid, bueno, en un pueblo *que* se iban a ir y no iban a volver [...]».

Elisión de otras Preposiciones:

«Yo ¿sabes *lo que* sufro mucho? Por...veo esos niños que se ven ahí en la televisión [...]».

Concluyendo, podemos afirmar que nuestros resultados coinciden, grosso modo, con los que pueden extraerse de otros estudios realizados en la misma línea.

Sin embargo, cabría hacer las siguientes precisiones:

- 1) En Santa Cruz de Tenerife, el porcentaje de construcciones de relativo que deberían ir precedidas, según la norma académica, de la oportuna preposición representa un 14.2% del total, aunque más de la mitad de estas secuencias eliden dicha marca preposicional¹⁹. En lo que respecta a nuestra localidad, el porcentaje de tales construcciones es algo mayor (26.8%) aunque también las

19. Vid. Herrera Santana, *art. cit.*, 114 y 115.

omisiones de preposición superan a los casos de su presencia: 56.7% del total.

- 2) El orden, según la frecuencia de uso, establecido por Gutiérrez Araus en su trabajo sobre el habla de Madrid, es similar al que revelan nuestros datos salvo que, en los porcentajes que hemos obtenido, la preposición *de* precede a *con* por su número de omisiones²⁰.
- 3) Al establecer la interrelación entre la variable lingüística analizada y algunos de los factores extralingüísticos considerados en el presente estudio, se observa que los hablantes de la segunda generación son los que más restringen las elisiones, mientras que, a medida que desciende el nivel de instrucción de los sujetos, aumenta su frecuencia de uso.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alarcos Llorach, E.: *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M.: *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 1975.
- Almeida Suárez, M.: *Sociolingüística*, Universidad de La Laguna, 1999.
- Alonso Megido, G.: «Sobre el /Que2/ y la ausencia de preposición», *Archivum* XXXI-XXXII (1981-1982), 65-84.
- Brucart, J. M.: La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa, Madrid, 1999, 395-522.
- Cortés Rodríguez, L.: «Usos anómalos del relativo en el español hablado», *Estudios de español hablado (Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos)*, Instituto de Estudios Almerienses, Almería, 1992, 173-188.
- Fernández Ramírez, S.: *Gramática española*, Arco Libros, Madrid, 1987.
- Gili Gaya, S.: *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, 1982.
- Gómez Torrego, L.: *Manual de español correcto II (Morfología y Sintaxis)*, Arco Libros, Madrid, 1995.
- Gutiérrez Araus, M.^a L.: «Sobre la elisión de preposición ante *que* relativo», *Lingüística Española Actual* 7, 1 (1985), 15-36.
- Herrera Santana, J.: «La ausencia de preposición ante *que*: ¿un paso hacia su gramaticalización?», *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 15 (1997), 109-117.
- Keniston, H.: *The Syntax of Castilian Prose. The Sixteenth Century*, Chicago: The University Chicago Press, 1937.
- Lope Blanch, J. M.^a: «Sintaxis de los relativos en las Cartas de Diego de Ordaz», *Anuario de Letras* XVIII (1980), 63-84.
- Marcos Marín, F., Satorre Grau, F. J. y Viejo Sánchez, M.^a L.: *Gramática española*, Síntesis, Madrid, 1998.
- Moya Corral, J. A. y García Wiedemann, E.: *El habla de Granada y sus barrios*, Universidad de Granada, Granada, 1995.
- Real Academia Española: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1991.
- Sánchez Márquez, M. J.: *Gramática moderna del español. Teoría y norma*, Ediar, Buenos Aires, 1982.
- Serrano, M.^a J.: *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*, Lingüística Iberoamericana 2, Madrid, 1996.

20. Vid. Gutiérrez Araus, *art. cit.*, 32.

CONTROVERSIAS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA A FINALES DEL SIGLO XIX. VALERA FRENTE A CUERVO

MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA

La complicada situación española de finales del siglo XIX con la pérdida de las últimas colonias de ultramar tuvo como fruto un desasosiego espiritual que afectó a todos los ordenes de la vida y, como no, a la literatura (recuérdese el debate que se ha mantenido tantos años sobre la forma de enfrentar la situación los escritores, con esa fingida dicotomía de movimientos: Modernismo versus Noventayochismo) y a la lengua, uno de los fundamentos básicos de la unidad de una nación que hasta ese momento se había considerado muy poderosa y a la que ya sólo le quedaba ver cómo esa lengua era la misma que la de otros muchos millones de personas frente al pujante imperialismo económico norteamericano.

La lengua, como decimos era considerada ya como el único patrimonio que le quedaba a España; como la única forma de dominación, de mantenimiento de cierto control sobre las nuevas repúblicas hispanoamericanas a las que había que persuadir a toda costa de la importancia del mantenimiento de un idioma común. Al considerarse todavía como dueños de algo, en este caso como «dueños de la lengua», escritores de la antigua metrópoli como Leopoldo Alas «Clarín» intentaban disminuir el desaliento que cundía entonces en el país.

Sin embargo, ese argumento —tan disparatado desde cualquier punto de vista científico de los estudios de la lengua— vino a provocar una de las más interesantes polémicas sobre cuestiones filológicas de finales del siglo diecinueve y que tuvo por actores principales a dos de las figuras más destacadas de la erudición del momento. Nos referimos a la controversia mantenida entre el eminente polígrafo cordobés Juan Valera y Alcalá Galiano (1824-1905) y el insigne filólogo colombiano Faustino José Cuervo (1844-1911).

La polémica se inicia cuando se prologa en 1899 la obra poética *Nastasio* del escritor argentino Francisco Soto y Calvo con una carta de Cuervo al autor, donde

se comenta la posibilidad, más o menos cercana, de desmembración del castellano como ya pasara con el latín.

La carta que dio pie a la discusión, ya citada por D. Antonio Tovar en un interesante trabajo¹, tuvo como respuesta tres artículos de Valera divulgados el primero en *El Imparcial* el 24 de septiembre de 1900², el segundo, a principios de otoño en *La Tribuna* de México y un tercero en *La Nación* de Buenos Aires el 2 de diciembre del mismo año³; a esos artículos respondió a su vez Cuervo en sendos artículos publicados en el *Bulletin Hispanique*⁴. Nuestra intención con este trabajo es poner de relieve, dar nueva actualidad a esos artículos para, en otro momento, realizar un estudio pormenorizado de la situación lingüística del castellano en el siglo XIX a tenor de las consideraciones de estos dos estudiosos.

Pero, comencemos por el principio de la querella; *Nastasio*, como ya hemos indicado, se publicó en Chartres en 1899⁵ con esa carta-prólogo de Faustino José Cuervo; el poema, que «*refiere la mala ventura de un pallador llamado Nastasio, a quien un tremendo huracán destruye y quema la cabaña y mata a la mujer y a los hijos*»⁶ está, como afirma Valera, en un perfecto castellano y en él «*hay descripciones bien hechas, y sin duda fieles, de la vida rústica de la Pampa, de aquellas fértiles praderas y de las costumbres, lances y amores de los campesinos o gauchos*»⁷. Por ese motivo, el autor se ve obligado a utilizar determinados vocablos propios del lenguaje gauchesco que coloca, explicados, a fin de que sean comprendidos por todos, en un glosario al final de la obra. Y en la necesidad de ese glosario se fundamenta la carta-prólogo de Faustino José Cuervo para denunciar que «*La influencia de la que fue metrópoli va debilitándose cada día, y fuera de cuatro o cinco autores cuyas obras leemos con gusto y provecho, nuestra vida intelectual se deriva de otras fuentes, y carecemos casi por completo de un regulador que garantice la antigua uniformidad. Cada cual se apropia lo extraño a su manera, sin consultar con nadie*»⁸.

Pero la reflexión del docto colombiano va mucho más allá cuando afirma sin ambages que

«ya en todas partes se nota que varían los términos comunes y favoritos, que ciertos sufijos o formaciones privan más acá que allá, que la tradición literaria y lingüística

1. Tovar, A.: «La lengua española en vísperas del V centenario del descubrimiento de América», *Boletín de la Real Academia Española*, 1983, LXIII, págs. 485-499.

2. Nosotros aludiremos a él citándolo por su referencia en las Obras Completas; VALERA, Juan: «Sobre la duración del habla castellana» en *Obras Completas* (ed. de Luis Araujo Costa), Madrid, Aguilar, 1947, t. II, págs. 1043-1046.

3. De todas maneras, la carta en cuestión lleva fecha de noviembre en las *Obras Completas* de Valera, op. cit., pág. 585.

4. Los artículos a los que nos referimos se publicaron bajo el nombre de «El castellano en América» en esta prestigiosa publicación en 1901 y 1903 respectivamente.

5. De ello nos da noticia el propio Valera en su artículo, art. cit., pág. 1093.

6. Valera, «Sobre la duración del habla castellana», art. cit.

7. Idem.

8. Recogido por el propio Cuervo en el primero de sus artículos publicado en el *Bulletin Hispanique*: Cuervo, Faustino José: «El castellano en América», *Bulletin Hispanique*, 1901, III, pág. 35.

va descaeciendo y no resiste a las influencias exóticas. Hoy con dificultad y con deleite leemos las obras de escritores americanos sobre historia, literatura o filosofía; pero en llegando a lo familiar o local, necesitamos glosarios. Estamos pues en vísperas (que en la vida de los pueblos pueden ser bien largas) de quedar separados, como lo quedaron las hijas del imperio Romano: hora solemne y de honda melancolía en que se deshace una de las mayores glorias que ha visto el mundo, y que nos obliga a sentir como el poeta: ¿Quién no sigue con amor al sol que se oculta?»⁹.

Obviamente es muy curioso este cambio tan radical en las valoraciones sobre el idioma de un filólogo que en 1885, había defendido frente a Pott que el castellano iba a tener un «*dominio imperecedero*» en América.

A esta visión tan negativa sobre la situación del castellano en América que da el prólogo de *Nastasio* responde Juan Valera —reconocido ya por sus contemporáneos como uno de los hombres más cultos del momento y muy molesto por las duras afirmaciones y funestas predicciones de Cuervo— intentando defender la unidad idiomática frente a un hipotético proceso de disgregación, con un primer artículo mesurado en el tono, pero contundente en su fondo. En primer lugar, indica Valera que

«nadie podrá acusarnos, con justicia, de malos colonizadores, ni de nación estéril, cuando tan vastos territorios han permanecido en nuestro poder cerca de cuatro siglos y cuando de esta nación han brotado, como de tronco lleno de savia las ramas verdes y floridas, diecisiete repúblicas de gran porvenir, donde circula nuestra sangre, donde queda indeleble el sello de nuestro propio ser y carácter, y donde sigue y seguirá hablándose nuestro idioma»¹⁰.

A pesar de tener las ideas tan claras, desde su punto de vista, con respecto a esta cuestión, no deja de reconocer que la importancia de estos malos augurios no vienen por el valor en sí de éstos, sino por la persona que los hace, «*el más profundo conocedor de la lengua castellana (y bien podemos afirmarlo sin temor a que nadie nos desmienta) que vive hoy en el mundo*»¹¹ y que «*por eso mismo me ha sorprendido y me ha contristado más la carta prólogo*»¹². En el artículo publicado en *La Nación* reitera esta idea intentando comprender los motivos de Cuervo para llegar a esas conclusiones, en su opinión, desmesuradas y erróneas:

«... Nastasio, lleva una carta-prólogo del eminente filólogo Faustino J. Cuervo, en la cual carta, verdaderamente me sorprende ver apuntada una idea para mi poco consoladora y harto contraria, en mi sentir, a la condición, vida y carácter de quien la

9. Cuervo, «El castellano en América», art. cit..

10. Valera, art. cit., pág. 1043.

11. Valera, art. cit.

12. Valera, art. cit., pág. 1044.

13. Valera, J.: «Nuevas cartas americanas (Cartas a *La Nación* de Buenos Aires) en *Obras Completas*, op. cit, pág. 586.

emite. Imposible parece que desconfíe tanto del porvenir en América del idioma castellano quien ha consagrado toda la vida a estudiarlo y está erigiéndole el maravilloso monumento de su Diccionario de construcción y régimen. Quizá exprese Cuervo no ya una convicción, sino el temor propio de quien mucho ama, de que aquello que ama desaparezca o muera»¹³.

De todas maneras, y a pesar de la consideración que se comprueba que Faustino José Cuervo le merece, Juan Valera no duda en intentar ir refutando en los tres artículos, una por una, todas sus ideas expresadas en este prefacio a *Nastasio*.

Comienza el egabrense por el final, por la consideración de que al castellano le pasará lo mismo que al latín, indicando que

«la corrupción del latín y el nacimiento y desarrollo ulterior de las lenguas romances no debe ni puede servirnos de guía para pronosticar en América la corrupción del castellano y el nacimiento y el desarrollo ulterior de nuevos idiomas. El imperio de los Césares acabó y se desmembró por invasión extranjera[...] pero el imperio colonial de España ha tenido fin, dividiéndose de manera muy distinta, por obra de los mismos españoles de origen que han querido y logrado ser independientes»¹⁴.

Por eso, para Juan Valera

«no hay motivo, pues, para recelar la desaparición en el nuevo continente de la lengua castellana a no ser que los actuales habitantes o ciudadanos de las nuevas repúblicas se consideren, con humildad profundísima, tan pobres de ser propio que vengan a sobreponerse a ellos y a hacerles olvidar el habla de sus padres»¹⁵. Además, «el aislamiento de las diversas repúblicas entre sí tendrá que ser y deberá ser menor cada día, y sólo en muy remoto porvenir, que va más allá de toda previsión humana, podrá crear lenguas distintas»¹⁶.

Por esta circunstancia no debe preocupar

«el que haya cierto número de palabras propias de cada país para significar especies y locales usos, costumbres, producciones naturales, trajes, etcétera, no basta para explicar que vengan a nacer distintas lenguas»¹⁷.

Lo justifica Juan Valera indicando que en el mismo territorio peninsular, obviamente, también hay regionalismos (reflejados en literatura, por ejemplo, en las obras de Pereda) que en ningún caso iban a romper la unidad idiomática. Además, la aseveración de Cuervo de que en ese momento no se leían con interés en Hispanoamérica más que las obras de cuatro o cinco autores que escribían en castellano

14. Valera, «Sobre la duración...» art. cit., pág. 1044.

15. Idem.

16. Ibid.

17. Valera, «Sobre la duración...» art. cit., pág. 1044.

(frente a las de autores anglófonos o francófonos), la refuta el escritor español indicando que el verdadero problema es que se leía poca literatura en castellano en todas partes —no sólo en las antiguas colonias— por esa facilidad intrínseca que tenemos los humanos de desdeñar lo propio y ensalzar lo que viene de fuera y que

«Si exceptuamos a don Benito Pérez Galdós y a otro par de autores, a lo más, apenas los hay en España verdaderamente populares y cuyos libros se comprenden y se leen»¹⁸.

En este último artículo antes mencionado, Valera resume las largas argumentaciones de los otros dos primeros en una idea básica, según él:

«...si en América ha de corromperse y perderse el idioma que hablamos hoy porque la vida intelectual de los hispanoamericanos no tiene sus fuentes en España, sino en otros países, y porque ahí apenas se leen cuatro o cinco de nuestros autores, el mismo fundamento hay para afirmar que en España también nos quedaremos mudos, ya que nada de gusto ni de provecho tenemos que decir. Absurdo es imaginar y esperar que no bien desechemos el castellano, se renueve el milagro de la Torre de Babel, salgamos hablando por aquí y por todo ese continente diecisiete o dieciocho lenguas distintas, se nos van a abrir las entendederas y van a botar de lo refundo de nuestro ser el ingenio que tanta falta nos hace. En suma: yo creo que el señor Cuervo tal vez hizo, en un momento de mal humor y sin pensar mucho en su trascendencia, los pronósticos a que me refiero»¹⁹.

Cuervo, disgustado por el artículo valeresco, responde como ya hemos dicho en el *Bulletin Hispanique* con el primero de sus artículos afirmando que, «*por sí solas, con el mero andar del tiempo y con las transformaciones ordinarias de las sociedades, pueden modificarse las lenguas, hasta el punto de convertirse en otras*»²⁰ y que —refiriéndose a Valera—, «*los que cultivan la lengua literaria, acostumbrados a entender los libros de varias generaciones, padecen con frecuencia una ofuscación que les oculta las diferencias de cada época, haciéndoles creer que pueden fijarse los idiomas*»²¹. Y es que entendía Cuervo la lengua como la expresión del espíritu de las masas sociales poco ilustradas y como un organismo vivo, en constante evolución; esto es, desde una perspectiva geolingüística, considerando que la lengua era algo cambiante, cuyos movimientos venían desde la base, no desde la oficialidad o de la lengua literaria (que luego iba progresivamente asimilando, hasta cierto punto, esos cambios). Volviendo a lo dicho por el Dr. Tovar, «*Cuervo, como todos los sabios de aquella época, creían en la fuerza incontrastable de la espon-*

18. Valera, «Sobre la duración...», art. cit., pág. 1046.

19. Valera, «Nuevas Cartas Americanas», Carta a *La Nación* de Buenos Aires, art. cit., pág. 586.

20. Cuervo, «El castellano en América» art. cit., pág. 36.

21. *Idem*, pág. 37.

taneidad en la vida del idioma»²². Sin embargo, esta espontaneidad como motor del idioma ahora, ya en el siglo XXI, está mermada por el control que, en nuestra cultura en general, tienen los medios de comunicación. No son ya creadores de opinión sino casi «creadores de lengua» de una forma de hablar estipulada y propiciada por una determinada clase social que es la que los dirige.

Retrocediendo a las ideas de Faustino José Cuervo, considera en su primer artículo que la lengua literaria «*se asemeja a las plantas y flores que el arte y cuidado de los jardineros logran producir iguales en países de distinto clima y suelo, pero que, mermando el esmero o faltando del todo, a la larga degeneran y aún se secan*»²³. Por eso, hasta ese momento, concibe Cuervo que la lengua literaria ha sido la misma —con pocas variantes— en Hispanoamérica que en España:

«El paralelismo de la lengua literaria es visible hasta nuestros días: españoles que iban a América y americanos que iban a España lucían unas mismas cualidades o adolecían de unos mismos vicios»²⁴.

De esto deduce el maestro bogotano dos enseñanzas:

«[...] la primera, que los extranjeros que van a América sin conocer más de la lengua castellana que lo que han aprendido en las gramáticas y diccionarios de la lengua académica, no han de deducir que todo lo que no se conforma con ese modelo es efecto de corrupción actual y propia del país que visitan [...] es la segunda enseñanza que, los españoles, al juzgar el habla de los americanos, han de despojarse de cierto invencible desdén que les ha quedado por las cosas de los criollos, y recordando que nuestro vocabulario y que nuestra gramática son las que nos llevaron sus antepasados, no decidir que es barbarismo o invención nuestra cuanto ellos no han oído en su pueblo»²⁵.

Cuando se refiere «*a cierto indecible desdén que les ha quedado [a los españoles] por las cosas de los criollos*» se refiere, como no, a lo que aludíamos al principio de este trabajo, al ataque y a la prepotencia que como defensa psicológica de masas por la desolada situación en que había quedado España y el ánimo de los españoles, utilizaban ciertos escritores españoles en sus artículos, como es el caso del crítico Leopoldo Alas.

A ese vocabulario y a esa gramática que se llevó a Latinoamérica desde España hay que añadir una serie de vocablos propios de allí, creados para designar elementos que no existían en la metrópoli; así lo dice Cuervo:

«La lengua de los recién llegados no podía bastar a las singulares y múltiples necesidades de la nueva vida, y el trato con los naturales les hizo aprender y apropiarse muchas

22. Tovar, art. cit., pág. 488.

23. Cuervo, «El castellano en América» art. cit., pág. 40.

24. Idem, pág. 46.

25. Ibidem, págs. 46-47.

voces indígenas; de las cuales unas han venido a ser universalmente conocidas y usadas, al paso que otras no se oyen ni se entienden sino en ciertas comarcas»²⁶.

En España, afirma el autor del *Diccionario de construcción y régimen*, no había temor a los regionalismos —hablas especiales los denomina Cuervo— porque «en España, la influencia política, social y literaria de ciertos centros tiene a raya esas hablas, de igual manera que en Francia, Inglaterra o Alemania, y no podrían ellas levantar cabeza y llegar a la categoría de lenguas literarias sin la cesación de esa influencia unificadora; si bien no están privadas de desarrollo propio, y aún pueden crecer a despecho de todo»²⁷. Sin embargo, con la pérdida del dominio político y social en Hispanoamérica, sólo la lengua literaria puede servir para mantener la unidad lingüística a partir de su aprendizaje y estudio en las escuelas de las recién nacidas repúblicas. El maestro Cuervo expresa esta idea con claridad meridiana:

«Debililitada hoy en alto grado la influencia que ejercía la metrópoli para unificar la lengua en sus colonias, y divididos los dominios del castellano en tantas naciones que tienen gobierno propio, intereses peculiares y aún elementos de cultura diversos, no queda entre todos ellos otra fuente de unidad lingüística que el cultivo de una literatura común, el estudio perseverante y bien entendido de unos mismos modelos, que presentados en la escuela, explicados y comentados en las cátedras de humanidades, y leídos y releídos por todos, vengán a formar el tipo de lengua nacional y la norma a que poco a poco vaya acomodándose el habla familiar y corriente»²⁸.

De todas maneras y a pesar de esto, las posibilidades de mantenimiento de la unidad idiomática que ve Faustino José Cuervo son pocas y su visión, en general, profundamente pesimista; por eso, su artículo concluye recalcando la idea inicial ya expresada en *Nastasio*:

«Con el aislamiento en que por lamentable necesidad vivimos los pueblos americanos, irán creciendo cada día las diferencias ya existentes, sobre todo si la inmigración extranjera continúa en algunas partes con la abundancia que ha principiado. Seguro también es que se atenúe más y más el influjo de la que fue metrópoli, tanto por la importancia en que cada parte tiene la cultura nacional, como porque, acrecentándose ésta, se facilita el beber en las mismas fuentes de que ella se alimenta y aplicar mejor a las necesidades propias la doctrina francesa, inglesa o alemana. Tendremos pues con la falta de comunicación y de norma reguladora un caso parecido al que se ofrece en comarcas separadas por ríos caudalosos o montañas escarpadas, y naturalísimo será que se multipliquen y arraiguen las diferencias dialécticas; en qué dirección, con qué caracteres especiales en cada región, si predominando unas veces el lenguaje popular, si mezclándose otras con el lenguaje extranjero, si alterándose la sintaxis más que la pronunciación o que la forma de los vocablos, o todo simultáneamente, solo el tiempo puede decirlo»²⁹.

26. Cuervo, «El castellano en América», art. cit., pág. 53.

27. Idem, pág. 40.

28. Ibidem, pág. 58.

29. Cuervo, «El castellano en América», art. cit., pág. 62.

El segundo de esos artículos, como decimos publicado en el *Bulletin Hispanique* en su tomo de 1903, es mucho más ácido y rotundo que el anterior; en él, Cuervo manifiesta ya no sólo un cierto desprecio por los conocimientos de Valera en la materia, sino que con respecto a la refutación que el escritor español pretende hacer de su comparación con el latín a efectos de desmembración del idioma, le contesta afirmando que es una «*idea trasnochada*»³⁰; los demás argumentos los refuta de un plumazo catalogándolos de «*argumentos de corrillo*»³¹. Pero no se queda ahí e incide aún más en el desconocimiento que, según él, tiene Valera de el español de América indicando, con evidente ironía que:

«A lo que parece, no tiene el Sr. V. más idea de lo que se habla en América que la que le dan los libros de sus admiradores[...] se habrá persuadido de que, en general (según de sus artículos se colige), las lenguas no se alteran sino por la introducción de voces nuevas, y de que, en particular, el castellano de el Nuevo Mundo no difiere del de la Península sino por haberse tomado palabras referentes “a especiales y locales usos, costumbres, producciones naturales, trajes etc.”»³².

Y es que donde Cuervo considera que ya se están produciendo las diferencias es, no en cuestiones de vocabulario, sino que la

«causa primordial y característica de la diferenciación dialéctica, lo que principalmente dificulta la mutua inteligencia, no reside en la alteración del vocabulario (como se imagina el Sr. V.), sino en la de la pronunciación, con todos los accidentes que el acento, el tono y el tiempo elocutorio acarrear en la agrupación y enlace de las palabras[...] Diferencias de esa índole son hoy perceptibles en distintos países de América, y por la mera entonación se distinguen a veces los habitantes de ellos»³³.

Con este artículo da por finalizada Rufino J. Cuervo la polémica, pero no acaba sin hacer un último ataque a Valera y a lo que expone en sus artículos —que califica de «atrocidades»— indicando que

«Como el Sr. V. no ha invalidado ninguno de los principios o de los hechos con que he sustentado mi tesis, ni aducido razón o investigación científica (cosa poco extraña en quien a sí propio se califica de atrasado aprendiz de filólogo), y al escribir sobre el particular para Madrid, Buenos Aires y Méjico no ha querido desahogarse contra mí, escogiéndome entre los que han dicho lo mismo, el decoro me obliga a guardar silencio aunque dicho señor siga enviando sus agudezas y discreciones a los cuatro ángulos del mundo»³⁴.

30. Cuervo, «En castellano en América (Fin de una polémica)», art. cit., pág. 59.

31. Idem.

32. Ibid., págs. 62-63.

33. Cuervo, «El castellano en América (Fin de una polémica)», art. cit., pág. 64.

34. Idem, págs. 76-77.

Juan Valera, poco amigo de ataques personales y que tan sólo había iniciado la polémica con el fin de defender la pervivencia del castellano a pesar de lo poco científico de sus teorizaciones en algunos momentos, en esta ocasión guardó ya silencio.

De lo anteriormente expuesto y examinado el elevado tono al que llega la polémica —fundamentalmente en los artículos de Cuervo—, después de más de un siglo, podemos deducir que ambos, en cierta medida tenían razón. Valera por un lado quería consolarse y consolar a los españoles pensando que todavía quedaba algo que iba a unir por siempre a España e Hispanoamérica; Cuervo, por otro, mucho más científico —hay que tener en cuenta que Valera no era especialista en cuestiones filológicas, tal y como él mismo ya indicó— mostraba su pesar por el trato que se les daba a los hispanoamericanos desde las letras españolas (considerándolos hablantes de segunda) y por otro temía que la separación política y social pudiera llegar a la separación lingüística.

Tan interesante llegó a ser la polémica que atrajo —como no— a otro de los maestros de la filología, representante de una nueva etapa en los estudios científicos de la lengua que habían estado casi paralizados desde las aportaciones de Hervás y Panduro, el autor de *Catálogo de las lenguas*; nos referimos a Menéndez Pidal, uno de los inductores a la corriente positivista dentro de los estudios lingüísticos, que al respecto de las palabras de Cuervo afirmó en una de sus obras que Cuervo lo había escrito bajo la influencia de la lectura de la obra de un lingüista francés del momento y de una senectud prematura³⁵.

Con el paso del tiempo que es al fin y al cabo el que da y quita razón, las cosas no han ido tan desastrosamente, porque tal y como dice el Dr. Tovar, «*El resultado de un siglo de trabajo de filólogos y lingüistas es que la suerte del español, de nuestra lengua común, nos interesa igualmente a españoles y americanos, y en posición de igualdad, de absoluta igualdad*»³⁶.

A ambos lados del Atlántico se intenta, desde las instancias pertinentes —esto es, las Academias de la Lengua— evitar o reducir en lo posible las influencias que el abuso de neologismos en los medios de comunicación de masas viene provocando en los hablantes, a partir de la correcta enseñanza de la lengua en los centros educativos.

35. Menéndez Pidal, R.: «La unidad del idioma» en *Castilla. La tradición, el idioma*, Madrid, Espasa-Calpe, 1966, págs. 169-215.

36. Tovar, art. cit., pág. 486.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DEL LÉXICO CULT
DE UNA COMEDIA CALDERONIANA:
EL AMOR AL USO DE ANTONIO DE SOLÍS

MARÍA DOLORES SOLÍS PERALES

La poesía de Antonio de Solís, con respecto a un ideal de lengua, es mucho más compleja de lo que a primera vista parece. Hemos de tener en cuenta que su teatro enlaza con el de Calderón, o, al menos, con la escuela calderoniana inicial, es decir, con el Calderón de las comedias y dramas, no con el de los autos. Por eso su barroquismo es muy contenido y no llega a los excesos de otros dramaturgos de su misma época.

Por formación hay en Antonio de Solís un gusto por la lengua clásica. En consecuencia, acepta el patrimonio verbal de Lope de Vega con naturalidad y lo une con la influencia de su maestro Calderón. Esta tendencia natural al clasicismo es perceptible no sólo en sus comedias, también en su obra en prosa y en este sentido adelanta el ideal de lengua del siglo XVIII.

Como en anterior ocasión hemos estudiado la lengua popular en una de sus comedias, nos ha parecido oportuno hacer lo mismo con la lengua culta teniendo en cuenta los diversos registros lingüísticos que pueden asociarse a Lope, a Calderón, o bien a la originalidad del propio autor. La lengua culta empleada es perfectamente entendible porque rehuye la brillantez de las metáforas y de las imágenes, inclinándose por la tradición castellana del concepto. Los alumnos pueden ver en esta obra de teatro cómo la lengua culta apenas difiere de la lengua normativa actual y es un ejemplo de enorme valor didáctico para comprender cómo el espíritu del siglo XVIII bullía ya en el ambiente de la segunda mitad del siglo XVII.

Hemos de tener en cuenta que *El amor al uso*¹ es una comedia urbana y, por lo tanto, de ambiente cortesano, aunque el motivo central de la misma es las relacio-

1. *Dramáticos posteriores a Lope de Vega*, T. I, ed. de R. DE MESONERO ROMANOS, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid 1951, págs. 1-21.

nes amorosas entre unas damas y unos caballeros que pertenecen a una clase media elevada en la línea de lo que habían sido los hidalgos del teatro de Lope y del primer Calderón. Estos cortesanos literarios reflejan la vida real del Madrid de la época polarizada en torno a la corte y a la aristocracia.

La naturaleza de esta comedia de A. de Solís trae consigo que la huella de la lengua teatral utilizada por Lope deba ser considerada bajo una triple perspectiva: una tradición preloquista que se incorpora a través de su teatro; la presencia de la lengua amorosa de la época de Lope; y, por supuesto, la lengua que está vinculada a la poesía lírica que tanto gustaba al vate madrileño.

También nos acercaremos a la huella que la lengua barroca deja en esta obra de Solís a través de Calderón o bien a través de la importancia adquirida por el empleo del concepto en determinados poetas como Quevedo.

Encontramos un léxico amoroso perteneciente a la tradición castellana que no se incorpora al acervo lingüístico de nuestro teatro hasta la irrupción de Lope de Vega. — Ni Juan de la Encina ni Lucas Fernández lo habían empleado en sus obras²; los dramaturgos del siglo XVI en contadas ocasiones y siempre muy comedidamente—. Se trata de un léxico normativo, poseedor de una rica fraseología amorosa de naturaleza abstracta que ya se había incorporado al gusto de las gentes y que en esta comedia aparece, sobre todo, en boca de don Diego, personaje que representa una concepción del amor que mira más al pasado literario prerrenacentista que al ambiente que rodea la segunda mitad del siglo XVII. Así lo siente la mujer de la que está enamorado, doña Clara:

*[...] don Diego
De Chaves, galan brioso
Y entendido caballero;
Pero es hombre tan de veras,
Tan finísimo y atento,
Que parece de otro siglo,
Y en vez de amor, pone miedo.*

Pero es el propio personaje quien mejor que nadie viene a descubrirnos su deuda con la poesía cancioneril. En un segundo nivel de lengua porque tiene como interlocutor o bien a un criado o bien a otro caballero observamos expresiones de un gran poder expresivo en la línea de tantos versos de la poesía del quinientos. Algunas muestras son las que copiamos:

Al comienzo de la obra le pregunta a su criado por el grado de aceptación que ha tenido en doña Clara el billete amoroso que le ha mandado con el siguiente registro:

¿Cómo admitió mi cuidado?

2. La lengua empleada por Juan de la Encina en sus églogas rústicas trata de reflejar la utilizada por los pastores de las tierras de Salamanca. Solamente en las églogas pertenecientes a su segunda etapa, que son amorosas y de más empeño, incorpora parte de la lengua de cancionero, pero no llega a crear un precedente pues se trata de un tipo de obra dramática que apenas si tuvo continuidad.

El participio *cuidado* formando parte de la fraseología amorosa aparece en muchos poemas de cancionero. Pueden servirnos de muestra estos versos:

*Por el mucho mal que veo
en este reyno cuytado,
tome carga e cuytado
de faser con grant deseo
este escripto maguer feo
[...]³*

En otro momento nuestro personaje se sincera con don Gaspar en los términos que siguen:

*[...]
Sabed, pues, que á cierta dama,
Que ardor procurado ha sido,
Porque mi pecho encendido
Arde en visible llama.*

Expresiones similares podemos espigar también en los apartes conducidos por este incomprendido caballero:

*(Ap. ¡Oh, qué mal mi amor ardiente
Podrá alentar, Clara hermosa,
Hasta apurar lo que teme).*

El léxico de cancionero también lo descubrimos algunas veces en don Gaspar, siempre en un segundo nivel y desperdigado entre otras expresiones que revelan su mayor vitalismo y apego a la concreta realidad. Puede servirnos de muestra el siguiente juego anafórico con el que el galán nos presenta un tipo de amor siempre dulce:

*Que con ellas
Verásme ciego, verásme
Interrumpida la accion,
Y las voces desiguales,
Quejarme sin sentir mas
Que la gana de quejarme.
Y en tanto que esto se logra,
Porque no entren los pesares
A tomar mas posesion,
Irme otro rato á otra parte.*

También existe un léxico amoroso que Lope recoge de fuentes muy diversas, sin desdeñar su propia vida y vivencias. Son palabras y expresiones un tanto selectas y

3. Fragmento de un dezir de Alfonso Álvarez de Villasandino, *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*, ed. de J. M. AZÁCETA, Madrid 1966, vol. I, pág. 124.

de carácter normativo en la España del diecisiete, perfectamente entendidas por el pueblo pero no utilizadas en sus relaciones amorosas, que le sirven al dramaturgo para el entretenimiento.

Estas formas de expresión se constatan en todos los personajes protagonistas y en diversas situaciones, aunque todas ellas motivadas por los enredos amorosos que Antonio de Solís teje en torno a sus criaturas de ficción. Por eso las encontramos formando parte de los diálogos anodinos con los que galanes y damas entretienen sus paseos diarios. Recordemos por ejemplo las palabras con las que doña Isabel rechaza la compañía de don García en un momento concreto de la jornada primera:

ACTO I,
ESCENA I

[...] *si estáis tratado
De casar con doña Clara,
Cuya belleza es tan rara
Como lo habeis ponderado,
No os admireis de que esté
Hoy mi rigor tan extraño,
Ni busqueis mas desengaño
Que saber que yo lo sé.*

Otra muestra es la escena en la que participan Juana y don Gaspar. La criada aparece en el campo con el rostro cubierto y se dirige al caballero porque ha de transmitirle un recado de su ama. Éste, nada más sentir que es una mujer, aprovecha la ocasión para galantearla sin importarle en absoluto desconocer su identidad. Leamos cómo el galán justifica la veracidad de un amor a primera vista:

ACTO I,
ESCENA I

JUANA
¿Caballero?

DON GASPAR
¿Quién es?

JUANA
*Una mujer soy.
¿No me veis?*

DON GASPAR
*¿Cómo he de veros
(Ap. No parece mala moza),
Si es vuestro manto tan necio,
Que entre dos que bien se quieren
Se pone?*

JUANA
*¿Ya nos queremos?
Cierto que no lo he sentido.*

DON GASPAR
*Ni yo tampoco lo siento;
Pero dicen los poetas
Que suele entrarse en el pecho,*

ACTO I,
ESCENA I

ACTO I,
ESCENA I

ACTO I,
ESCENA I

ACTO I,
ESCENA I

ACTO I,
ESCENA I

ACTO I,
ESCENA I

*Sin que se sienta, el amor;
Y si es de este modo esto,
Quizá nos queramos bien
Sin saber que nos queremos;
Fuera de que es la hermosura
Aun en el manto avariento...⁴*

En este tipo de léxico también encontraron los galanes las mejores palabras y expresiones para hacer desaparecer el enfado del ánimo de las damas. Veamos las palabras que don Gaspar le dirige a una de sus conquistas:

4. La idea expresada por don Gaspar en los dos últimos versos responde a una honda tradición literaria. Podemos documentarla en el último cuento del *Decamerón*, en que el noble Gualtieri elige por esposa a Griselda, campesina dotada de una gran virtud. Con esta elección se pone de manifiesto el sentido igualitario del ser humano defendido por Boccaccio. Son interesantes estas palabras:

Hacía bastante tiempo que a Gualtieri le habían gustado los modales de una pobre jovencita que era de una aldea cercana a su casa, y pareciéndole muy bella consideró que podría vivir muy felizmente con ella.

[...] Ella era [...] hermosa de cuerpo y de rostro; y lo mismo que era bella se volvió tan agradable y tan educada que no parecía haber sido hija de Giannucolo y pastora de ovejas, sino de algún noble señor; por lo que se asombraba todo el que de antes la conocía; y además de esto era tan obediente a su marido y tan servicial que él se consideraba el hombre más feliz y satisfecho del mundo. E igualmente con los súbditos de su marido era tan amable y tan complaciente que no había quien no la amase más que a sí y la honrase con agrado, y todos rezaban por su bien, por su felicidad y por su prosperidad, y quienes solían decir que Gualtieri había sido poco discreto al haberla tomado por esposa, decían que era el hombre más discreto y el más sagaz del mundo, pues nadie más que él habría podido jamás adivinar la elevada virtud que ella escondía bajo las pobres ropas y el vestido de campesina.

V. BOCCACCIO, G. *Decamerón*, ed. de M. HERNÁNDEZ ESTEBAN, ed. Cátedra, Madrid 2002, págs. 1140 y 1142-43.

Esta idea también se encuentra en *La Celestina* en boca precisamente de las criadas que rodean a la vieja, cuando dicen que la única diferencia que existe entre ellas y Melibea es que ésta tiene dinero y ellas no. Destacamos la diatriba con la que Elicia y Areusa replican a Sempronio que había alabado la gracia y gentileza de Melibea:

ELIC. ¡Apártate allá, dessabrido, enojoso! ¡Mal pmecho te haga lo que comes!, tal comida me has dado. Por mi abna, reuesar quiero quanto tengo en el cuerpo, de asco de oyrte llamar aquella gentil. ¡Mirad quién gentil! ¡Jesú, Jesú! ¡e qué hastío e enojo es ver tu poca vergüença! ¿A quién, gentil? ¡Mal me haga Dios, si ella lo es ni tiene parte dello; sino que ay ojos, enište se lagaña se agradan. Santiguarme quiero de tu necedad e poco conocimiento. ¡O quién estouiesse de gana para disputar contigo su hermosura e gentileza! ¿Gentil es Melibea? Entonce lo es, entonce acertarán, quando andan a pares los diez mandamientos. Aquella hermosura por vna moneda se compra de la tienda. Por cierto, que conozco yo en la calle donde ella viue quatro doncellas, en quien Dios más repartió su gracia que no en Melibea. Que si algo tiene de hermosura, es por buenos atamios, que trae. Ponellos a vn palo, también direys que es gentil. Por mi vida, que no lo digo por alabarne; mas creo que soy tan hermosa como vuestra Melibea.

AREU.- Pues no la has tu visto como yo, hermana mía. Dios me lo demande, si en ayunas la topasses, si aquel día pudieses comer de asco. Todo el año se está encerrada con mudas de mill suziedades. Por vna vez que aya de salir donde pueda ser vista, enište su cara con hiel e miel, con vnas tostadas e higos passados e con otras cosas, que por reuerencia de la mesa dexo de dezir. Las riquezas las hazen a estas hermosas e ser alabadas; que no las gracias de su cuerpo. Que así goze de mí, vnas tetas tiene, para ser donzella, como si tres vezes houiessse parido: no parecen sino dos grandes calabças. El vientre no se le he visto; pero, juzgando por lo otro, creo que le tiene tan floxo, como viene de cincuenta años. No sé qué se ha visto Calisto, porque dexa de amar otras, que más ligeramente podría hauer e con quien más él holgasse; sino que el gusto dañado muchas vezes juzga por dulce lo amargo.

Ruyñ sea quien por ruyñ se tiene. Las obras hazen linaje, que al fin todos somos hijos de Adón e Eva. Procure de ser cada vno bueno por sí e no vaya buscar en la nobleza de sus passados la virtud.

V. ROJAS, F. DE, *La Celestina*, ed. de J. CEJADOR Y FRAUCA, col. Clásicos Castellanos, núm. 20 y 23, ed. Espasa-Calpe, Madrid 1955, T. II, págs. 31-35.

*Mi bien, ¿he tardado mucho?
 ¡Oh, cuánto gusto me has hecho
 En haberme aquí aguardado!
 [...]
 Acaba, dejemos
 Los enojos, pues conoces
 Que te adoro.*

O bien estas otras en boca de don García:

*Airados, Señora, están
 Conmigo esos ojos bellos;
 Mas ¿quién podrá obedecellos,
 Si hasta llegar á mirarlos
 Causan hechizo en amarlos
 Con la lisonja de vellos?⁵*

Finalmente, podemos encontrar la huella de Lope en otro tipo de registros lingüísticos. Se trata de un léxico procedente de la poesía lírica, tan importante en el siglo XVI, al que el Fénix se acercó popularizándolo a través de su teatro. Por lo tanto, estamos ante un léxico culto transmitido por vía literaria y ajeno en origen al pueblo. Hemos elegido dos ejemplificaciones. La primera está conducida por doña Isabel y pertenece a la escena, antes comentada, en la que rechaza la compañía de don García. Dice la dama ante los requiebros e insistencia del galán:

*Dejad, señor don García,
 Tan mal fundada fineza;*

5. La parte de esta décima en la que se alaban los ojos bellos responde a una tradición harto frecuente en el siglo XVI. Concretamente en la poesía lírica de Lope es frecuente encontrar sonetos en los que se elogian los ojos bellos, entre otros, podemos citar los siguientes: «Hermosos ojos, yo juré que habfa», «Ojos, por quien llamé dichoso al día», «Estando ausente de tus ojos bellos», «Ojos de mayor gracia y hermosura», «Con una risa entre los ojos bellos», «Del corazón los ojos ofendidos», «Celebró de Amarilis la hermosura».

Todos estos sonetos encierran ideas que pueden remontar al tan conocido madrigal de Gutierre de Cetina:

*Ojos claros, serenos,
 si de un dulce mirar sois alabados,
 ¿por qué, si me miráis, miráis airados?
 Si cuanto más piadosos,
 más bellos parecéis a aquel que os mira,
 no me miréis con ira,
 porque no parezcáis menos hermosos.
 ¡Ay tormentos rabiosos!
 Ojos claros, serenos,
 ya que así me miráis, miradme al menos.*

*Que deslucis la firmeza
Con visos de la porfía.*

Ahora bien, esta lengua de impronta literaria no sólo la sorprendemos en las entrevistas públicas como es el caso anterior, sino también en las privadas. Téngase en cuenta que las entrevistas a través de la celosía constitúan en estas comedias y en muchas ocasiones el primer encuentro en el que galán y dama cruzaban palabra, animados por las sombras de la noche y la vigilancia de los criados. Nada mejor que el empleo de una lengua de reminiscencias líricas para hacer mella en el ánimo del clandestino interlocutor. Oigamos cómo don Gaspar le expone a doña Clara la historia de su amor:

*[...] há seis meses,
Que tuvo mi amor principio,
Que me hechizaron tus ojos,
Que los apuré el hechizo,
Que adoré tus perfecciones,
Que dí el alma en sacrificio,
Que sufrí muchos pesares,
Que lloré muchos desvíos,
Que perdí muchas finezas,
Y que, en fin, el amor mio
Tuvo para ser ejemplo
Lo desdichado y lo fino.*

Por su parte, la lengua barroca se observa en varios aspectos. Destacamos en primer lugar la descripción de don Gaspar. Uno de los atributos de que están dotados estos personajes es su capacidad para el galanteo a través de un elegante enfeudamiento no exento de problemas y de relaciones complejas.

De los tres personajes masculinos que vertebran la obra, es don Gaspar el galán que con mayor fuerza apuesta por la cortesanía. Por eso ya al comienzo de la obra encontramos unos versos conducidos por don Diego en los que se dibuja su etopeya bajo el canon exigido al cortesano del siglo XVII:

*[...] el gusto con que hablais,
El garbo con que sentis,
Lo sutil que discurreis
Y lo bizarro que obráis,
Os han hecho merecer
De gran cortesano el nombre.*

Observamos cómo los cuatro elementos de esta descriptio están presentados como virtudes ponderadas, pues se aplican conceptos abstractos a realizaciones que no las exigirían puesto que, si bien se discurre con sutileza, no se siente con garbo, no se habla con gusto y no es condición necesaria del actuar la bizarría, pero esto se explica porque el autor trata de elogiar a un personaje de su comedia al que transforma en cortesano.

Para conseguir este efecto, el dramaturgo echa mano de una retórica afiligranada basada, por una parte, en el retruécano; por otra, en la enumeración de afectos, en las repeticiones, en el hipérbaton, la bimembración conseguida con el sustantivo abstracto en la primera parte y el verbo en la segunda.

Viene a completar estas dotes positivas del personaje la descripción que hace doña Clara en un momento determinado de la jornada primera, dice:

[...] es un mozo que tiene
 Muchas prendas muy de aquello
 Que hoy se usa: fresco chiste,
 Buen gusto, florido ingenio;
 Pórtase lucidamente,
 Escribe muy buenos versos,
 No estimándolos en mucho.
 Que es la disculpa de hacerlos.

Se puede establecer una cierta similitud entre las palabras anteriores de don Diego y éstas de doña Clara. Los sintagmas *fresco chiste* y *florido ingenio* hallan su correlato en *lo sutil que discurras* del primer texto; el sintagma *buen gusto* encuentra su correspondencia en *el gusto con que hablais* en palabras de don Diego; *pórtase lucidamente* recuerda lo apuntado en *lo bizarro que obrais* y

Escribe muy buenos versos,
 No estimándolos en mucho.
 Que es la disculpa de hacerlos

ilustran la cualidad expresada en el verso *el garbo con que sentis*.

En las posibilidades aceptadas para el cortesano de la época expresadas en este segundo texto vemos la impronta francesa. El sustantivo *prendas* como compendio de atributos y el sintagma *buen gusto* suponen un cambio puesto que revelan un cierto refinamiento cortesano propio del ambiente del Buen Retiro y que no está ya, por consiguiente, en la línea de lo plenamente hispánico sino que denotan un acercamiento al espíritu galante tal y como era concebido por los parisienses. En España estos registros lingüísticos adquirieron su plena categoría significativa a través de los casamientos reales y de la importancia cada vez más creciente de la literatura del país vecino, especialmente su teatro.

Pero no son estas palabras de doña Clara el único ejemplo que se puede espigar en la obra. Pasado el ecuador de la jornada segunda, encontramos otra muestra valedera para cuanto venimos diciendo. En ella participan don Gaspar y doña Clara. En los pesares del galán el conceptismo está perfectamente casado con el amor afectivo hecho realidad en la corte de Versalles y en el teatro de Corneille y Molière. Dice así:

Lo repito
 Para que sepas, aleve,

*Que ya es remedio el hechizo,
 Que es la adoración injusta,
 Que es desprecio el sacrificio,
 Y los desaires ofenden,
 Que provocan los desvíos,
 Que las finezas se cansan,
 Y que, en fin, el amor mío
 Lo desdichado aprovecha
 Para corregir lo fino;
 Que en llegando los agravios
 A dejar de ser indicios,
 Las mas veces se confunden
 Dentro del pecho afligido,
 Con el ansia de vengarlos,
 El afecto de sentirlos.*

También formaría parte del conceptismo la descripción que el autor ofrece de la mujer y de su actitud con respecto al amor, en la que hay más sutileza que brillantez. Un acercamiento al ideal femenino detentado por la poesía de Quevedo y aceptado en el teatro por la escuela calderoniana. En esta comedia ese ideal no se encuentra definido en un contexto concreto sino que aparece desperdigado a lo largo de la obra, adoptando encarnadura en su momento oportuno. Hemos elegido las ejemplificaciones que siguen:

La reflexión de don Gaspar a su criado acerca del billete amoroso que ha recibido de doña Clara:

*[...] este papel
 No tiene considerable
 Favor, y esta dama mezcla
 Lo honrado con lo galante,
 Y es en ella lo esparcido
 Señal de lo incontrastable.*

Vemos en los dos últimos versos una actitud de distanciamiento con respecto al amante; actitud propia de la mujer abnegada de la época que había hecho de la astucia su mejor aliada.

Y es que desarrollar la astucia era prácticamente la única posibilidad que tenían nuestras antepasadas del diecisiete, condenadas a sus cuatros paredes, a las labores de aguja, a obedecer y a callar; sobre todo a callar. Callar mientras esperaban a tener la edad de jóvenes casaderas bajo la tiránica realidad yuguladora de la casa familiar; más tarde, callar esperando la boda; callar, finalmente, una vez adquirida la condición de mujer casada. No había esperanza de redención en el mundo vivencial de estas mujeres. Así las cosas, el único momento en que podían manifestarse haciendo algo realmente propio, ajeno a la mirada cautelosa de los padres, era ese breve pero delicioso intervalo de tiempo que distaba entre el momento en que dejaban de ser niñas y ese otro en el que estaban comprometidas al matrimonio. Por

eso se entregaban a él con la fuerza del condenado sabedor de que tiene ante sí una posibilidad única, aunque sin perder nunca de vista que esta *salida del plato* debía, en el fondo, mantenerse por los cauces de la honestidad. Oigamos lo que doña Clara piensa de estos escauceos amorosos de la temprana juventud:

[...]
El que mejor me estuviere
Será mi esposo; su tiempo
Se va llegando, no es bien
Que se apresure el deseo,
Pues le basta su malicia,
Al día del casamiento⁶.

Estas palabras de doña Clara constituyen un documento de primera mano. Es verdad. Ahora bien, generalmente estas reflexiones sobre el sentir femenino no suelen estar en boca de las damas, sino de los cortesanos. A las palabras antes comentadas de don Gaspar hemos de añadir estas otras de don García, quien en un acto de camaradería le confiesa a un amigo que no se casa con la dama que desea su familia porque

De otra hermosura era amante

verso en el que la forma participial *amante* no tiene el sentido coloquial, sino que está íntimamente vinculada al ideal de belleza preconizado por la palabra *hermosura*.

No obstante, estos inocentes juegos amorosos no eran bien vistos por los familiares de las damas, que solían mediar para erradicar estas relaciones. Esto es lo que hace don Diego, hermano de la dama de la que venimos hablando, doña Isabel, obligando al amante a marcharse de Madrid. Así se lo confiesa el frustrado galán a un amigo para que lo acompañe por la noche a la casa de su enamorada, miedoso de que la oscuridad de la noche no lo escude del hermano vigilante que podía aparecer de forma inopinada:

¿No sabeis
Que el que me obligó á ausentarme
Desta corte fue don Diego,
Su hermano, por los pesares
Antiguos, y que aun entonces
Se dieron medios bastantes
Para el pundonor?

6. La inocencia de estas relaciones en la comedia que comentamos no constituye ninguna novedad. Antonio de Solís sigue una tendencia imperante en el teatro español de la época. Recordemos que todo el teatro amoroso de Lope termina en una petición de mano con su posterior boda. Por lo tanto, estamos ante unos enredos amorosos que no son sino un puro juego verbal y un divertimento entre caballeros y damas.

El tema de la honra, tan importante en el siglo XVII, late con toda su fuerza en estas palabras del infeliz amante.

El contenido del billete amoroso que don Gaspar y don Diego le escriben a doña Clara también está vertebrado por el conceptismo. Comienza:

*Alma, airada está contigo
Clori, porque deseais
Agradámela, y no vais
Donde quiere el enemigo.*

Encontramos el nombre poético de *Clori*, de reminiscencias clásicas y vitalizado por poetas del XVII⁷. También es de raigal literaria la metáfora de *enemigo* por amante.

7. Léase el siguiente soneto de Lope de Vega:

*Contaba, Clori, ayer un estudiante
que, Hércules, os hizo la mamona,
de cuya hazaña el bárbaro blasona
como si fuera trompa de elefante.*

*Que de veros tan frígida me espante,
no me puede negar vuestra persona;
pero no diré yo que fuístes mona,
por más que [me] lo pida el consonante.*

*Ninguno con razón en vos se emplea;
calva sois de nariz, y así no toma
nadie vuestra ocasión, por más que os vea.*

*Nacistes cuervo y presumís paloma;
muchas faltas tenéis para ser fea,
pocas gracias tenéis para ser Roma.*

V. Lope de Vega, *Obras poéticas*, ed. de J. M. BLECUA, ed. Planeta, Barcelona 1983, pág. 1388.

Mucho más complejo y elegante es este otro de Góngora:

*Prisión del nácar era articulado
(de mi firmeza un émulo luciente)
un diamante, ingeniosamente
en oro también él aprisionado.*

*Clori, pues, que su dedo apremiado
de metal, aun precioso, no consiente,
gallarda un día, sobre impaciente,
lo redimió del vínculo dorado.*

*Mas, ay, que insidioso latón breve
en los cristales de su bella mano
sacrílego divina sangre bebe:
púrpura ilustró menos indiano
marfil; invidiosa, sobre nieve
claveles deshojó la Aurora en vano.*

V. núm. 5, pág. 211.

Hemos visto a través de estas páginas cómo nuestros protagonistas masculinos, y con ellos nuestros cortesanos del diecisiete, habían adoptado una actitud un tanto sinuosa en cuestiones amorosas; no en balde en esta época se introdujo como galicismo lo que significa «mariposón», precisamente para definir a estos galanes. Las damas de la época también se apresuraron a desmitificar al ya maltrecho Amor, entregándose a él de una manera muy *sui generis* que no sería desbancada hasta la eclosión del Romanticismo. Naturalmente, este amor superficial que no embelesa sólo podía haber sido elaborado por la razón. Por lo tanto, no debe extrañarnos que sea el intelecto el hilo que teje el razonamiento sutil que hace don Gaspar cuando a un cortesano se le ofrece un dilema ante la puerta de la casa de su dama. Nuestro galán conversa con Ortuño sobre la situación apuntada. Y llega a la conclusión de que si la dama le abre, satisface el deseo:

*No es acción que pueda errarse,
Porque hace lo que yo quiero
Si acaso la puerta me abre,*

pero puede ocurrir que la dama no le abra, para lo que también encuentra una justificación que en última instancia supone un apelar a la razón:

*Y si no me abre la puerta,
Lo que me conviene hace.*

También es de naturaleza conceptista por su carácter intelectual el silogismo puesto en boca del mismo personaje con el que justifica a su criado la razón que le lleva a querer mantener su falaz amistad con un cortesano rival:

*[...] si don Diego
Hermano de Isabel es,
Que es la una de las tres
Que hoy estoy queriendo ciego;
Y si tiene tal fortuna,
Que pared en medio posa
De mi doña Clara hermosa,
Que es también de tres la una,
Considera si es en vano
Que yo quiera complacer
A un hombre que he menester
Por vecino y por hermano.*

Encontramos dos proposiciones. La primera: don Diego es hermano de Isabel, una de las damas a las que galantea don Gaspar; la segunda: don Diego es vecino de doña Clara, otra de las damas en la que el dúctil cortesano ha puesto sus ojos. Ambas proposiciones confluyen en la tercera: don Diego está vinculado a las damas anteriores como hermano y vecino. La única inarmonía que hay en el texto es el

último verso donde se produce una inversión rompiendo así el orden. Tal vez por razones métricas o porque don Diego se siente atraído por doña Clara que es su vecina, observación que estaría hecha con sutileza por don Gaspar.

Quizá uno de los momentos donde la influencia de Quevedo es más clara es el soneto que encontramos al inicio de la jornada tercera en el que don Gaspar teoriza sobre el amor. Concretamente sobre un tipo de amor superficial y galante, sin compromiso de ninguna clase; carente de afecto, de sentimiento, de veracidad, enarbolado por la razón oscurecedora de todo lo demás; amor que da, por otra parte, título a la obra:

*Acreditar sin pena una pasión,
Perder miedo y cariño á la beldad,
Hacer su voluntad sin voluntad,
Suspirar sin dar cuenta al corazón;
No matarse en pasando la ocasión,
Llorar en ella por curiosidad,
Formar de una mentira una verdad,
Hacer de una palabra una razón;
Mudar de sitio en el primer vaiven,
Arrojar los pesares por ahí,
Recibir los favores al desden;
Y en fin, para acabar de estar en sí,
Querer á todas las mujeres bien,
Y mal á cada una de por sí.*

En este soneto no sólo percibimos la concepción quevediana del amor, también la disposición versal —con infinitivos como núcleos de los versos— dimana de este maestro del concepto, aunque también hemos de tener en cuenta la impronta de la poesía amorosa de Lope. Esto no debe extrañarnos puesto que Lope, en ocasiones, paga tributo a la estética de su tiempo y no puede librarse de ella⁸.

8. Véase el siguiente soneto de Lope:

*Ir y quedarse y con quedar partirse,
partir sin alma y ir con alma ajena;
oír la dulce voz de una sirena
y no poder del árbol desasirse;
arder como la vela y consumirse
haciendo torres sobre tierna arena;
caer de un cielo y ser demonio en pena
y de serlo jamás arrepentirse;
hablar entre las mudas soledades,
pedir prestada sobre fe paciencia
y lo que es temporal llamar eterno;
creer sospechas y negar verdades
es lo que llaman en el mundo ausencia:
fuego en el alma y en la vida infierno.*

Y este otro de Quevedo:

*Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,*

El barroquismo del soneto se observa, entre otros aspectos, en el gusto por las antítesis (mentira-verdad, querer bien-querer mal); en la presencia absoluta de la rima aguda que no deja resquicio posible para la ensoñación; el iniciar casi todos los versos con verbos en infinitivo (acreditar, recibir); en la acumulación de palabras abstractas (pasión, desdén).

El texto que mejor refleja el ideal lingüístico de Calderón, en su afán de conseguir un barroco de síntesis, es un diálogo entre doña Clara y don Gaspar en el que se alude a una especie de caza amorosa en el que la pieza que hay que cazar es la dama y el cazador que sale al acecho es el galán. El tema de la caza relacionado con el amor responde a una honda tradición que puede ser bíblica, también virgiana, aunque no es necesario remontarse a los orígenes pues lo tenemos abundantemente documentado en la poesía del siglo XVI. Recordemos, por ejemplo, las églogas de Francisco de la Torre.⁹ Dice don Gaspar:

*Que, como aquel animal
Que en el breve firmamento
De su frente es el carbunco
Estrella, cuyos reflejos
Conducen al cazador*

*y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;
mas no, de esotra parte, en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama el agua fría,
y perder el respeto a ley severa.
Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido:
su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado.*

9.

*V. núm. 5, págs. 258-59 y 336-37.
Mas ¡ay! que no dilatas la inclemente
muerte, que en tu sangriento pecho llevas,
del crudo amor vencido y maltratado;
tú con el fatigado aliento pruebas
a rendir el espíritu doliente
en la corriente deste valle amado.
Que el ciervo desangrado,
que contigo la vida
tuvo por bien perdida,
no fue tampoco de tu amor querido,
que habiendo tan cruelmente padecido,
quieras vivir sin él, cuando pudieras
librar el pecho herido
de crudas llagas y memorias fieras.*

*Ambiciosamente atento,
Y luego ingenioso cala
El oscuro sobrecejo,
Destumbrándole la luz
Que le alumbraba primero;
Así vos, que en vuestra mano
Llevais el esplendor bello
De la luz del desengaño,
Cuando yo á ella me acerco
Me la escondeis ingeniosa,
Dejándome así mas ciego.*

Mucho más complejo se torna, en determinados momentos, el discurso de la dama. Cansada del jugueteo amoroso del cortesano, se expresa haciendo uso de una serie de metáforas amorosas utilizadas por los poetas de todos los tiempos: *laberinto estrecho*, *ceguedad de amor*, *luz*, e incluso podemos espigar imágenes como es el caso de *el fuego de mis celos*:

*Ya estoy resuelta á salir
Deste laberinto estrecho
En que intentaron prenderme
Vuestros engaños; y viendo
Que la ceguedad de amor
No está en ser los ojos ciegos,
Sino en faltarles la luz
Que ha menester el objeto;
A soplos de mis suspiros
Encender ahora pretendo
La luz de mi desengaño
En el fuego de mis celos,
Para que cobren mis ojos
Lo que mis pasos perdieron.*

También es complejo el símil que establece en la segunda parte de su discurso, pues se recrea en la presentación del caminante haciéndolo con fuerza y precisión, sin desdeñar el empleo de sintagmas que indican una violencia en el orden y disposición de la lengua:

*Y cual suele caminante
Ir temiendo con pié incierto
En la noche tan tempestuosa
Para cada paso un riesgo,
Y por no fiar turbado
La senda á su desacierto,
La mísera luz desea
Del relámpago violento,
Aunque ha de venir mezclada
Con lo tímido del trueno.*

Y, naturalmente, esto lo aplica a su propia situación, insistiendo para destacarla en el uso de un léxico no exento de cierta dificultad a causa de la variedad de conceptos de los que echa mano. El mismo personaje lo dice al hablar de la *oscuridad de mi discurso*:

*Así yo en esta confusa
Ceguedad de mis afectos,
Sin acción, la oscuridad
De mi discurso penetro,
Y por no errar el camino
Que busca el entendimiento,
La temerosa vislumbre
Del desengaño agradezco,
Porque viene envuelto en ella
El honor del escarmiento.*

A pesar de la perceptible huella de la lengua de Lope y de los barrocos hay una perfecta armonía entre todos los registros presentes en esta obra. Esta capacidad de asimilación demuestra la maestría de nuestro autor quien al mismo tiempo que recoge la gran variedad de niveles léxicos y lingüísticos de su época fue capaz de adelantar determinados aspectos que van a ser decisivos en la lengua del siglo XVIII. En esto estriba la modernidad de Antonio de Solís.

OBSERVACIONES SOBRE LA DEFINICIÓN EN LOS DICCIONARIOS

«El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas, había que señalarlas con el dedo».
(Gabriel García Márquez, Cien años de soledad).
«La definición, para ser válida, debe estar formulada en palabras de frecuencia más alta que la del término definido» (Uriel Weinreich)¹.

ANTONIO TERUEL SÁEZ
PROFESOR DE LENGUA ESPAÑOLA DEL IESO DE CHINCHILLA
(ALBACETE)

No es otro nuestro propósito en esta breve exposición que el de tratar de dar a conocer la forma de *definir*, tan distinta y dispar, que existe hoy día entre los diccionarios² (abreviado, avanzado, escolar, de Secundaria y Bachillerato, de uso, júnior,...) de lengua española y sobre todo, el de mostrar cómo en la *definición* de una palabra se entremezclan los elementos constitutivos del significado con los elementos habituales del contexto.

Antes de nada, queremos dejar bien claro que no venimos a calificar, a aconsejar,... qué diccionario de lengua es el ideal y con qué se debe trabajar en la clase de Lengua Española, principalmente, y a cuál debemos acudir ante cualquier duda, secundariamente.

Como es obvio, nos asaltan muchas preguntas e interrogantes, ya que:

1. Esta cita procede de su trabajo *«Definition in Descriptive Semantics»*, en F. W. Householder and S. Saporta (eds.) (1975): *Problems in Lexicography*. Bloomington. 3ª edición, págs 25-44.

2. Entendemos siempre bajo esta denominación a los monolingües de lengua española publicados en España.

1. muchos profesionales de la enseñanza (tanto del área de Lengua como de otras) no han recibido la suficiente formación y por tanto, no saben orientar a sus alumnos. Indirectamente, con ello, no nos damos cuenta de que saber elegir qué diccionario recomendamos es garantía de calidad de la enseñanza.
2. depende de la edad «escolar»³ con la que se va a trabajar.
3. hay una gran dificultad para seleccionar un diccionario entre la amplia oferta que nos ofrecen las editoriales (Espasa-Calpe, Santillana, SM, Vicens-Vives, Vox,...), ignorando la validez lexicográfica y didáctica para ser utilizado y consultado en el aula.
4. para qué queremos un diccionario (buscar el significado de una palabra, encontrar una serie de aclaraciones ortográficas y de pronunciación, gramaticales, diferenciar registros idiomáticos,...).

Aquí sólo pretendemos, en primer lugar, poner de manifiesto cómo debe ser la *definición*⁴ de una voz en un diccionario y qué tipo de diccionario, desde nuestro punto de vista, debe ser el elegido y, en segundo lugar, cómo, elegidos tres diccionarios de lengua al azar y tres ejemplos de una letra, se puede demostrar la diferencia tan grande que existe entre todos ellos, con más o menos variantes, con respecto al mejor diccionario del español, que no es otro que el *Diccionario del Español Actual* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos.

Es ya un saber compartido que todo diccionario⁵ consta de una macroestructura y una microestructura. La primera responde a qué unidades léxicas y cuántas van a constituir el corpus, así como la manera en que van a ser organizadas (normalmente alfabéticamente).⁶ Según se haya conformado la macroestructura, los diccionarios pueden ser, como ya también sabemos, de distintos tipos:

1. Diccionarios de lengua, que son los que tratan el conjunto de palabras de una lengua, dando su *definición*.
2. Diccionarios enciclopédicos, los cuales, según J. Fernández Sevilla (1974: 67), dan cabida «simultáneamente al conjunto del léxico, con todas las clases de palabras, y al conjunto de las cosas, con nombres propios e ilustraciones»⁷.
3. Diccionario lingüístico (de información sobre signos pero sin *definición*).

3. Según M^a Carmen Ávila Martín (2000), «(...) se está empleando este término para el diccionario monolingüe que se utiliza en los centros educativos para el aprendizaje de la lengua materna, en un sentido amplio, aunque no está delimitado en qué etapa escolar se refiere este término».

4. Como muy bien dice M. Alvar Ezquerro (1993: 31), «de entre todos los elementos que configuran el artículo del diccionario, ha sido la definición el que más ha atraído las consideraciones de todos, especialistas o no». No es éste el momento para plantear la problemática que existe en torno a la definición. Acúdase, para ello, a la bibliografía que aporta en torno a esta cuestión M. Alvar Ezquerro (1993: 31), en las notas 132, 133 y 134.

5. Lo entendemos en la línea de M. Seco (1987: 49) «el repertorio alfabético de un número elevado de voces de una lengua, el contenido de las cuales se explica por medio de un texto equivalente o sinónfimo».

6. También puede ser conceptualmente.

7. Idea que va en la misma dirección que el *Petit Larousse* en lengua francesa.

La segunda, la que nos interesa, la microestructura de un diccionario, se ciñe sólo y exclusivamente a la estructura general de los artículos (conjunto de informaciones que se dan de una palabra o entrada), a la organización interna de los artículos y sobre todo —aquí es donde pretendemos llegar nosotros— a la *definición*⁸ de cada palabra. Por tanto, tenemos que estar de acuerdo en que la principal y básica —pensamos nosotros— información se halla en la *definición*⁹, esto es, en la información sobre el signo (su significado) y sobre la cosa designada por el signo¹⁰.

Mención especial hemos de hacer a las definiciones —si queremos ser justos— del *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, que como bien dice de él M. Seco (1987: 202) «(...) las ha redactado en una lengua actual, dándoles, en muchos casos, una precisión que les faltaba y desdoblándolas a menudo en nuevas acepciones y subacepciones que recogen matices relevantes. Con ello el análisis semántico de las palabras resulta bastante más completo que en los diccionarios corrientes, incluido el de la Academia. A esto se añade la evitación de la definición circular, para lo cual se recurre a un sistema minuciosamente estudiado basado en una jerarquización lógica de conceptos y que la autora explica concienzudamente en la introducción», y al *Diccionario Vox*¹¹, *Diccionario general ilustrado de la lengua española*, el cual, como también nos afirma M. Seco (1987: 204), «es el único de nuestros diccionarios que, aunque de manera parcial y limitada, ha sabido distinguir, en el enunciado definitorio, la definición propiamente dicha y su contorno».

Es fácil observar que, si la *definición* de una entrada es la información sobre el contenido de la palabra o sobre el objeto al que remite la palabra, *definir* una entrada es la actividad primordial del lexicógrafo puesto que la *definición* es la base o columna en la que se sustenta un buen / mal diccionario¹². Es por ello por lo que es la labor más ardua, difícil y complicada de realizar¹³.

8. M. Alvar Ezquerro (1993: 32-33) señala que «fundamentalmente existen dos grandes grupos de definiciones lingüísticas, pues dos son las clases de palabras atesoradas en los diccionarios. Unas son las que en el diccionario expresan relaciones gramaticales, y su definición se hace en metalengua de signo (...) y las definiciones de las restantes palabras son conceptuales, las únicas legítimas en un diccionario de lengua».

9. A pesar de que C. Garriga (2002: 43) afirme que «(...) lo que puede realmente interesar al profesorado de primaria o de secundaria sobre las *definiciones* de un diccionario escolar sean unas cuantas cosas».

10. Desde este instante pretendemos dejar bien claro que aquí sólo aludimos a la *definición* propiamente dicha, es decir, a la *definición* en metalengua de contenido, como sucede en todos los sustantivos, y en la inmensa mayoría de los adjetivos, verbos y adverbios. De cualquier modo, ya Josette Rey-Debove (1971) estableció los tipos de *definición* lexicográfica, los cuales han sido tomados de una manera total por nuestros principales lexicógrafos, J. Fernández Sevilla (1974: 74 y ss), M. Seco (1987: 15-34), J. A. Porto Dapena (1980: 314 y ss), etc.

11. Aparece por primera vez en 1945. Su segunda edición, corregida y aumentada, es de 1953.

12. No de forma más clara y rotunda nos lo dice M. Seco (1987: 20) cuando sostiene que « (...) la definición es, a la vez que la médula del artículo lexicográfico, la tarea más ardua que le toca al lexicógrafo, (...)».

13. C. Otaola Olano (1998: 311-317) puntualiza que «la complejidad de la *definición* queda manifiesta en la pluralidad existente en tres aspectos:

- a) El objeto definido.
- b) Las modalidades de definición.
- c) Las formas de definición».

Por tanto, ya debemos tener claro que realizar la *definición* de una palabra es dar a conocer una paráfrasis que sea semánticamente equivalente. Ello conlleva que se debe buscar una unidad léxica, un sintagma, una locución,... que sea semánticamente equivalente a la palabra que se pretende *definir*. Ya con otras palabras pero en la misma línea lo apuntaba también M. Seco (1987: 21 y ss) para quien la *definición* «debería ser capaz de ocupar en un enunciado de habla el lugar del término definido sin que por ello se altere el sentido del enunciado»¹⁴.

Así pues, estamos en condiciones de afirmar que en la inmensa mayoría (por no decir todos) de los diccionarios de lengua española no aparece cierta uniformidad a la hora de definir tal o cual *entrada*, ya que junto a la *definición* mediante una paráfrasis aparecen otras con el procedimiento de la sinonimia e incluso —hecho que nos preocupa porque resta, desde nuestro punto de vista, validez al diccionario, independientemente de la editorial, de a quién va dirigido, del término que reciba (abreviado, avanzado, escolar,...)— ambas formas de proceder en la *definición* se emplean en una misma entrada¹⁵.

Pongamos, para finalizar esta breve exposición, varios ejemplos que ilustren y demuestren lo que aquí proponemos y defendemos. Si elegimos, por ejemplo un tema, como, «un partido de fútbol» y buscamos tres palabras, por sorteo, de la letra A, que no sean específicas del lenguaje futbolístico y habituales en la lengua común, podemos encontrar fácilmente:

- Alineación
- Árbitro
- Anotar

Si consultamos tres diccionarios españoles escogidos al azar, como el SM, Vox y Vicens-Vives y los ponemos en relación con el DEA, podemos fácilmente apreciar la diferencia tan grande que existe en torno a la *definición*, seleccionando siempre, desde nuestro punto de vista, aquella que mejor se adecue al tema tratado (el fútbol).

En el primer ejemplo «*alineación*», obtenemos las siguientes definiciones:

1. El DEA, en la acepción segunda, «(Dep) Selección de once jugadores que forman el equipo en un encuentro. *Tb la relación de sus nombres*».

14. Insiste el mismo autor en que «tanto si la definición está constituida por un término solo como si está constituida por un sintagma, podemos decir que la definición es en realidad un sinónimo del definido, si extendemos al sintagma la noción de sinonimia, tradicionalmente confinada a la palabra».

15. Debemos recordar la advertencia tan aguda que realizó M. Alvar Ezquerro 1993: 31-34) cuando afirmó que «en un diccionario completo todas los definidores han de estar a su vez definidos, con lo cual siempre habrá un círculo que se cierre en algún lugar; si no están definidos todos los definidores, se tratará de diccionarios abiertos, con sus correspondientes pistas perdidas, según señaló ya F. Lázaro Carreter».

2. El SM, en la acepción segunda y tercera, nos ofrece dos acepciones:
 - a) Inclusión de un jugador en un equipo deportivo para disputar un determinado encuentro.
 - b) Conjunto de jugadores que forman un equipo deportivo para un determinado partido, ordenados según su puesto o su función.
3. El Vox, en la acepción segunda y tercera, nos da también dos acepciones:
 - c) Inclusión de un jugador en un equipo para que participe en un partido o en una competición.
 - d) Conjunto de jugadores que forman parte de un equipo y que participan en un partido o en una competición.
4. El Vicens-Vives no registra la voz «alineación», pero si el verbo «alinear», que en la acepción segunda, propone: «Hacer que un jugador forme parte de un equipo», añadiendo a continuación una familia léxica, entre ellas, curiosamente, la palabra «alineación».¹⁶

En el segundo ejemplo, «anotar», observamos lo siguiente:

1. El DEA, en la acepción cuarta, «(Dep) Conseguir [un tanto]. *Tb abs.*
2. El SM, en la acepción tercera, «En deporte, marcar tantos».
3. El Vicens-Vives no registra ninguna acepción relacionada con este tema.
4. El Vox, en la acepción tercera, «En algunos deportes, conseguir uno o varios puntos o goles, especialmente en el juego del baloncesto».¹⁷

Por último, en el tercer ejemplo, «árbitro», podemos ver esto:

1. El DEA, en la acepción tercera, «*m y (raro) f.* Pers. gralm. profesional, que cuida de la aplicación del reglamento durante un encuentro deportivo».
2. El SM, en la primera acepción, «s. En algunas competiciones deportivas, persona que hace que se cumpla el reglamento».

16. Observamos, grosso modo, que en el SM y en el Vox se distinguen dos acepciones, en principio, innecesarias; encima, son demasiadas extensas, contrarias al principio de oro en lexicografía (la brevedad); se realiza en las dos acepciones la inclusión equívoca de la palabra «determinado», pudiendo salvar esa imprecisión con el artículo indeterminado «un»; se introduce en la definición de la acepción segunda del SM elementos del contorno («según su puesto o su función») y destaca la variedad disyuntiva, en el Vox, de «en un partido o en una competición», con lo cual, no hay claridad en la definición (una cosa u otra o las dos).

17. En este verbo se ve como se introducen en el SM, Vicens-Vives y Vox elementos del contorno en la propia definición (tantos, puntos o goles). Se rompe con varios de los principios fundamentales de la definición, la igualación de categoría entre el definido y el definidor («en deporte», «en algunos deportes»...) y la imposible sustitución en un contexto de un elemento por otro; finalmente, se mezcla en el contorno el significado de la palabra «tanto» con el de «punto», y más cuando se añade en la propia definición (del Vox) una explicación (especialmente en el juego del baloncesto). También se añaden (en el Vox) datos semánticos relevantes, pero innecesarios para la definición («uno o varios»...; incluso aparece «puntos o goles» en plural, olvidando en todo momento que la *definición* es una información sobre todo el contenido y nada más que el contenido de la palabra definida.

3. El *Vicens-Vives*, en la acepción segunda, [nombre masculino] «Persona que en una competición, en un concurso, etc., vigila a los participantes para que cumplan las reglas y no hagan trampas».
4. El *Vox*, en la primera acepción, «n. m. y f. Persona que en una competición deportiva es la encargada de hacer cumplir el reglamento»¹⁸.

De los tres ejemplos expuestos, se deduce lo siguiente:

- La falta de rigor, en general, en las *definiciones*.
- La *definición*, debemos recordar, no es sino un proceso sinónimo y por tanto, el definidor debe poder ser sustituido por el definido, es decir, la definición debe ser capaz de ocupar el lugar del término definido sin que por ello se altere el sentido de la oración o el enunciado, hecho que no sucede en ninguno de los tres casos elegidos.
- En el caso de que deban aparecer ambos tipos de *definición*, tendrían que ser tipográficamente, por ejemplo, distintas. La *definición* sinónima debe aparecer, de alguna forma, diferente de la explicativa.
- Se debe evitar tajantemente lo que forma parte sustancial de la *definición*, es decir, los elementos constitutivos del significado, o lo que es lo mismo, su contenido, de lo que forma parte del contorno de la *definición*, es decir, del contexto de la palabra definida, o lo que es igual, de los elementos habituales del contexto, (frecuentemente, desde la Academia, mezclados).
- Las acepciones de una misma palabra no aparecen distribuidas en grupos, según su función gramatical, como debería ser.

Es suficiente. No podemos extendernos más. Hay muchas cosas que se nos quedan en el tintero. No obstante, a pesar de todo lo dicho, queremos ser respetuosos con todos los trabajos precedentes, y no podemos olvidar lo que también dijo M. Seco (1987: 231) de forma tan clara como concisa: «(...) cada diccionario responde inevitablemente a una visión distinta de la realidad lingüística, y esto se traduce, por necesidad no solo en la forma de definir, sino, sobre todo, en la manera de parcelar en acepciones el contenido semántico de cada significante».

18. Finalmente, en este tercer ejemplo también podemos apreciar diferencias obvias entre el primero y el resto de los diccionarios: antes de entrar en la propia definición, ya tenemos diferencias insalvables. Mientras que en los demás diccionarios se clasifica la palabra en sustantivo automáticamente, (sustantivo masculino, masculino y femenino, masculino solamente,...), no se distingue en esta voz la doble posibilidad de actuar de esta palabra: primero, como adjetivo y en segundo lugar, como sustantivo. Pero ya en las definiciones, se vuelve a incurrir en los mismos defectos que ya hemos señalado anteriormente (la segunda definición, por ejemplo, comienza así: «en algunas competiciones deportivas», hecho que nos hace plantearnos: ¿hay alguna competición deportiva en la que no esté representado, de alguna forma, el árbitro?; en la tercera definición, vemos que es demasiado extensa, y el contorno destaca por encima de la definición («en una competición», «en un concurso, etc.», «no haga trampas»); finalmente, en la cuarta, predomina la redundancia de elementos en la propia definición («persona que es la encargada de», equivalente, creemos nosotros, a «persona encargada» y «hacer cumplir» en vez de «se cumpla»).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Alvar Ezquerro, M. (1976): *Proyecto de lexicografía española*. Barcelona. Planeta.
- , (1982): «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», *Revista de Bachillerato*, 9, págs 49-53.
- , (1983): *Lexicología y Lexicografía. Guía bibliográfica*. Salamanca. Almar.
- , (1987): «Enseñar, ¿con un diccionario?», *Apuntes de Educación, Lengua y Literatura*, 26, págs 2-4.
- , (1993): *Lexicografía Descriptiva*. Barcelona. Bibliograf.
- , (1994): «El futuro de los diccionarios escolares», *Actas del Congreso de la Lengua Española*. Madrid. Instituto Cervantes, págs 631-636.
- Ávila Martín, C. (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza del español como lengua materna*. Granada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- , (1995): «Diccionario y pedagogía de la lengua», *Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española*. Granada. Universidad de Granada.
- , (1996): «Criterios para la elección de un diccionario escolar» *Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española*. Granada. Universidad de Granada.
- Ayala Castro, M. C. (coord.) (2001): *Diccionarios y encerronas*. Alcalá. Universidad de Alcalá de Henares, págs 127-149.
- Bosque Muñoz, I. (1982): «Sobre la teoría de la definición lexicográfica», *Verba*, 9, págs 105-123.
- Dubois, Jean et Claude (1971): *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. París-Larousse.
- Escobedo Rodríguez, A. (1994): *Estudios de Lexicología y Lexicografía*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, págs 203-213.
- Fernández-Sevilla, J. (1974): *Problemas de Lexicografía actual*. Bogotá.
- Fontanillo Merino, E. (1983): *Cómo utilizar los diccionarios. Técnicas didácticas*. Madrid. Anaya/2.
- , (1984a): «Informe sobre la situación actual de la lexicografía en España», *Anthropos*, 44, págs 43-47.
- , (1984b): «Repaso selectivo a los diccionarios españoles», *Libros*, 25, págs 5-8.
- Fontanillo Merino, E. y Riesco Prieto, M^a I. (1998): *Diccionario escolar de la lengua española*. Barcelona. Vicens-Vives.
- Garriga, C. (1999): «Discursos didácticos y marcas lexicográficas», N. Vila y otros (eds.): *Así son los diccionarios*. Lérida, Universidad de Lérida, págs 43-75.
- , (2002): «Los diccionarios escolares», *Textos*, n^o 31. Barcelona. Graó, págs 35-52.
- Guzmán Galiano, A. J. (2001): «La enseñanza del español a través de diccionario», *Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española*. Granada. Universidad de Granada, págs 237-242.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en la mitad del siglo XXI*. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S. y Werner, R. (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid. Gredos.
- Hernández Fernández, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübinga. Max Niemeyer.
- , (1994): «El diccionario entre la Semántica y las necesidades de los usuarios», (ed.) *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona. Bibliograf, págs 107-120.

- , (1996): «La lexicografía didáctica: los diccionarios escolares en el último cuarto de siglo», *Cuadernos Cervantes*, 11, págs 24-36.
- Lázaro Carreter, F. (1973): «Pistas perdidas en el diccionario», *Boletín de la RAE*, tomo LIII, cuaderno CXCIX, mayo-agosto, págs 249-259.
- Maldonado González, C. (1993a): «¿Cómo elegir un diccionario escolar?», *Alacena*, 17, págs 12-13.
- , (1993b): «La norma y el uso en los diccionarios escolares», *Alacena*, 15, págs 4-7.
- , (1997): *Criterios para elegir un diccionario*. Madrid. Cuadernos de Lengua española. Arco/Libros.
- , (1998): *El uso del diccionario en el aula*. Madrid. Cuadernos de Lengua Española. Arco/Libros.
- Martín, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid. Arco/libros.
- Martínez Marín, J. (1981): «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», Ignacio Ahumada (ed.) (1991): *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones, I Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén, El estudiante, págs 71-108.
- Moliner, M. (1986): *Diccionario de uso del español*. Madrid. Gredos. II tomos.
- Moreno Fernández, F°. (1996): «El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera», *Cuadernos Cervantes*, 11, págs 47-59.
- Olarte Stampa, L. y Garrido Moraga, A. (1984): «Diccionario y enseñanza. (Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos)», *Español Actual*, 41, págs 21-28.
- Otaola Olano, C. (1998): *Lengua española III. Semántica. Lexicología. Lexicografía*. Madrid. Cuaderno de la UNED.
- Pérez Lagos, J. (1998): «Los diccionarios españoles en los últimos años: ¿una nueva lexicografía didáctica?», M. Alvar Ezquerro y otros (eds.): *Diccionario, frases, palabras*. Málaga. Universidad de Málaga, págs 115-125.
- Porto Dapena, J. A. (1980): *Elementos de Lexicografía. El Diccionario de construcción y régimen de R. J. Cuervo*. Bogotá.
- Prado Aragonés, J°. (1996): *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*. Huelva. Junta de Andalucía, Delegación de Educación y Ciencias y el Monte, Caja de Huelva y Sevilla.
- Real Academia Española (1984): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa-Calpe. Vigésima edición. II tomos.
- , (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa-Calpe. Vigésima segunda edición. II tomos.
- Rey-Debove, J. (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. La Haya-París.
- , (1985): «Léxico y diccionario», *El lenguaje (Diccionario de Lingüística)*. Bilbao. El Mensajero, págs 84-113, (traducción española de B. Pottier (1973): *Le langage*. París).
- Rushtaller, S. y Prado, J. (2000): *Tendencias a la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Seco, M. (1987): *Estudios de lexicografía española*. Madrid. Paraninfo.
- , (1996): «La microestructura del Diccionario del español actual», *Actas del Simposio de Lexicografía actual. Elaboración de Diccionarios*. La Coruña, págs 25-38.
- , (2003): *Estudios de lexicografía española*. Madrid. Gredos.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G.: (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid. Aguilar. II tomos.
- SM (1996): *Diccionario de uso del español actual*. Madrid. Clave.

- Vox (1945): *Diccionario general ilustrado de la lengua española*. Barcelona. Spes. 1ª edición.
- , (1998): *Diccionario Secundaria y Bachillerato de Lengua española*. Barcelona. Spes editorial. 2ª edición. Reimpresión.
- Yela Gómez, F. y Merino Criado, E. (1993): «El diccionario en la biblioteca de aula», *Comunidad Educativa*, págs 23-27.

EL LENGUAJE DE LOS POLÍTICOS: MARCO TEÓRICO

ENRIQUE YERVES CAZORLA

No, no existes más que como ente de ficción; no eres, pobre Augusto, más que un producto de mi fantasía y de las de aquellos de mis lectores que lean el relato que de tus fingidas venturas y malandanzas he escrito yo; tú no eres más que un personaje de novela, o de nivola, o como quieras llamarle. Ya sabes, pues, tu secreto.

Miguel de Unamuno, *Niebla*

1. UN MUNDO HECHO DE PALABRAS: ENUNCIACIÓN Y MODELOS CONTEXTUALES

La enunciación es el mundo; el mundo lo es cuando se hace discurso, cuando es aprehensible en el / a través del discurso. Nada existe si no puede hacerse discurso, si no puede enunciarse, ya que *sólo lo enunciable es cognoscible y solo lo conocido —o inventado— puede ser enunciado*. Lógicamente, lo no conocido no puede ser enunciado y solo lo enunciado es conocido y cognoscible). Lo enunciado no tiene por qué ser verificable, epistemológicamente evaluable como verdadero o como falso u ontológicamente catalogado como un ser o un no ser, sino que la medida de la existencia sólo es la verosimilitud discursiva: discursivamente tanto el no ser como el ser son. Sólo tendrá sentido hablar de verdadero o falso de acuerdo con el discurso creado, con el universo discursivo enunciado.

El discurso lo es cuando se articula con otros discursos (presentes, pasados y futuros) y se integra, más allá de las coordenadas espaciales y temporales que le son inherentes, en un *universo discursivo*, es decir, en las potencialidades discursivas que, de acuerdo con los modelos contextuales vigentes en el momento de la

enunciación y elaborados por un conjunto de actores sociales, establecen la congruencia de un posible discurso. Los modelos contextuales que han sido negociados —implícita o explícitamente— o que están en proceso de *negociación* por los actores discursivos determinan lo enunciable.

Enunciar —crear discurso— es crear un mundo nuevo, mundo textual en el que se formalizan las relaciones entre textos y el mundo objetivable, mensurable. Un acto de enunciación constituye una ampliación del mundo: supone descubrir nuevos aspectos antes no considerados, establecer nuevas relaciones y aclararlas, matizarlas o embellecerlas mediante asociaciones, similitudes, imágenes... antes inauditas, conectar realidades existentes —textuales o reales— con otras que ahora se enuncian. Más allá del mundo objetivo, y posibilitándolo cognoscitivamente, existe un *mundo enunciado*, virtual, mental en cuanto constituido por el conjunto de textos que constituyen el acervo cognoscitivo de una comunidad. En este acervo cognoscitivo se han de incluir las potencialidades de lo nunca enunciado, pero posible. Solo algunos contenidos proposicionales tienen vigencia en un contexto comunicativo y son éstos —los que los actores del proceso comunicativo consideran como relevantes— los que, de acuerdo con el *sistema referencial compartido* que hay que presuponer en todo proceso comunicativo interactúan para objetivar el mundo, hacerlo discurso y, por tanto, realidad textual —cognoscible—. Lo físico y lo mental han de hacerse discurso para ser objeto de conocimiento.

La enunciación es el medio, mecanismo y proceso por el que cobran existencia textual relaciones, aserciones, propuestas, puntos de vista... que pasan a engrosar el caudal de lo cognoscible a través de la aprehensión, análisis y síntesis de experiencias discursivas nuevas —desde la perspectiva única y personal de cada individuo—, a través de la interindividualidad de los procesos discursivos.

En cierto sentido no existe la verdad, sino la verosimilitud, puesto que enunciar es dotar de realidad (discursiva) a la virtualidad y, por tanto, sólo verificable en tanto que tal realidad esté inscrita en un discurso, en un mundo enunciado de acuerdo con un modelo contextual que tenga sentido para una colectividad de seres que se comunican. Ahondando, enunciar un mundo virtual verosímil es, inextricablemente, crear las condiciones adecuadas para que el proceso interactivo tenga éxito. Ya dejó claro Grice desde otra perspectiva que el principio de cooperación es el fundamento de tal proceso. Podríamos, no obstante, precisarlo añadiendo que durante la interacción se ha de *crear* —interindividual e interactivamente— *un sistema de referencias compartidas* susceptibles de ser modificadas a lo largo del proceso. La inadecuación interindividual de tal sistema de referencias es la explicación de malentendidos, malas interpretaciones frecuentes, por ejemplo, en la conversación cotidiana¹ y de la inadecuación —al interlocutor, al auditorio...— de

1. Cf. Deborah Tannen (1991).

ciertos «discursos»² marcados ideológica, social o culturalmente y que al no adaptarse al sistema referencial «de moda» en el sistema político —¿occidental?— son considerados «de otro tiempo».

Tal inadecuación tiene repercusiones en la selección léxica y en la construcción del discurso: ¿podían explicarse o rebatirse a través del discurso religioso las teorías de Darwin en el siglo XIX? No porque se habla a través de sistemas referenciales diferentes. Las reubicaciones ideológicas de los grupos políticos y sociales consisten con frecuencia en la renovación léxica de su discurso al pretender eliminar, por ejemplo, las connotaciones negativas adheridas a formas lingüísticas que en otro momento los identificaron ideológicamente. La reubicación ideológica implica, por tanto, reubicación léxica y, aun más, renovación del sistema de referencias y de las bases presuposicionales del discurso. Las posibilidades de selección léxica y el alcance referencial de los lexemas constituirán la manifestación de superficie del «proceso»: los giros hacia el centro de la vida política de comienzos del siglo XXI no son, en esencia, sino demostración de procesos de «reubicación léxica» tras (discutidos y discutibles) procesos de reubicación ideológica, es decir, de modificación de sistemas de referencias con una base presuposicional determinada. Determinadas proposiciones acerca del mundo, a veces indisolublemente asociadas a las connotaciones que los usos lingüísticos de un «discurso político» conlleva, sustituyen a otras anteriores, igualmente asociadas a connotaciones léxicas, y, en consecuencia, el léxico y el modo de interpretar el mundo —modelo contextual— de una «ideología» son sustituidos por otros: la evolución ideológica es también evolución del lenguaje.

Desde la perspectiva del emisor, la enunciación es la construcción de modelos verosímiles del mundo y el ofrecimiento de un sistema referencial básico que posibilite la comunicación; el destinatario, por su parte, habrá de integrar en (cotejar con) su modelo contextual el ofrecido por el emisor; desde una perspectiva interindividual, comunicarse, por tanto, implicará elaborar cooperativamente, y aceptar, un modelo que posibilite que la interacción pueda seguir desarrollándose (sólo en este caso cabe hablar de *negociación*). Para que el destinatario acepte el modelo propuesto por el emisor éste habrá de utilizar las «técnicas discursivas» adecuadas a la índole de la finalidad que se proponga el emisor: movilización, justificación, mentalización, matización, aserción...

2. Podemos citar, a modo de ejemplo, el discurso del marxismo clásico, incluidas corrientes de estudio de la lengua y la literatura, o interpretaciones más o menos *ad hoc*, ya «superados» de mitos clásicos. La inadecuación de un discurso al sistema referencial de otro discurso implica la imposibilidad de anular las «verdades» que se establezcan de acuerdo con los principios de cualquier sistema de pensamiento. De ahí que podamos invalidar totalmente el sistema referencial integrado en un modelo contextual dado con un nuevo sistema referencial que lo sustituya. La verosimilitud de las «evidencias» con que Santo Tomás afirma la existencia de Dios sólo pueden ser «rebatidas» de acuerdo con el modelo contextual en el que están basadas. No podemos negarlas basándonos en otro modelo contextual sin invalidar el modelo contextual que posibilita que sean enunciadas. No podemos jugar al parchís con las reglas del juego de la oca.

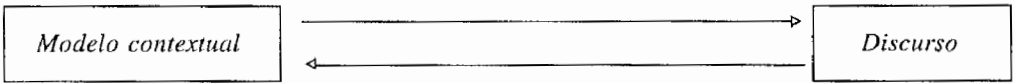
Enunciar es proponer una concepción, una sistematización, una visión que se somete al juicio del destinatario, que puede modificarla, asumirla, matizarla...; enunciar es *hacer propuestas verosímiles de realidad*³ mediante actos lingüísticos que devienen en representaciones ideológicas de la sociedad y sus instituciones, de las relaciones sociales y sus actores, es decir, en modelos «útiles» para representar las creencias y actitudes que los individuos tienen hacia el mundo objetivo (en el caso de los políticos de las relaciones sociales y económicas fundamentalmente). Tales *modelos contextuales* han de entenderse como los modelos mentales mediante los que se ordena el mundo y constituyen el *contexto* para la producción e interpretación del discurso. Tales esquemas constituyen en definitiva la medida sobre la cual se puede establecer la verosimilitud referencial del discurso (no en términos lógicos de verdad o falsedad, sino en términos de adecuación a la realidad ordenada por el propio discurso con la base del modelo contextual individual sobre el que ha sido construido).

Puede ilustrar lo anterior la creación y uso discursivo de escalas valorativas, de gran funcionalidad cara a la persuasión, que sustentadas en modelos contextuales más o menos interindividuales —propias de grupos sociales más o menos cohesionados y que en la dimensión política se pretende extender al conjunto de los ciudadanos, a veces en situaciones sociales y políticas muy concretas en el tiempo, sin más vigencia que la que les proporciona la actualidad— conllevan una jerarquización de principios *ad hoc*. Con ellas se pretende *racionalizar el contexto*, esto es, intentar discursivamente dotar al modelo contextual propio del grupo, representado por el enunciador y elaborado en gran parte a partir de razones cuya esencia es su validez escasamente universal y que podríamos considerar *motivos* más que razones, de la condición de «modelo universal» para la interacción. Tal modelo se tratará de imponer discursivamente a los posibles receptores a través de diferentes técnicas persuasivas. Así, un modelo contextual es potencialmente una ampliación, una visión del mundo que se pretende convertir *de facto* en el modelo contextual únicamente a través del cual será posible la interacción, ya que de no existir el convencimiento de que es éste y no otro el modelo operativo nunca será posible la interacción —puesto que las mismas reglas por las que se constituye el modelo son las que permitirán la interpretación verosímil del discurso producido—. La racionalización apelará, pues, falsamente a la razón —este es el truco— puesto que de hecho se apelará más a lo emocional, a lo sentimental.

En conclusión, la dimensión pragmática que toda enunciación conlleva es la que explica la adecuación del discurso a la realidad que ha sido constituida a través de

3. Albaladejo, a propósito de los discursos deliberativos afirma que «el orador propone a los oyentes una realidad con unas determinadas características; por medio del lenguaje dicha realidad es creada como realidad virtual que es sostenida por el discurso» que «solamente por una decisión de los oyentes institucionalmente facultados para decidir a propósito del discurso que oyen e interpretan será efectiva o tendrá una vía para su posible transformación en realidad efectiva». «Retórica y propuesta de realidad (La ampliación retórica del mundo), *Tonos digital*.

un modelo contextual que sustenta el propio discurso, que a su vez es el que justifica tal modelo:



Un modelo contextual constituye, por tanto, la medida de la *verosimilitud referencial* del discurso (no en términos de verdad o falsedad, sino considerando la adecuación del discurso a la realidad ordenada por él mismo). Esto es así porque «realidad» y discurso se retroalimentan: sólo es posible hablar de discurso realista cuando el discurso se adecua a la realidad constituida discursivamente, i. e., al modelo contextual sobre el que se basa el discurso⁴. De ahí que a veces para criticar, ridiculizar... al adversario en controversias de distinto tipo (desde el debate televisivo al debate intelectual o político) se aluda a las ideas sustentadas en su discurso, tachándolas de visionarias, retrógradas... cuando en realidad se trata de inadecuación entre modelos: no pueden interpretarse visiones, ordenaciones proporcionadas por un discurso sustentadas en un modelo contextual mediante modelos contextuales sustentados en otras ordenaciones del mundo (¿en diferentes pre-suposiciones y proposiciones?).

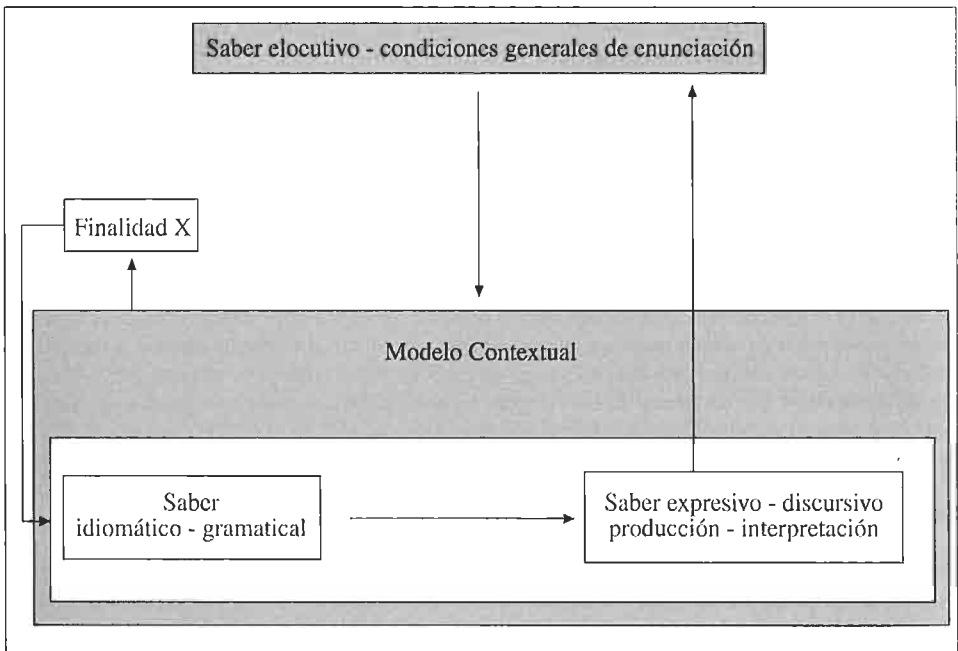
Por ello, entre los participantes en el proceso discursivo se establece una dialéctica (que variará según el tipo de proceso discursivo en curso)⁵ orientada a la imposición de un modelo contextual específico «interindividual» que regirá en el proceso. Dado

4. Desde el punto de vista con que operamos, no existe la realidad sensible en el sentido que la ciencia puede darle, sino un conjunto de modelos contextuales, más o menos interindividuales, a través de los cuales se van constituyendo dialógicamente modelos verosímiles de interpretación de la realidad. No queremos negar en ningún momento, el conocimiento científico, la evidencia racional y sensible, la verdad de la lógica, sino que proponemos un tipo de conocimiento basado en la verosimilitud —no en la verdad abstracta— que da cuenta de las verdades relativas propias del discurso persuasivo. Ninguna hipótesis sobre el mundo puede ser *de entrada* descartable, sino más o menos adecuada al modelo contextual. Cualquier afirmación sobre el mundo puede ser descalificada como descabellada, inverosímil o poco probable, en tanto que extraña o poco habitual de acuerdo con el modelo, pero nunca como falsa mientras que esté formulada de acuerdo con las reglas permitidas discursivamente.

5. Diferenciamos DISCURSO (entendido como producto, resultado, que ha de estudiarse desde una perspectiva estática con el fin de establecer propiedades estructurales y formales que impliquen clasificaciones tipológicas) y PROCESO DISCURSIVO (realización misma, con normas específicas, que ha de ser estudiado desde una perspectiva dinámica, en el sentido de interacción en curso con unos condicionantes que influyen en la conformación definitiva del discurso). Por tanto, en una tipología de procesos discursivos caracterizados por la aparición de «lo político» tendremos en cuenta que no sólo han de ser considerados como tales aquellos en que están simultáneamente presentes los interactuantes, sino que también habrá que contemplar aquellos procesos en los que no estén simultáneamente presentes, i.e. todos los tipos de procesos discursivos que implican lectura, o aquellos en los que no hay intercambio de papeles, por ejemplo, el sermón, el discurso político parlamentario o el discurso político en el mitin electoral. No hablaremos de géneros oratorios en sentido aristotélico (discurso deliberativo, discurso judicial y discurso demostrativo) puesto que esta triple distinción no daría cuenta de la multiplicidad de procesos discursivos en los aparecen discursos de tipo político hoy día.

que los modelos son dinámicos, estos pueden ser negociados: son negociables las categorías en las que va a ser parcelado y estructurado el universo referencial para que pueda discutirse, describir, argumentar... en términos verosímiles.

No pretendemos analizar aquí el hablar, el saber elocutivo, como capacidad específica del ser humano, que habría que abordar con presupuestos metodológicos de la lingüística general (y también de la filosofía y de la antropología en cuanto explicaciones esenciales del conocimiento humano). Nuestro objetivo, más modesto en su alcance, se «limitará» proponer pautas para el análisis de los usos lingüísticos específicos de unos procesos discursivos concretos que estarán determinados por un modelo contextual preciso. O lo que es lo mismo: cómo el saber expresivo (discursivo), cómo la capacidad lingüística, el saber hablar, se hace efectivamente palabra y cómo, parafraseando a Machado, «se hace sentido al hablar». Más en concreto, analizaremos cómo el arte de hablar, el saber elocutivo, se hace «modo de decir», cuando tomada como perspectiva la enunciación efectiva, producimos efectos por medio del uso del lenguaje. En este sentido merecen la pena ser analizados tanto el proceso enunciativo como el producto de la enunciación. Y ello partiendo del análisis del «lenguaje de los políticos», según lo definiremos más adelante.



No pensamos, obviamente, que los políticos, ni ningún otro grupo humano sociológicamente caracterizable, esté en posesión de un «arte de hablar» específico, sino que con sus acciones lingüísticas manifiestan la cristalización de unos «modos del decir» de los que no son usufructuarios perpetuos, dada la necesaria intersubjetividad que caracteriza al uso del lenguaje. Pues bien, tomando como objeto el lenguaje de los políticos, cuando hacen política, estudiaremos las regularidades que

condicionan la creación de efectos de sentido partiendo de los contextos de uso en los que son protagonistas de la enunciación el grupo humano etiquetable como «políticos» cuando hacen política, precisamos, participando en procesos discursivos orientados primariamente a la convicción y / o la persuasión.

Lingüistas, filósofos, antropólogos y los más diversos especialistas en la comunicación están de acuerdo en atribuir al lenguaje humano una función de simbolización que le es exclusiva, esencial y definitoria: imágenes e intuiciones se conceptualizan y pasan así a integrarse en mundos simbólicos que, en definitiva, son los constituyentes de una cultura (¿visión del mundo?) objetivada lingüísticamente mediante formas de expresión en torno a las que se aglutina la colectividad. Cabe además la posibilidad de discutir cómo a través de esas formas de expresión pueden constituirse subgrupos sociales. Pero objetivación lingüística no quiere decir reproducción objetiva del mundo, sino configuración, reordenación subjetiva, intrapersonal, que se pretende «hacer pasar» dialógicamente por universal e interpersonal a través de la función simbolizadora: la realidad es configurada por el lenguaje y así es como es comunicada y se expresa: he aquí una de las trampas del subjetivismo del lenguaje común, del ser el producto de un proceso eminentemente humano (no decimos nada de otros lenguajes artificiales en los que la simbolización funciona de modo distinto). El peligro de la «trampa del lenguaje» radica en la confusión de actos intelectivos y en el grado de objetivación del mundo (a la capacidad del lenguaje común de transmitir el *mundo real*) que se pretende atribuir a los actos enunciativos implicados en un proceso comunicativo dado.

Lo humano no es el mundo sino su aprehensión, la realidad que es creada por el hombre mediante el lenguaje, su configuración cultural y esto es lo exclusivamente comunicable: el ser humano a través de figuraciones del mundo configura y (re)ordena una objetivación del mundo en el que quedan integrados en un universo simbólico figuraciones de realidad, primariamente estímulos e imágenes intuitivas, que en cualquier caso son tamizadas por la trama conceptual y referencial de ese universo simbólico en el que se integran. Nuevas figuras, nuevas simbolizaciones culturales, se integran constantemente en el tejido simbólico de la cultura y el lenguaje humano es la herramienta por excelencia para configurar y transfigurar la experiencia mediante una estructura lógica interindividual que se define por la participación insoslayable del ser humano de un saber elocutivo, un saber hablar, cuyas manifestaciones reales se caracterizan por la subjetividad del uso y de los sentidos que éste implica.

2. EL DOMINIO LINGÜÍSTICO DE LO POLÍTICO

Es habitual hoy entre los pesquisadores del idioma, espigando con paciencia normativa (ortográfica, léxica y gramatical) en las peroratas de próceres mediáticos, en las chanzas y rechiflas, milongas y otros géneros declamatorios de padres de la patria —a veces putativos— tratar de limpiar de cizaña la mies del idioma: se describen usos y abusos léxicos, sintácticos, incorrecciones varias... Desde diversas perspectivas, con voluntad normativa a veces y con interés descriptivo, otras, se

amontonan los estudios sobre los atentados más diversos contra el ser y el buen uso del castellano⁶.

Pues bien, en el caso del lenguaje político abundan abusos que de diferentes modos «atentan» contra el sistema de la lengua, que trastocan el saber gramatical tradicionalmente transmitido y normativamente regulado. Además se pueden señalar usos específicos (léxicos, por ejemplo, el uso de términos marcados por una connotación ideológica o los repertorios léxicos referidos al campo de lo que como etiqueta cómoda denominaremos lenguaje político; morfológicos: creación de neologismos y uso innecesario de procedimientos de derivación; sintácticos: procedimientos para distanciarse de la responsabilidad de lo enunciado; y discursivo-pragmáticos: mezcla de elementos axiológicos y valorativos soslayando su diferente entidad lógica). No obstante, todos los usos que se puedan señalar, por muy completo que sea el inventario y por muy alta que sea su frecuencia, pueden de ningún modo delimitar un objeto de estudio, y posibilitar su etiquetación, puesto que todos ellos pertenecerán, aunque no tengamos más remedio que reconocer que en diverso grado, a dominios diversos, cuando no a las prácticas comunes de los hablantes en su diversidad sociolingüística. Tan sólo se podrá constatar la aparición de un fenómeno en el lenguaje político, en la jerga taurina o en la literatura culta, pero de ningún modo constituirán usos especiales del lenguaje. ¿Diremos que un discurso es literario por la sola presencia de una metáfora?

Para determinar el uso del lenguaje de un grupo sociolingüísticamente caracterizable tendremos que introducir el concepto de *dominio lingüístico*. Teun A. van Dijk al caracterizar las categorías contextuales de los debates parlamentarios habla de *dominios sociales* para referirse al modo en que «las situaciones sociales son habitualmente entendidas y vividas» (Van Dijk, 2001: 23) y afirma que «[la] segmentación de lo social puede representar dominios como el de la política, los negocios, la educación, la salud, la justicia y así sucesivamente» y que en las distintas situaciones comunicativas «los actores sociales [...] implícitamente tienen en cuenta esos dominios sociales, o, mejor, la idea que tienen de ellos» (*Ibidem*). Tales dominios, las estructuras sociales que conllevan, repercuten en las estructuras discursivas y el discurso, por su parte, se adapta a tales estructuras sociales. Esta es

6. A los usos de los profesionales de la arenga, hay que sumar hoy –hito en la evolución cultural de occidente– la ramplonería triunfante, la ufanidad del insulto gratuito, la incontinencia verbal habitual en ciertos programas estrellas de televisión y radio. Si un día Alfonso X posibilitó que el castellano se convirtiera en instrumento de expresión de la historia, la ciencia, las leyes..., los advenedizos de la comunicación, los contertulios ubicuos y los profesionales del sarafillo del corazón y otras vísceras lo están habilitando para el prosaísmo altisonante, la alusión malintencionada, el insulto patético y la difamación, la amenaza de querrela... ¿Qué modelos contextuales están en la base de tales procesos discursivos? ¿En qué sistemas referenciales se basan? En definitiva, ¿qué realidad transmiten? El hecho es que, la sociedad, los medios de comunicación en particular, está legitimando la verosimilitud referencial de modelos contextuales en los que la violencia verbal y los autologismos innegociables constituyen las coordenadas de procesos discursivos espectacularizados tanto en la forma como en el contenido. Y todo ello condiciona ciertos usos de la lengua.

la razón que justifica hablar de dominio lingüístico, al que caracterizaremos como el uso del lenguaje en una circunstancias contextuales determinadas en las que habrá que atender, entre otros factores, a las características físicas y sociales concretas de la situación en que se desarrolla el proceso comunicativo, a la diversidad de actantes implicados, al propósito del proceso, a las normas sociales que lo rigen... Con estas premisas partiremos de la hipótesis de que el uso del lenguaje en lo que delimitaremos como el dominio de la política servirá para caracterizar al lenguaje de la política (o de los políticos, como discutiremos más adelante). O lo que es lo mismo qué procedimientos discursivos (estructuras y estrategias textuales y conversacionales) son características de los procesos discursivos (eventos comunicativos) que tienen lugar en las situaciones sociales institucionalizadas que podemos incluir en el dominio social de la política.

Considera Albaladejo (2000) que «el factor referencial es, junto al pragmático, decisivo para la delimitación del texto político». No obstante, los límites tan difusos que el dominio de lo político tiene (unido al hecho de que ese «factor referencial» es condición *sine qua non* para la delimitación de cualquier otro tipo de texto) pueden dificultar la caracterización del discurso político si consideramos ese «factor referencial» como «cuestiones de interés para los ciudadanos». Sin negar la importancia que la materia tratada tiene para la delimitación del discurso político sostendremos la importancia sustancial de la acomodación de las características estructurales de los procesos discursivos a las situaciones sociales más o menos institucionalizadas en las que tiene lugar la actividad discursiva del político y su uso para ciertos fines de índole social. En este sentido, los principios de coherencia y de relevancia serán capitales para la conformación del discurso como tal⁷. La materia tratada ha de quedar en un segundo plano⁸.

3. LENGUAJE POLÍTICO, LENGUAJE DE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

3.1. *Manifestaciones sociales y lingüísticas de «lo político»*

El lenguaje político no es la variedad lingüística propia de un grupo social, condicionada por variables de naturaleza sociocultural. Lo sociocultural no interviene en el «lenguaje político» como condicionante de la variación lingüística, sino

7. Quedarán fuera de nuestro análisis conceptos que, procedentes de Aristóteles, desde diversas perspectivas sirven para situar en la base del discurso político los principios éticos que rigen la búsqueda del bien, el justo medio. En este sentido, se reconoce que en la base del discurso retórico habrá que situar la prudencia (*frónesis*) en el uso de la palabra, el buen juicio que acompaña al uso de la razón en la producción de un objeto (retórico) en virtud de un arte. Cf. José Luis Ramírez: «Una excursión botánica en la pradera de la retórica», www10.brinkster.com/arje/ramirez1.htm

8. Para Aristóteles la retórica no tenía objeto ni campo específico sino que era propio de cualquier aspecto humano. Su objeto sería lo verosímil.

como instancia del contexto pertinente en el proceso de producción e interpretación. Al referirse a los «niveles de lengua», entre los que considera las lenguas especiales como variedades sociales, afirma Vigara Tauste (1992, pág. 13) que: «El hablante, como miembro de una determinada comunidad, está condicionado por variables geográficas y sociales mediante vínculos que podríamos denominar «de naturaleza psíquica y colectiva», internalizados y asumidos independientemente de su propia voluntad individual. Los diversos *niveles de lengua* constituyen, pues, variedades de tipo supraindividual y acircunstanciales, subyacentes al sujeto hablante, cuya competencia depende directa y principalmente de ella». Nada invita, pues, a considerar al lenguaje político como una lengua especial, puesto que ni es propia de un grupo ni se trata de variedades subyacentes al sujeto hablante. La «contaminación» de dominios léxicos (la inexistencia de un léxico propio o utilizado en un sentido diferente del común) en el lenguaje político impide, asimismo, tal consideración. En suma, no se trata de una «lengua especial», objetivable en el eje diastrático⁹, junto a las variedades científica, jurídica, humanística, deportiva... (de naturaleza asimismo discutible) sino como la actualización de un conjunto de técnicas, como la realización del lenguaje común en unas condiciones contextuales de enunciación concretas: hay modelos contextuales que, por su naturaleza, implican «usos especiales»¹⁰ de la lengua, modos de acción concretos que conllevan productos lingüísticos específicos sin que intervengan condicionantes socioculturales sino de naturaleza pragmática: el uso del lenguaje en un contexto implica modos de uso «especiales» de modo tal que la estructura y los elementos de las situaciones sociales influyen en un nivel macroestructural en los procesos discursivos, en los que es posible aislar estructuras y estrategias textuales y conversacionales en un nivel microestructural cuya actualización (producción e interpretación) a través de modelos contextuales específicos constituyen la materialización de lo que (provisionalmente) denominaremos *lenguaje político*.

La etiqueta de *lenguaje político* no deja de ser un (in)cómodo marbete —junto con otros como los de lenguaje deportivo, lenguaje filosófico, lenguaje humanístico...— con el cual se identifica una pseudorealidad lingüística de perfiles nebulosos que se pretende incardinar en el sistema de la lengua como la variedad de un grupo social más o menos definido. En un sentido amplio, por definición, por su propia naturaleza, todo el lenguaje es político por la necesidad humana del ser social, esencialmente político: cualquier tema de interés para el individuo, en tanto que perteneciente a una colectividad, ha de ser considerado «político». De ahí que los límites entre lo político y lo no político sean netamente difusos —perdonemos el oxímoron—: la diversidad de actividades públicas del ser humano, el amplio abanico de situaciones sociales «políticas», la heterogeneidad de las características sociales de los actantes implicados, la amplitud de temas «políticos» y las manifes-

9. Cf. Ana M^a Vigara Tauste, *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

10. Habrá que precisar lo puesto que todo uso del lenguaje sería según esta perspectiva un uso especial.

taciones lingüísticas con que los actantes ejercen, protagonizan y vehiculan actividades, situaciones y temas descartan cualquier intento de caracterización sociolectal del lenguaje político. Por tanto, más que abstracción analizable en el plano de la lengua, el lenguaje político será la materialización en un contexto determinado de técnicas discursivas que sirven de expresión para las realizaciones de lo que una comunidad considera como manifestaciones de lo «político» en un momento dado.

Para clarificar la confusa denominación de *lenguaje político*, acotaremos la amplitud de la designación de la etiqueta en tres direcciones. Para K. Bühler el signo lingüístico presenta tres dimensiones dependiendo de la manera en que se relacione con emisor, receptor y referente.

1. En tanto que producto de la actividad consciente e intencional de un actante que enuncia, el signo lingüístico es síntoma, expresión de las propiedades socioculturales del enunciador o del grupo al que pertenece. Así, el *quién* de la enunciación se convierte en una variable fundamental para las caracterizaciones tipológicas del discurso en tanto que el carácter del enunciador —sus «rasgos pertinentes» en el proceso discursivo, aquello que en cuanto características sociales y comunicativas configuran el rol del enunciador en tanto que definitorio del proceso discursivo— condiciona el producto, el tipo discursivo: la naturaleza del enunciador tiene implicaciones en la tipología del discurso¹¹, al exigir cada proceso discursivo que los interactuantes asuman ciertos roles que, en última instancia, garantizan que el producto sea el previsible. En lo que concierne al *lenguaje político* consideraremos cuatro modelos de enunciador, esto es, cuatro enunciadores-tipo que se definirán por la activación de características sociales y comunicativas que definen el rol del enunciador en el proceso discursivo concreto:

- Político
- Periodista
- Comentarista (el «ubicuo contertulio»).
- Ciudadano

Al relacionarse de distinta manera con el destinatario y con el referente, el enunciador interviene en procesos distintos y tales procesos forman parte de situaciones sociales (más o menos estables en cuanto a sus rasgos constitutivos) que los actores sociales no tienen problemas en ubicar dentro de un dominio social más amplio: el de la política.

2. En su dimensión referencial el signo participa de una relación simbólica con aquello de lo que se enuncia, el *qué* de la enunciación, objetos, estados

11. no se tiene en cuenta habitualmente la figura del enunciador en las clasificaciones tipológicas del discurso. Consideraremos lo narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogado como técnicas y no como tipos.

de cosas, relaciones... consideradas de manera intuitiva dentro del dominio de lo político. No obstante, las fronteras en la consideración de lo político en tanto que referente del discurso no presentan contornos definidos puesto que cualquier tema de interés para el ciudadano¹² en el ámbito de lo público ha de ser considerado —a ello ya nos hemos referido— político. Si metodológicamente establecemos un límite, ello implica asumir la contaminación en la conformación del discurso político, al presentar rasgos lingüísticos de otros (sub)dominios sociales, con distintas relaciones, incluso, entre enunciador, destinatario y referente: lo científico, lo jurídico-administrativo, lo económico, lo humanístico... incluso lo deportivo. Podemos hablar de un *dominio referencial de la política* cuando, independientemente de cualquier caracterización social, económica, cultural... del tópico del discurso, exista un marco institucional en el que intervengan unos actantes caracterizados por unos roles sociales y comunicativos que conlleven determinadas acciones institucionales o propuestas verosímiles de realidad de cara al interés público. No obstante, tal dominio referencial puede presentarse al receptor en un primer nivel de codificación, en directo por así decirlo. En tal caso, hablaremos de *proceso discursivo no mediado*: los actores comunicativos se relacionan con el dominio referencial de una manera directa al ser ellos mismos quienes configuran discursivamente sus límites y su alcance. Por el contrario, son muy abundantes los procesos discursivos en los que la *mediación* de un actor-enunciador impone una relación comunicativa indirecta con el dominio referencial: hablaremos de *procesos discursivos mediados* cuando los actores pasen a formar parte del dominio referencial, esto es, puedan ellos ser también «enunciados». No se trata de que se oigan otras voces en el discurso, ni que los procedimientos de cita estén en la base de la conformación lingüística del enunciado —aunque no tengamos más remedio que admitir la frecuencia de su presencia en los procesos discursivos mediados—; más bien deberemos analizarlos como «actos de habla» distintos, con distintos verbos performativos subyacentes¹³.

3. Desde un punto de vista pragmático un signo es señal ante la cual el *receptor* ha de reaccionar. Sin entrar a analizarlas, puesto que nos interesaremos ante todo por la dimensión sintomática del signo, es evidente que la multidireccionalidad de todo discurso público implicará distintas respuestas dependiendo del sector del universo de receptores directamente implicado y cuál sea la posibilidad de respuesta que la estructura del proceso discursivo permita. El lenguaje político es la manifestación de la escenificación de un

12. Los medios de comunicación son hoy instancias, en principio externas al proceso comunicativo, que inciden decisivamente en la consideración de lo políticamente relevante, y por tanto, de interés ciudadano.

13. Es la diferencia entre «afirmo que» o el célebre «puedo prometer y prometo», por un lado, e «informo de que» o «juzgo que».

proceso comunicativo a través de distintas estructuras textuales¹⁴ en el que intervienen tres instancias (emisor, con capacidad enunciativa; receptor intrínseco, con potencial capacidad enunciativa al invertirse los papeles en la interacción; destinatario(grupo social(ciudadanía, sin capacidad enunciativa, objeto de persuasión o de convicción¹⁵ y que puede coincidir con el receptor). Así, diferenciaremos un receptor interno al proceso (que puede coincidir con el destinatario y siempre es el interlocutor) en tanto que instancia interactuante y un receptor externo (que siempre coincide con el destinatario y que no siempre es el interlocutor) en cuanto que individualización de los potenciales receptores y marcado por la imposibilidad de respuesta (lingüística) directa. Trátese de receptor interno o externo¹⁶, las huellas que su presencia deja en el discurso del emisor son a veces manifestación de estrategias discursivas orientadas a la conformación de un oponente político (interlocutor real a veces, ficticio otras, referente las más), a la persuasión o a la convicción... de naturaleza pragmática¹⁷ en cuanto que constituyentes del proceso de comunicación mismo y de su funcionalidad.

Si atendemos a las dimensiones sintomática y de señal, obtendremos una clasificación provisional de los procesos discursivos, en los que «lo político» constituye el referente (dimensión simbólica), que podríamos describir como «modos de aparición de lo político»:

14. Superestructuras en la terminología de Van Dijk.

15. Más adelante estudiaremos el papel del destinatario del discurso político en las sociedades modernas atendiendo, entre otros factores, a su capacidad de respuesta y a sus facultades de decisión.

16. No coincide con los conceptos de destinatario primario y secundario a los que se les atribuye, en el marco de los géneros oratorios clásicos, respectivamente la capacidad de decisión o no. Ana Calvo Revilla, «Comunicación oral procesos interpretativos: presencia del receptor/oyente en la comunicación retórica. Un acercamiento al concepto de poliacroasis», *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, número 5, abril de 2003. www.tonosdigital.com.

17. Significativas al respecto son las distintas amplitudes designativas de «nosotros» en oposición a «ellos» (los oponentes políticos, caracterizados por la presencia o ausencia de marcas sociopolíticas enunciadas en sentido negativo; de ahí deriva la potencialidad argumentativa de la conformación del oponente).

	QUIEN HABLA	FUNCIÓN PRIMARIA	RECEPCIÓN MÚLTIPLE		
			INTERLOCUTOR ¹⁸	RECEPTOR INTERNO	RECEPTOR EXTERNO
<i>SIN MEDIACIÓN¹⁹ Y SIN ALTERNATIVA</i>					
Discurso Institucional ²⁰	Político	Convencer	+/-	+	-/+
Mitin	Político	Persuadir	-	+	+
<i>SIN MEDIACIÓN Y ALTERNATIVA</i>					
Entrevista ²¹	Político	Persuadir/Convencer	+	-	+
<i>CON MEDIACIÓN Y SIN ALTERNANCIA</i>					
Noticia	Periodista	Informar	-	-	+
Comentario	Periodista	Informar/formar/Entretener	-	-	+
Discurso Académico	Especialista	Formar	-	-	+
<i>CON MEDIACIÓN Y ALTERNANCIA</i>					
Coloquio/débate	Periodista/especialista	Informar/formar/entretener	+	+	+
Conversación espontánea	No pertinente	No pertinente	+	+	+

18. Caracterizado por la posibilidad de respuesta verbal.

19. Con «mediación» se indica el hecho de que el lenguaje político o el «lenguaje del político» tenga existencia textual gracias a la intervención de una instancia comunicativa enunciativa que compensa la falta de inmediatez: el responsable del enunciado mediado no está comunicativamente presente y, a través de diversos procedimientos de cita, se constituye un nuevo enunciado con existencia discursiva propia. Se trata de una dimensión distinta a la concepción de la polifonía bajtiniana.

20. Producidos en situaciones sociales institucionalizadas dentro del dominio de lo político en los que intervienen unos actores que solo pueden ser definidos como tales en virtud de unos roles configurados e instituidos por esa misma situación social.

21. La mediación que se produce al pasar de la lengua oral a la lengua escrita no tiene nada que ver con la mediación de enunciatadores. En principio la transformación a la escritura no tiene porqué afectar a la no mediación enunciativa.

A la vista del cuadro que antecede podemos concluir que aquellos procesos discursivos propios del dominio referencial de la política han experimentado hoy un proceso de «espectacularización». Lo explicamos: en todas las manifestaciones de «lo político» es necesario, imprescindible desde el punto de vista de la propia sustancialidad del discurso, la presencia de un receptor externo, necesario destinatario del mensaje «político», de tal modo que no se «interactúa con» sino que se interactúa con «para ¿(que)?». Es aquí donde habrá que considerar la potencial fuerza persuasiva o de convicción que, de acuerdo con su finalidad, tenga el discurso, i.e. su éxito. Porque hoy la acción política no consiste en actuar para los medios de comunicación. Es impensable la actividad política sin la mediación de los medios de comunicación. Por tanto, cualquier modelo de análisis que se proponga ha de integrar inexcusablemente como elemento contextual —sea cual sea el sentido en el que este se defina— el hecho de la «mediación periodística»: el político mira más a los ojos de la cámara que a los de los ciudadanos.

4. LA VARIEDAD DE DESTINATARIOS: AUDITORIO INMEDIATO Y AUDITORIO MEDIATO

Las sociedades democráticas modernas, al excluir la participación directa del ciudadano en la toma de decisiones, limitan en gran medida la respuesta de una tercera instancia comunicativa que no es el destinatario inmediato del discurso a una mínima expresión cuatrienal sin posibilidades enunciativas, aunque teóricamente decisoria. Considerando que, al menos sobre el papel, el discurso político lleva una carga de contenido ideológico²² y que, de acuerdo con Luis Gil (2001, pág. 93), «las funciones de la ideología han sido y son fundamentalmente tres: la movilización a la acción política, la justificación del sistema y la mentalización de la gente», a lo que habrá que añadir que las posibilidades enunciativas y decisorias reales del individuo están limitadas a meras potencialidades de formalidad democrática al menos de la inmensa mayoría, salvo en las reuniones de la comunidad de vecinos —en la democracias contemporáneas— y constreñida la «acción política» por las pautas establecidas por los gestores del pensamiento, el destinatario de *todas y cada una* —diría un político cualquiera— de las «justificaciones del sistema» queda reducido a simple objeto de mentalización (de persuasión o de convicción). Confinado lo deliberativo en prácticas electoralistas, priman hoy las manifestaciones epidécticas con un alto grado de espectacularización, con la mediación, cuando no con la connivencia, no de Polimnia, sino de grandes grupos empresariales de la comunicación. El ser humano ha perdido sustancialidad política, no es

22. Entenderemos ideología como el «sistema de «signos y reglas» que subyace a un modelo contextual (modelo de interpretación del mundo) y que le da coherencia «para usarlos con el fin de justificar y movilizar proyectos de reorganización social» (Luis Gil, 2001, pág. 93).

ciudadano sino espectador. Ser virtual, objeto de estudios sociales y tanto por ciento de audiencia. Es por eso que, sacrificando el candor teórico en aras de un crudo análisis de la realidad, matizamos la afirmación de Albaladejo (2001, pág. 12) de que «los discursos políticos parlamentarios y los electorales son deliberativos en la medida en que sus oyentes (o parte de sus oyentes) toman decisiones sobre hechos que son principalmente futuros, sobre propuestas de realidad»: «los discursos políticos parlamentarios», si bien teóricamente están contruidos para el debate, en la práctica no son vehículos para la deliberación —nada se delibera en nuestras cámaras de representación; todo está previamente *atado y bien atado* y prácticamente nada deciden los oyentes—. Ya ha quedado reflejada nuestra opinión respecto a los «discursos políticos electorales» (¿electoralistas?).

Con el término «destinatario», que presenta matices diferentes a «receptor», hacemos referencia a aquel receptor que ha sido efectivamente seleccionado por el emisor (destinador podríamos precisar). Tal selección se manifiesta, según veremos, a través de marcas lingüísticas y se constituye en una estrategia discursiva decisiva para la aparición de una nueva instancia comunicativa: el otro (u «oponente político») en contraste con el nosotros, representado por el enunciador. En la selección del destinatario es clave la intervención de los medios de comunicación en cuanto medios de masas, dirigidos a amplios sectores de población que, en cuanto destinatarios, quedan caracterizados por la heterogeneidad y la indefinición individual, aunque la intervención de técnicas sociométricas confieran a grupos sociológicamente establecidos potencialidades de mercado que los hacen aptos para la recepción de diversos «productos mediáticos», no sólo desde una perspectiva mercantil sino también, y es esto lo que aquí nos interesa, desde una perspectiva ideológica.

Desde el punto de vista de la retórica clásica Albaladejo (2001) distingue entre *auditorio inmediato* y *auditorio mediato*, de acuerdo con la configuración del proceso de comunicación que se establece por la modificaciones del canal en virtud de la mediación de «los medios audiovisuales de comunicación». Sin considerar de la influencia de tales medios en la conformación del discurso político, basaremos la distinción entre los dos tipos de «auditorio», más que en la presencia o ausencia del / de los destinatario(s) del discurso, en su diferente modo de ser destinatarios: los destinatarios inmediatos lo son por obligación (institucional) en el caso de los debates parlamentarios y a esa obligatoriedad de su presencia se vincula su facultad decisoria, lo que los hace objetos de persuasión (destinatarios primarios según la terminología tradicional por su capacidad de decidir)²³; son destinatarios «voluntarios» aquellos que asisten libremente a actos institucionales (debates parlamentarios...) y políticos (mítines...), sin capacidad de decisión inmediata, lo que los convierte en objeto de convicción (destinatarios secundarios)²⁴.

23. Véase Ana Calvo Revilla (2003).

24. Tomamos aquí persuasión y convicción según la distinción que, en el sentido que les dan Perelman y Olbrechts-Tyteca, asume Albaladejo (2001, pág 16): «intentar que [los oyentes] actúen en un determinado sentido, dando su voto a la propuesta que con su discurso [el orador] les hace» y «tratar de que compartan su visión de la sociedad y sus problemas, así como sus soluciones».

Los destinatarios «mediatos» son en cierta manera seleccionados por el emisor como destinatarios ideales del discurso. En el caso del discurso político, y debido a la espectacularización de los procesos discursivos a la que hacíamos referencia, se convierten en potenciales objetos de seducción en sentido sofisticado y caracterizados por determinadas marcas («Como saben la mayoría de los ciudadanos españoles»²⁵) mediante las que se les configura discursivamente en oposición al oponente (político) que, circunstancialmente, también puede ser seleccionado como destinatario (y configurado discursivamente) pero no como objeto de persuasión o convicción sino como alternativa con la que intradiscursivamente se polemiza y se discute. La «mediatez» de la transmisión del discurso, que implica una selección previa del destinatario, supone asimismo una anticipación, una representación *a priori*, sociológicamente descriptible, del destinatario sobre el que se pretende influir, puesto que la falta de contacto directo con él impide el análisis de sus reacciones y la modificación de conductas discursivas por parte del orador. Puede considerárseles destinatarios primarios en cuanto espectadores que pueden decidir mediante su voto; secundarios en cuanto que simples espectadores.

Pueden, no obstante, combinarse, los dos tipos de destinatario, y de hecho es lo frecuente y lo pretendido por los políticos o sus asesores. Es el caso de los discursos en mítines, por un lado, y en debates parlamentarios y en el resto de situaciones comunicativas institucionalizadas, por otro, en las que la intervención de los medios de comunicación implica una duplicidad de destinatarios: los reales, inmediatos, y los potenciales, seleccionados por sus virtualidades sociológicas.

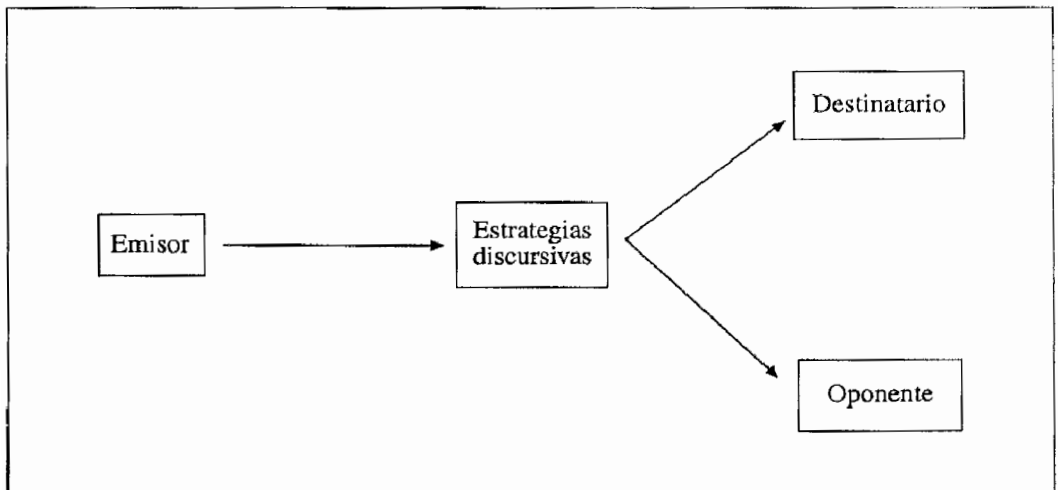
Podemos afirmar que el discurso político halla su realización en un sistema multidireccional de comunicación en el que mucho tiene que ver la mediación de los medios de comunicación, puesto que todo discurso con una finalidad propia dirigido primariamente a un auditorio puede ser secundariamente redirigido a un nuevo auditorio con unas características diversas del primario gracias a la posibilidad de contacto diferido que ofrecen las tecnologías de la comunicación. No obstante, este nuevo auditorio, en cuanto destinatario, se define por la potencialidad de su entidad en el proceso de comunicación, por la inconcreción de sus rasgos personales y por su ausencia en el acto comunicativo primigenio, lo cual es consecuencia del proceso comunicativo mediado (y en su caso diferido) en el que se halla inmerso. Pese a estos tres rasgos que lo caracterizan en sentido negativo, al igual que el destinatario real efectivamente presente en el acto de comunicación, su presencia se hace «efectiva» en el discurso mediante marcas lingüísticas que evidencian en qué sentido se ha operado su selección por parte del emisor.

25. José María Aznar, *Antena 3. Noticias*, 26 de agosto de 2003.

TIPOS DE AUDITORIO			
AUDITORIO INMEDIATO		AUDITORIO MEDIATO	
Destinatario primario • Político → discurso parlamentario (no seleccionado). • Ciudadano → discurso político electoral PERSUASIÓN	Destinatario secundario • Ciudadano → discurso parlamentario CONVICCIÓN	Destinatario primario • Ciudadano → discurso político electoral PERSUASIÓN	Destinatario secundario • Ciudadano → discurso parlamentario/político electoral CONVICCIÓN
Características		Características	
DESTINATARIO	Real Presente Concreto	DESTINATARIO	Potencial Ausente Inconcreto
PROCESO	Contacto directo Interactividad	PROCESO	Contacto mediado y/o diferido No interactividad
EMISOR	Control del proceso Representación previa del destinatario	EMISOR	Contacto mediado y/o diferido No interactividad
Dependencia del contexto		Descontextualización	

5. UNA NUEVA INSTANCIA COMUNICATIVA: EL Oponente POLÍTICO

La figura del destinatario no es uniforme en el discurso político: consecuencia de la selección de un grupo de receptores a los que se dirige el discurso positivamente es la creación discursiva de un nuevo grupo que queda caracterizado por su exclusión y por las características negativas que se le atribuyen: el oponente político, que



de hecho es también una forma de destinatario del discurso, aunque la intencionalidad del discurso (y la posible interpretación por parte del destinatario) opera en un sentido diverso. Probablemente, además, emisor y destinatario jueguen a hacer política con modelos contextuales parcialmente disímiles (prueba de ello son los diferentes términos empleados para designar una misma realidad o las diferentes configuraciones de la realidad a través de términos diferentes).

El «oponente» es una tercera instancia comunicativa, junto a emisor y destinatario, que deja huellas en la constitución del discurso. No pueden considerarse simples hechos referenciales las menciones, apelaciones que el enunciador hace de esta tercera instancia. Por ello habrá que ver qué función tienen los deícticos, las formas léxicas utilizadas connotativamente asociadas al «otro», las citas y otras voces del discurso, la presencia de argumentos y contraargumentos (y qué tipos)... en la constitución discursiva de esta otra cara del destinatario.

6. LA PRETENSIÓN DE RELEVANCIA EN EL LENGUAJE DE LA POLÍTICA

6.1. *La relevancia: expresión y percepción*

La relevancia de lo comunicado —la pretensión de dotar a lo enunciado de pertinencia comunicativa mediante procedimientos específicos conectando (con los intereses de) la diversidad de receptores— se constituye en principio clave de los procesos discursivos: bajo tal principio se seleccionan los enunciados mediante los que se jerarquiza, muchas veces a través de la propia jerarquización de los enunciados, y se configura la expresión del mundo, la visión del mundo que se pretende comunicar.

La creación de una virtualidad discursiva que se convierta en figuración interindividual es resultado de la puesta en práctica —uso— de variados procedimientos lingüísticos (de tipo léxico-semántico, sintáctico y pragmático-discursivo). En este sentido habrá que determinar mediante qué procedimientos lo enunciado queda dotado de relevancia, puesto que, hay que aclararlo, lo que se dice del mundo, las cosas del mundo, no es en sí mismo relevante, lo son los enunciados —vehículos de proposiciones respecto al mundo figurado e interiorizado por el sujeto hablante— a los que se dota de una determinada fuerza (nos interesa ante todo la dirección argumentativa y persuasiva de las ilocuciones en el discurso).

Pero el análisis de la relevancia no se ha de agotar en el plano de la producción (enunciación, sino que habrá que determinar en qué sentido lo comunicado es relevante para el receptor. Así, en principio, desde el punto de vista del *funcionamiento político* del lenguaje, lo relevante habrá de serlo para un grupo social virtual al que el discurso va dirigido. La selección efectiva del receptor en la práctica se producirá en el momento mismo de la enunciación; la adecuación a la variedad, grupo o individuos concretos, de receptores que han sido seleccionados como receptores potenciales óptimos para un discurso concreto es necesariamente anterior a la enunciación efectiva. Por ello la pretensión del actor político será la de dotar de relevancia comunicativa para la persuasión o la convicción a los enunciados que

vehicular acontecimientos, datos, hechos... (proposiciones de realidad) figurados como relevantes en la visión subjetiva que se pretende integrar en el modelo verosímil de configuración del mundo que se pretende hacer interindividual.

No interesa primariamente la verdad (lógica) sino la justificación dialógica de figuraciones de hechos y datos muchas veces basadas en la opinión *sensu lato* y a tales figuraciones se las pretende dotar de la categoría de argumentos lógicos, pues la pretensión es la de alcanzar o transmitir la certeza, la universalidad del juicio. Es por ello que la «argumentación» se basará, más que en razones, en motivos que, supeditados al interés y a la interpretación personal —a la configuración personal de las imágenes mentales del modelo que se pretende interindividualizar—, justifiquen acciones, hechos, datos... e incluso consecuencias, modificando, reinterpretando (transfigurando) causas para adecuar los efectos a consideraciones personales que se pretenden interindividuales. De ahí que interese más *llegar al acuerdo* que desarrollar una *argumentación objetiva*²⁶. Y es aquí donde adquiere importancia su papel la habilidad retórica del elocutor al imbuir de relevancia a verdades de opinión, a percepciones sobre la realidad configuradas de acuerdo con un modelo verosímil de mundo, puesto que, como aclararemos más adelante, el lenguaje común cae dentro del ámbito de lo posible. Aun así en el análisis de la relevancia son posibles tres dimensiones, según la instancia discursiva que tomemos como referencia: desde el punto de vista del emisor nos situaremos en una dimensión práctica cómo hacemos cosas con palabras, cómo actuamos mediante el lenguaje; la segunda dimensión, la que tiene como objeto el producto realizado, supone atender a las propiedades intradiscursivas; desde el punto de vista del destinatario (o destinatarios) atenderemos a la recepción del discurso y a los efectos que produce. Habrá que analizar, por tanto, sobre qué procedimientos se articula lo que provisionalmente denominaremos *pretensión de relevancia* desde el punto de vista de la organización elocutiva del discurso y cómo se logra en el destinatario del mensaje lo que, también provisionalmente, denominaremos *percepción de relevancia*.

Emisor	Pretención de relevancia
Objeto	Procedimientos
Destinatario(s)	Percepción de relevancia

La dialéctica de la verdad. Conocimiento científico y conocimiento de opinión e indeterminación: propuestas de verosimilitud

La verdad, en sentido discursivo, es indeterminación y lo único que puede constatare es la convicción en el destinatario (de que algo es así, de que las relaciones causa-efecto son así, como han sido enunciadas) o la persuasión para actuar en una determinada dirección: de acuerdo con lo dicho, con lo efectivamente enunciado,

26. Si esta puede existir y en un sentido que habrá que determinar.

compartiré —o no— la configuración de realidad que me es transmitida. Lo que se pretende en última instancia es lograr el acuerdo (o imponer un modelo verosímil), en un sentido dialéctico²⁷, mediante variados procedimientos discursivos. Otra cosa muy distinta es la verdad en términos lógicos y su verificabilidad empírica, es decir, las condiciones particulares que harían verdadera o falsa una proposición. En este punto podríamos discutir si la verificabilidad de una proposición depende de la experiencia o sólo puede verificarse tomando como referencia otras proposiciones. En este último caso, llegaremos a un nominalismo extremo en el que el mundo quedaría reducido exclusivamente a un sistema lingüístico, científico o no, puesto que la única medida para declarar la verdad o la falsedad de una proposición no puede ser sino la relación y las conexiones que esta guarde con el resto de proposiciones, en un «sistema proposicional universal», que, de hecho, puede ser expresado a través de diferentes sistemas simbólicos con valor intersubjetivo, como se ha pretendido desde el ámbito científico²⁸.

No se trata de analizar el lenguaje de la ciencia, de cada disciplina científica, sino de analizar el lenguaje corriente, sus formas de expresión y la creación de sentido, su uso en el ámbito político. Porque no tratamos de desentrañar la lógica del conocimiento en sentido científico, ni de analizar el lenguaje apofántico o declarativo específico de las ciencias teóricas²⁹. Analizaremos, por el contrario,

27. Incluso en procesos discursivos escritos: el emisor pretende hacer partícipe de su configuración del mundo al receptor; o bien imponerla. El receptor puede no aceptarla pero, en cualquier caso, se da un proceso dialéctico de negociación en el que la posibilidad de respuesta del receptor está muy limitada, cuando no totalmente. Por otra parte, la posibilidad de respuesta del receptor en el discurso político estará en estrecha relación con el tipo de proceso discursivo en marcha. Así, el proceso dialéctico de constitución de un espacio enunciativo compartido (en el que podemos incluir la negociación de variados elementos del proceso tales como la posibilidad de cambio de turno y las normas que lo regirán, las claves para la interpretación de los enunciados —pensemos en la ironía, por ejemplo— y la negociación de las mismas...) quedará limitado por la posibilidad de respuesta real del receptor, dependiente del tipo de proceso discursivo en marcha. No es muy frecuente, en el ámbito de lo político, que se dé un cambio sustancial de las normas que rigen el proceso, puesto que tan solo en los procesos caracterizados en sus aspectos constitutivos por el cambio de interlocutor es posible una variación «negociada» de las normas que rigen el intercambio. No es el caso de los debates parlamentarios, donde el cambio de interlocutor está regido por unas normas institucionalizadas de cambio de locutor inviolables en cuanto que constitutivas de la configuración del proceso.

28. Podemos repasar los intentos históricos de búsqueda de lenguajes «universales» con distinto grado de formalización en la obra divulgativa de Umberto Eco *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica, 1999.

29. Incluso desde la perspectiva de la epistemología de la ciencia se discute si a través de los propios discursos resultado de la actividad científica se produce o no la «realidad» que se investiga: «¿Hace falta decir [...] que la actividad científica, como la actividad mediática de la información, produce la realidad sobre la que trabaja, en oposición a la idea según la cual la ciencia se limita a descubrir las leyes de una realidad que está ahí, independientemente del discurso que sobre ella se mantenga? Esta última idea, que es la del «realismo» (más o menos infantil según el punto de vista) se opone a la hipótesis *constructivista* de la producción de la realidad por el conocimiento: la naturaleza que conocemos a través del saber científico no sería la *naturaleza en sí*, sino la naturaleza tal como nuestras categorías y mecanismos cognitivos nos permiten construirla.» Eliseo Verón: «Entre la epistemología y la comunicación», *CIC digital*, 4.

cómo se reflejan en el uso lingüístico concreto las actividades mentales que subyacen a la configuración de procesos discursivos orientados a la persuasión y / o la convicción. Por otra parte, no deben importarnos los problemas de índole metafísica acerca de los modos de existencia de la realidad sino que, tal y como orientamos este estudio, investigaremos la configuración de modelos contextuales verosímiles que permiten, desde una perspectiva dialéctica, la construcción de conocimientos compartidos, asimismo verosímiles, a través del uso del lenguaje común: no nos interesan los objetos sino el modo en que son conceptualizados, aun siendo conscientes de la radical subjetividad que implica cualquier conceptualización, y pueden ser expresados lingüísticamente y el valor que pueden alcanzar como instrumentos al servicio de la persuasión y la convicción, actividades que dependen de la actividad humana, del uso de la razón práctica que implica el *lógos* que «aparece unido para Aristóteles no a la razón teórica, sino a la razón práctica, a una forma de pensamiento que no se dirige a la consecución de ningún conocimiento exacto o científico, sino a un conocimiento que oriente al ser humano en la elección de sus actos» («Una excursión botánica en la pradera de la retórica», José Luis Ramírez).

El dualismo de Parménides, iniciador de la escuela eleática, de la verdad de razón y la verdad de opinión lo ilustrará³⁰: primará en la lengua común la verosimilitud, el conocimiento de opinión y el posibilismo (y no la realidad del ser, lo necesario), frente a la evidencia racional, el conocimiento científico, la certeza. En este sentido, el lenguaje común participaría de las «ciencias» que tienen como objeto lo posible³¹. En el siguiente cuadro mostraremos las diferentes bases sobre las que se asientan ambos tipos de conocimiento, que vincularemos a las consideraciones de Platón y Aristóteles acerca de la retórica y la lógica.

		<i>Verosimilitud</i>	<i>Verdad Abstracta</i>
Platón	Ámbito	Retórica	Dialecta
	Objeto	Opinión común	Verdad
	Finalidad	Persuadir	Búsqueda de la verdad
Aristóteles	Ámbito	Retórica	Filosofía
	Objeto	Verdades relativas	Evidencia racional o sensible
	Finalidad	Persuadir	Demostrar
	Argumentación (Discurso)	Persuasiva (Persuasivo)	Demostrativa (Demostrativo)
	Destinatario	Público particular	Universal
	Modo de conocimiento	Probabilidad	Certeza

30. «El poema [*En torno a la naturaleza*] estaba dividido en dos partes: la doctrina de la verdad (*alhqEia*) y la doctrina de la opinión (*doxa*). En esta última parte Parménides exponía las creencias del hombre común, proponiéndose, empero, respecto a ellas, un objetivo valorador y normativo. “Aprenderás también esto: cómo sean verosímilmente las cosas aparentes, para quien las examina en todo y por todo”». *Historia del pensamiento. Filosofía antigua*, Sarpe, 1988, pág. 55.

31. Para Aristóteles las ciencias pueden tener por objeto lo posible o lo necesario. Las que tienen por objeto lo necesario incluyen las ciencias especulativas: matemáticas, física y metafísica. Las que tienen por objeto lo posible se dividen en prácticas, al tener por objeto las acciones (política y ética), y poéticas (las artes) al tener como fin la producción de objetos. Cf. *Ética a Nicómaco*.

7. VEROSIMILITUD Y CREACIÓN DE LA REALIDAD (VERBAL)

Las palabras no son inocentes. No son éstas las que «se adaptan» a la realidad sino que la configuran, la distorsionan y la configuran ideológicamente (es esta configuración la que se pretenderá transmitir). Las palabras llegan a convertirse en auténticas etiquetas que frecuentemente son las que constituyen la realidad, hasta tal punto que creada la expresión puede llegar a discutirse sobre la entidad de su significación, su amplitud designativa y hasta el sentido con que se ha de emplear. Es el caso del sintagma «patriotismo constitucional» sobre el cual han andado cierto tiempo enzarzados PP y PSOE: se yuxtaponen imágenes, se busca la expresión «adecuada» y la fórmula hallada³² se constituye en la realidad misma, sin un mínimo de racionalización conceptual, el lenguaje crea una entidad verbal y la tarea de los políticos es dotarla de contenido; se habla de lo divino y de lo humano pero la expresión sigue vacía de contenido, adopta un sentido u otro, su espacio designativo queda difuso y su referencia es más bien opaca. ¿Por qué? Porque lo importante no es la apropiación ideológica del concepto, lo que prima es la apropiación de la expresión al importar más la afectividad, las connotaciones adheridas, que el valor nocional de su denotación.

En definitiva, percepciones de la realidad, sin otra entidad ontológica que su puro ser verbal, en una primera instancia, dentro del ámbito de lo probable, pretenden hacerse pasar por verosímiles para fundamentar en ellas el interés colectivo. El siguiente paso consistirá en la lucha política por fijar una verdad, con lo que entraremos en el ámbito de la certeza, de la validez absoluta y universal. Dicho de otro modo: a través de motivos y no de razones una percepción verosímil justificable a través del lenguaje se convierte gracias a la autoridad, al poder que presta la tribuna, en verdad absoluta, cierta e interindividual. Por tanto, la realidad no es analizada a través del lenguaje sino que el lenguaje, perdida su inocencia, se convierte en instrumento viciado de creación de posibilidades orientadas a la convicción.

Una vez creada la verdad, fijada en el sistema y extendido el uso de la expresión se convierte en motivo —expresado a través de tópicos que reverdecen, se renuevan o desaparecen en un ciclo vital regido por el calendario electoral— para nuevas justificaciones basadas en nuevas interpretaciones individuales que se pretenden intersubjetivas a través de expresiones viejas o nuevas, reutilizadas, creadas, prestadas, calcadas, viciadas... y casi siempre tópicas pero biensonantes, eufónicas, aunque meretrices del pensamiento. Es por eso que hay verdades que igual sirven para un roto que para un descosido, que hay palabras para todo y que hay abusos deshonestos en el uso del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo Mayordomo, Tomás (2000): «El texto político de escritura periodística: la configuración retórica de su comunicación», *Clac*, I, www.ucm.es/info/circulo/

32. No se suele apelar a la *inteligencia* para dar con «el nombre exacto de las cosas».

- , «Retórica, tecnologías, receptores», *Logo. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, I, 1, pp. 9-18, www.asociacion-logo.org/revista-logo.htm
- , «Retórica y propuesta de realidad (La ampliación retórica del mundo)», *Tonos. Revista de electrónica de estudios filológicos*, www.tonosdigital.com.
- Aristóteles: *Ética a Nicómaco*.
- Calvo Revilla, Ana (2003): «Comunicación oral procesos interpretativos: presencia del receptor oyente en la comunicación retórica. Un acercamiento al concepto de poliacroasis», *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 5. www.tonosdigital.com
- Eco, Umberto (1999): *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica.
- Gil, Luis (2001): «El tropos demokratikós: manipulación ideológica del mensaje y efectos psicosociales», *Logo. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, I,1, www.asociacion-logo.org/revista-logo.htm
- Historia del pensamiento* (1988), Madrid, Sarpe.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- Ramírez, José Luis: «Una excursión botánica en la pradera de la retórica», www10.brinkster.com/arje/ramirez1.htm
- Tannen, Deborah (1991): *¡Yo no quise decir eso!*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (2001): «Texto y contexto de los debates parlamentarios», *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 2. www.tonosdigital.com
- Verón, Eliseo: «Entre la epistemología y la comunicación», *CIC digital*, 4.
- Vigara Tauste, Ana María (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

MESA REDONDA

MESA REDONDA DE PERIODISMO

MANUEL PEÑALVER CASTILLO
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

La mesa redonda sobre periodismo, coordinada por el Dr. Manuel Peñalver, contó con la presencia de Andrés Cárdenas, redactor jefe de *Ideal* y Francisco Espínola, jefe de sección de *La Opinión* de Granada. Ana González de *Granada Hoy*, que estaba invitada, justificó su ausencia. Fue seguida con gran interés por todos los asistentes y, en el desarrollo de la misma, se analizaron cuestiones relacionadas con la redacción de los textos periodísticos: ortográficas, gramaticales, léxicas, vicios, anglicismos y extranjerismos.

En el plano ortográfico se prestó gran atención, además de a las letras, a los problemas de acentuación y puntuación, debidos, en parte, a que no se aplican las normas de la *Ortografía* de la RAE de 1999¹, ni siquiera las de la edición de 1974². En el caso de la puntuación, se analizaron errores como la presencia injustificada de la coma entre sujeto y verbo o verbo y complemento directo, con la consiguiente ruptura de la sintaxis, la ausencia de ésta para señalar las oraciones incrustadas, los incisos y complementos periféricos, y la inseguridad o vacilación en el uso de otros signos como el punto y coma.

En cuanto a los signos auxiliares de la puntuación, se comentó negativamente —claro está— la tendencia que hay, últimamente, a no poner el signo que abre la

1. RAE, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

2. RAE, *Ortografía* (publicación que incorpora al texto tradicional las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* declaradas de aplicación preceptiva desde 1.º de enero de 1959), Madrid, Imprenta Aguirre, 2.ª edición corregida y aumentada, 1974. Véanse, además, otras obras tan importantes como *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1974, de J. Polo, el *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1995, de J. Martínez de Sousa y *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro, 2000, de C. Figueras.

interrogación o la exclamación en estas estructuras sintácticas o el uso de las comillas con estilo indirecto³. En el plano gramatical, los problemas de uso que más preocuparon fueron el dequeísmo, el queísmo, los anacolutos y faltas de concordancia, los usos incorrectos como transitivos de los verbos cesar y dimitir, el empleo del infinitivo como verbo principal sin depender de ninguna forma personal, el uso del pretérito perfecto en lugar del indefinido y viceversa, del condicional en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo en la prótasis de las condicionales, el empleo incorrecto del gerundio, el abuso de locuciones prepositivas como en base a o a nivel de⁴, la confusión entre a donde y adonde, entre sendos y ambos, entre deber+infinitivo y deber de+infinitivo, entre el imperativo y el infinitivo, cada vez más extendida, desafortunadamente, la concordancia de las formas de tercera persona del verbo haber con el complemento directo en las oraciones impersonales, el uso de construcciones incorrectas como detrás mío en lugar de detrás de mí o este agua en lugar de esta agua; y en el léxico, las impropiedades y el abuso de extranjerismos y anglicismos —de un tiempo a esta parte, es muy frecuente el empleo de ignorar con el significado de no hacer caso de alguien o de algo— y las confusiones entre sustantivos parónimos y homónimos.

Con este fin fueron citadas y analizadas obras como las de M. Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, M. Casado, *El castellano actual. Usos y normas*, M.^a V. Romero Gualda, *El español en los medios de comunicación*, C. Fuentes, *El comentario lingüístico-textual*, F. Lázaro Carreter, *El dardo en la palabra* y Á. Grijelmo, *El estilo del periodista*⁵.

Los libros de estilo fueron igualmente objeto de estudio. Así, el análisis se centró en el *Manual de español urgente* de la Agencia Efe, el *Libro de estilo* de ABC, el *Libro de estilo* de El País, el *Libro de estilo* de El Mundo, el *Libro de redacción* de La Vanguardia, el *Manual de estilo para informadores de radio*, el *Manual de estilo de TVE* de Salvador Mendieta⁶.

Una parte importante del tiempo de la mesa redonda estuvo dedicada al análisis de los géneros de opinión: el editorial, el artículo y sus clases (político, costumbrista, literario, ingenioso, humorístico), la columna, el comentario, la tribuna libre, la

3. Véase M. Peñalver Castillo, «Problemas de puntuación en el español peninsular», *Estudios Filológicos de la Universidad Austral de Chile* 37 (2002), págs. 103-116.

4. Véase a este respecto, M. Peñalver Castillo, *Cuestiones de uso del español actual*, Granada, Comares, 1998.

5. Véanse M. Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 7.^a reimpression de la 9.^a edición, 1993, M. Casado, *El castellano actual. Usos y normas*, Pamplona, EUNSA, 4.^a edición, 1993; M.^a V. Romero Gualda, *El español en los medios de comunicación*, Madrid, Arco/Libros, 1996, C. Fuentes, *El comentario lingüístico-textual*, Madrid, Arco/Libros, 1998, F. Lázaro Carreter, *El dardo en la palabra*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1998 y Á. Grijelmo, *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus, 1997.

6. Véanse El País, *Libro de estilo*, Madrid, Ediciones El País, 5.^a edición, 1990; ABC, *Libro de estilo*, Barcelona, Ariel, 5.^a reimpression, 1993; El Mundo, *Libro de estilo*, Madrid, Unidad Editorial, 1995; La Vanguardia, *Libro de redacción*, Barcelona, 1986; RTVE-RNE, *Manual de estilo para informadores de radio*, Madrid, 1980; S. Mendieta, *Manual de estilo de TVE*, Barcelona, Labor, 1993.

crítica, las cartas al director. Como consecuencia de ello se analizaron las colaboraciones de los más destacados articulistas del momento en los periódicos nacionales: *El País*, *El Mundo*, *ABC* y *La Razón* y, lógicamente, en los periódicos regionales y locales, como *Ideal* o *La Opinión*. También se profundizó en la historia del periodismo y, en particular, en la del artículo de opinión, desde Larra hasta nuestros días, pasando por escritores de periódicos tan prestigiosos como Julio Camba o César González Ruano. Otro apartado se dedicó al análisis de los géneros periodísticos informativos: la noticia, el reportaje, la entrevista y mixtos como la crónica. La organización y estructura de un periódico, las diversas secciones: local, nacional, autonómica, internacional, deportes, cultura, sociedad, economía, espectáculos, tiempo fueron, de la misma manera, objeto de debate y comentario.

La importancia de los textos periodísticos en las clases prácticas de la asignatura de Lengua Española de los diversos niveles educativos fue motivo de especial atención, dadas sus extraordinarias consecuencias pedagógicas. Como era de esperar, tanto los miembros de la mesa redonda como algunos de los asistentes pidieron que en las redacciones hubiera licenciados y licenciadas en Filología Hispánica, con la finalidad de contribuir a la solución de los problemas de expresión y facilitar la claridad, precisión y corrección en la redacción de los textos periodísticos de distinta naturaleza.

El futuro de la prensa escrita no quedó en el olvido; antes bien se estudió con rigor científico y se llegó a la conclusión de que la edición en papel puede y debe convivir con la edición digital. Muchos lectores de periódicos no nos imaginamos un día sin poder ir al quiosco a comprarlos; eso significaría no poder leerlos en el bar, en el autobús, en la calle, en el parque, en la playa, en la casa, en la oficina, en el trabajo. Acostumbrarnos a su ausencia sería, en verdad, muy difícil de entender. La sociedad de la información y del conocimiento no puede permitir que tan preciada manifestación de los textos desaparezca algún día y nos prive del placer que constituye su lectura en cualquier lugar y a cualquier hora.

APLICACIONES PRAGMÁTICAS AL ESTUDIO DEL ESPAÑOL HABLADO: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA FUNCIÓN EXPRESIVA

PEDRO BARROS GARCÍA, MARÍA DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA,
JERÓNIMO MORALES CABEZAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

Una vez más, en una situación como esta, un congreso sobre la enseñanza de la lengua, queremos insistir —y esperamos no sólo ser escuchados, sino también comprendidos— en la necesidad de incluir el análisis de lo oral, principalmente conversacional, en las tareas de los docentes de Lengua Española, tanto en el nivel universitario, como en el no universitario.

Pretendemos, en este seminario, aportar algunas ideas para abordar la descripción del español coloquial conversacional, al que muchas veces renunciamos por la dificultad que entraña su complejidad y la falta de un modelo adecuado que nos sirva de guía y nos apoye en nuestras explicaciones.

En un trabajo reciente (BARROS y MORALES, en prensa), hemos aportado algunas propuestas para llevar a cabo un análisis pragmalingüístico del discurso oral. Aquí y ahora sólo queremos profundizar en determinados aspectos relacionados con una de las características más comentadas del lenguaje coloquial: la afectividad, entendida como fuerza expresiva que impulsa al hablante a enfatizar muchas de sus intervenciones para conseguir diferentes efectos, tanto comunicativos como resultativos sobre sus posibles interlocutores.

En los últimos años han ido surgiendo propuestas que describen los diferentes componentes del coloquio: la situación, los contextos, los tipos de mensaje —verbal, no verbal—, la relación entre los interlocutores, los efectos rítmicos, entonativos, las pausas, etc., que han servido para explicar el porqué de la utilización de determinados elementos lingüísticos y paralingüísticos.

Teniendo en cuenta la tendencia casi generalizada a la exageración, a la manifestación incontrolada de todo tipo de sentimiento, a la exteriorización de cualquier contrariedad, sin reparos de conveniencia social o de cortesía, consideramos que el texto que aquí traemos es bastante representativo de un tipo de comportamiento muy frecuente, en el que los recursos expresivos, enfatizadores o atenuadores, nos muestran claramente la actitud de los interlocutores y las distintas estrategias conversacionales que se ponen en juego en la interacción conversacional para conseguir los objetivos comunicativos.

El fragmento que presentamos para su comentario es una clara muestra del uso coloquial conversacional de la lengua. Como tal se define a partir de unos parámetros situacionales: + relación de proximidad, + saber compartido, + cotidianidad, - grado de planificación, + finalidad interpersonal, etc. (BRIZ, 1998, pág. 27).

2. EL CORPUS ORAL CONVERSACIONAL

Desde las corrientes de lingüística del corpus se entiende que un *corpus* es el conjunto de documentos que una persona o grupo de personas reúne para un fin determinado. En nuestro caso, hemos compilado unas transcripciones de discursos orales conversacionales de españoles —jóvenes universitarios en su mayoría—. El tratamiento de este tipo de comunicación oral ha tenido una doble vertiente: la puramente lingüística y la pedagógica. La primera, con el fin de investigar cómo se producen las conversaciones en los jóvenes universitarios a día de hoy: aspectos pragmáticos, lexicosemánticos, morfosintácticos, etc., son algunas de las aproximaciones de estudio a las transcripciones. Por otro lado, en lo pedagógico-didáctico el enfoque es a su vez bimembre: enseñanza de la lengua para nativos y para no nativos. Los hablantes de español necesitan conocer las conscientes o inconscientes reglas orales, que subyacen a los intercambios comunicativos que se producen en nuestro corpus conversacional con el fin de mejorar sus producciones. En el enfoque a hablantes no nativos se presentan tipologías textuales orales no habituales en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Ofrecemos así un repertorio de diálogos reales de español para el aprendizaje.

Ya en otras lenguas —especialmente la lengua inglesa— y a través de la red internet viene mostrándose este tipo de corpus: ejemplos de esto son el *British National Corpus*, el *London-Oslo-Bergen (LOB)*, el *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*, entre otros. En nuestro corpus, continuamos el campo abierto en confección y estudio de los corpora por investigadores de universidades españolas como las universidades de La Coruña, Valencia, Alicante, etc. También, trabajos de instituciones —la *Real Academia Española*, el *Instituto Cervantes*, etc.— han contribuido a orientarnos en este campo.

Para el *Corpus Oral del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (COGILA)* de la Universidad de Granada —actualmente en curso— estamos clasificando, seleccionando y analizando en la doble vertiente arriba explicada, de entre más de 25.000 palabras que tienen los diálogos. El presente trabajo se enmarca en esta

investigación lenta y laboriosa y pretendemos mostrar una parte de esas investigaciones en el campo de los intercambios y la función expresiva.

Otra de las cuestiones no baladí es el sistema de transcripciones. Las técnicas fonetico-fonológicas, ya desechadas, y la complejidad a la hora de elegir un sistema de entre los muchos usados en los corpus existentes, nos llevó a determinar un método aglutinante de los empleados en transcripciones anteriores a la nuestra. Así, optamos por el siguiente procedimiento que nos servirá para entender algo más el texto seleccionado como muestra para este trabajo:

§	Sucesión inmediata/ sin pausa apreciable entre dos turnos
=	Mantenimiento del turno en un solapamiento
[Inicio de un solapamiento
]	Final del habla simultánea
˘	Sinalefas fonéticas
—	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta ($\leq 0''$ ó $1''$)
//	Pausa media ($\leq 3''$)
///	Pausa ($\leq 3''$)
(5'')	Silencio de 5'' o silencio significativo
↗	Entonación ascendente
↘	Entonación descendente
÷	Entonación suspendida
e(s) norma(l)	Relajación en la pronunciación
CÁLLATE	Pronunciación enfática
(())	Fragmento indescifrable
((claro))	Transcripción dudosa
((...))	Interrupción en la grabación o transcripción
pa(ra) ti	Reconstrucción necesaria para la comprensión
pa'l	Fonética sintáctica
°()°	Fragmento en tono de voz muy bajo/ susurro
h ó h	Aspiración de -s implosiva o j/ h en las hablas meridionales
(RISAS)	Enunciado entre risas
eeee	Alargamiento vocálico
ssss	Alargamiento consonántico
¿i i?	Preguntas retóricas
¿ ?	Interrogaciones y elementos fáticos
¡ !	Exclamaciones
<i>cursiva</i>	Estilo directo/ relatos conversacionales

3. EL DISCURSO ORAL: LA FUNCIÓN EXPRESIVA

Desde el corpus propuesto nos vamos a centrar en una de las funciones del lenguaje más reiterada en lo que llevamos de muestras recogidas: la función expresiva. Probablemente, la selección de discurso oral conversacional de los jóvenes estudiados se preste a la abundancia de estos elementos, pero la cuestión no está sólo en reseñar-

los sino en analizar qué estructura lingüística tienen —no sólo son expresiones exclamativas u onomatopéyicas—, y qué funciones, además de la expresiva, pueden desempeñar en la comunicación conversacional —lectura pragmática—.

Pero, ¿qué entendemos por función expresiva? Recordemos brevemente las funciones del lenguaje de las que nos hablaban tanto Karl Bühler en su *Teoría del lenguaje* como Roman Jakobson, *Ensayos de lingüística general*, entre otros¹: el primero refería a tres funciones básicas del lenguaje: *símbolo o representación*, en virtud de su ordenación a objetos y relaciones; *síntoma o expresión*, centrada en el hablante; y *señal o apelación*, centrada en el oyente. Para el segundo, las funciones se diversificaban en *función representativa o referencial*, la orientada al contexto: son las diez de la mañana; dos y dos son cuatro; ayer fui al cine; *función expresiva o emotiva*, la orientada al emisor: mi pobrecita mamá está malita; ¡oh cielos!; ojalá se acuerde de ir; *función apelativa o conativa*, se centra en el receptor: pepe, ven aquí; ¿qué hora es?; estás disgustando a tu pobre madre que tanto te quiere...; *función fática*, orientada al canal de la comunicación: es el caso de las fórmulas relacionadas con la cortesía: digamé...; ¿tú por aquí? o elementos expletivos: ¿sabes?; ¿no?; ¿vale?; *función poética*, orientada al mensaje: recursos lingüísticos del tipo: *rexona* no te abandona; a su viejo le acabó comiendo el tarro y acabó derecho; *función metalingüística*, centrada en el código, la lengua se toma a sí misma como referente, el signo lingüístico es articulado, es lo que se entiende por «inconsciente», etc. A todo esto habría que añadir que existen funciones dominantes y secundarias.

Ahora bien, en la conversación espontánea, entendida como la forma más característica de realización oral, la función expresiva rebosa como elemento inherente a ella. En efecto, si observamos las relaciones entre aspectos prosódicos, léxicos y morfosintácticos, las funciones expresivas de ciertos elementos son absolutamente evidentes. Son los ejemplos que recogen Calsamiglia y Tusón (1999, pág. 60):

<i>Actitud ante un hecho (verbal o no)</i>	<i>Actitud ante el receptor</i>
¡mierda!	¡reina!
¡ay!	¡cariño!
¡hostia!	¡cabrón!
¡madre mía!	¡imbécil!
¡cielo santo!	¡guapo!
¡oh!	¡capullo!
¡guau!	¡boluda!
¡coño!	¡sonso!
¡pucha!	¡resalá!
¡ostras!	¡cielito!
¡'cangoenla!	¡mi amor!
¡chiuagua!	¡asqueroso!

Conjuntamente a la inherencia de la función expresiva de elementos como los arriba indicados, las relaciones interpersonales entre los participantes comunicati-

1. Ediciones manejadas de 1985 y 1984 respectivamente.

vos juegan un papel determinante. En efecto, fenómenos del proceso de enunciación como la cortesía o la modalidad subyacen al uso expresivo de estas formas lingüísticas. Las imágenes positivas o negativas de los interlocutores dotarán de matices precisos a los intercambios, así como la expresión de la subjetividad a través de la modalización. El *cómo* se haga-reciba las intervenciones por parte del emisor-receptor afecta a lo que se dice.

Hasta ahora, la modalidad se ha venido enseñando con parámetros fundamentalmente lingüísticos. Es opinión, creemos generalizada, que debemos ampliar el espectro a lo pragmalingüístico e investigarlo desde esa perspectiva. Por ejemplo, cuando nos referimos a la enunciación como un factor modalizante, no podemos obviar que los elementos del análisis pragmalingüístico van en relación constante y que se implementan unos a otros. Es decir, que la entonación de un enunciado expresivo, sus rasgos socioculturales, sus referencias al contexto discursivo, a la estructura discursiva y a su *lexicultura*, están íntimamente relacionados.

4. EL ENFOQUE PRAGMALINGÜÍSTICO: LA FUNCIÓN EXPRESIVA

Si partimos de la guía de análisis pragmalingüístico que propusimos en Barros y Morales (en prensa), al centrarnos en la función expresiva, lo haremos en la relación de intercambios. En efecto, si recordamos brevemente todo *enunciado* de un hablante en una conversación determinada constituye una *intervención* de dicho interlocutor. A esos dos integrantes inferiores en el plano del discurso oral se les encuadra entre las llamadas *unidades monológicas*. Cuando A —en su doble papel de emisor-receptor— se relaciona con el emisor-receptor B —o viceversa— y ambos interactúan, esto es, negocian, argumentan con intención de, reciben, interpretan y aceptan o no; es entonces cuando se produce el *intercambio*. Una sucesión de intercambios queda establecida en el *diálogo* final que se obtiene como resultado. Estas últimas unidades son las *unidades dialógicas*, dispuestas en un plano superior. En todo texto oral y su correspondiente transcripción caben dos interpretaciones de base: la dialógica —desde el todo a la parte— y la monológica —de la parte al todo—. Esto es, el diálogo como unidad discursiva y sus secuencias de intercambios. Éstos tal vez sean algunos de los aspectos más atractivos para los estudiantes de español L1 y L2: ¿de qué se habla en los textos?; ¿cómo se inician y se concluyen los intercambios?; ¿qué función tienen —por ejemplo— las repeticiones en un intercambio?; ¿qué fórmulas utilizamos para cambiar de tema?; ¿cómo se manifiesta la función expresiva en los intercambios comunicativos?; etc. Veamos algunos aspectos expresivos en la siguiente conversación transcrita:

COGILA: [Documento: trabajo.doc]

<i>fecha</i>	<i>de grabación</i>	<i>duración</i>	<i>situación</i>	<i>participantes</i>	<i>sexo</i>	<i>edad</i>	<i>formación</i>	<i>relación</i>
XII.2000	14m 20s	Facultad	2	Mujer	19-21	Universitarias	Compañeras de clase	

[...]

1. **A:** (()) matao yo qué sé/ anda que también (RISAS)
B: ¡Qué gilipollas es el tío/ no le dieran! §
A: § no/ perdona un momento y/ ya le vale ponerme un tres/ que yo he saca(d)o en los otros un 9↑/ un 8↑/ no/ un 8↑ y un 6'5 §
5. **B:** § pero escúchame y/ y yo un y un 9/ ahora ¿cómo me compensa a mí e(s)zo? me cago en to(d)o la put ↓/ puiiii (/¡qué pollas hi(j)o!
A: payaso de tío/ Virgen/ ¡con lo gordo que es!
B: (())
A: [¡que no/ que estoy mu(y) cabrea(d)a! ↑] =
10. **B:** [pero vamos a ver (())]
A: = pero me he compra(d)o un vestido de mango ((RISAS)
B: ¿ha suspendi(d)o a mucha gente?/ ¿ha suspendi(d)o a mucha gente?/ ¿ha suspendi(d)o a mucha gente? →
A: un montón
15. **B:** ¡sí!/ pero/ ¿y ahora qué?
A: cuando yo he llega(d)o/ tenía puesto// no presentado a mí// a mí/ a la de vélez/ a mí (RISAS)
B: a la de vélez/ ¿será tonta pollas? §
A: (RISAS) te cagas// y al padial le ha puesto un 1 también §
20. **B:** § ¿al padial un 1 también? §
A: § y a malos le ha puesto un 6/ que seguro que malos se lo dice/ que seguro que malos se lo dice a su padre/ su padre se lo dice a// aaaa la tía esta §
B: § ¿es que es algo de eso/ de su padre/ algo de esto? §
A: y luego dice y entonces pues (s)ze lo cuenta a mi madre tú y yo pa(s)zo de
25. eso tío ↓
B: ¡aah! ↑/ tú/ y yo que me tengo que ir/ que me tengo que ir ahora a las 7:15
A: ((y yo tengo que coger la arsina)) §
B: § y ahora/ ¿cómo voy yo con el trabajo con un 1/ ni pollas?/ ¡yo no se lo enseño a nadie! ↑ (RISAS)
30. **A:** y yo que me he compra(d)o hoy una fa(l)rda en zara §
B: § ¡qué fatiga!
A: y unos zapatos en man/ en zara también y llego y le digo a mi madre *mamá que porque he saca(d)o un 3/ y y me he compra(d)o ropal* ¿cómo le digo yo a mi madre? (RISAS)/ pues cágate
35. **B:** yo no (s)ze lo voy a enseñar a mí me da igual/ no se lo enseñe ni pollas
A: ¡qué asco/ dios mío! ↓
B: eh el gordo e(s)ze de mierda/ le meto una hostia que ((RISAS)
A: tío pero/ ¿por qué me ha puesto un 3/ coño?
A: pues tampoco (MURMULLOS)/ se les dice que todo va a salir en clase/
40. se sorprenden y cambian de opinión

- B:** ¡sí hombre!
- A:** ¿qué dices? ↑
- B:** ¡ah! ↑ (RISAS) (MURMULLO) (())/ ¡eres gilipollas! (SORPRENDIDA)
- A:** ¡coño! ↑/ yo me creía que era para §
45. **B:** § ¡qué tonta pollas! ↑ (RISAS)²
- C:** ¿qué pasa? (RISAS)
- B:** ¡so tonta pollas!/ oye/ que ese profesor es mu(y) bueno/ es mu(y)bueno
ese profesor/ si es mu(y) bueno → (RISAS)
- B:** me ha puesto un 1 porque me lo he mereci(d)o/ digo la mierda/ me lo he
mereci(d)o/ (RISAS) tú te lo has mereci(d)o también §
- A:** § no/ pero
- B:** que es mu(y) bueno
- A:** yo
- B:** ese hombre e(s)h mu(y) bueno
55. **A:** no e(s)h justo
- B:** ¿cómo se llama? §
- A:** § pero no e(s)h justo/ coño que yo saque/ que yo saque un 3
- B:** ¿cómo se llama ese hombre?
- A:** no sé
60. **B:** seguro/ seguro que/
- A:** ¡que no!
- B:** → bueno/ que mira/ que me tengo que ir/ que a las 7:15 sale el bus↑
- A:** nena/ que me tengo que ir/ para abajo// tengo que coger el autobús/ el el
1/ y me tengo que ir para mi pueblo
65. **B:** ¡aaaaah!/ ¿a dónde? §
- A:** § ¿cuánto tiempo tiene que estar esto?
- B:** pero gilipuertas/ no digas nada de eso/ no ves que si no sale luego (RISAS)
- A:** ¡qué tía hablando!/ está (()) esta tía es §
- B:** § ¡qué rara!§
70. **A:** § ¡anda yaaaa! ↑
- B:** ((¡qué rabiña eres hi(j)a!))
- A:** ¡anda yaaa! (RISAS)
- B:** pos pos ¡claaaaaarooooo! (RISAS) ((esta es la patri))/ la patri patri ¿hay
que estudiarse eso?/ pues claaaarooooo ↑ (RISAS)
75. **A:** ¿os vais a leer los libros de latín?
- B:** ¡coño!/ yo tengo que sacar/ mañana iré a la fa/ a la porras esa/ a sacar los
libros de latín me cago en to(d)o
- A:** ¿por qué?/ yo paso de leé(r)melos §
- B:** § yo tengo que sacarlos/ yo tengo el día 10(tú ¿cuándo eres el apellido? ↑
80. **A:** es que yo no me voy a leer yo los libros
- B:** ¿tú también el día ? ↑§
- A:** § no me voy a leer los libros ↑
- B:** ¿pero el día/ nena?
- A:** el día cuando/ bueno§

- 85. B:** § el día vas a ir tú a la facultad/ el día vas a ir tú a la facultad/ porque el día me voy yo a comer/ o a algún lado/ porque estoy todo el rato en la aceituna/ que le den ya por culo a la aceituna/ no se muriera ya// me cago en to(d)o// y y °(la punta la polla)°
- B:** ¡uuuyy!/↑ como salga eso (RISAS)/ ¡qué mal habla(d)a soy!
- 90. A:** ¡qué feo/ qué!/ que me duele mucho la cabezzza/ de verdad
- B:** la cabezzza/ me duele mucho la cabezzza
- A:** así/ me duele así como con ráfagas así ↓
- B:** ¡esto es una mierda de conversación!
- A:** de verdad (RISAS)/ bueno/ ya está (()) estoy cansada de tanto hablar/
- 95. que me están viendo**
- B:** me voy/ pos espérate/ vamos a ver/ ¡UY!/eso es una P/ una P de parking ↑
- A:** ¡qué pava! (RISAS)
- B:** ahora/ ahora me he entera(d)o (())/ que me he entera(d)o ahora/ esto era lo de parking y tengo el carnet
- 100. A:** escúchame§
- B:** § me cago en to(d)o/ ¡que he veni(d)o hoy en el coche!↑
- A:** ¡pues me llevas para abajo!
- B:** pero se lo ha lleva(d)o mi pa(dr)e (())
- A:** llévale tú a la pitirra esto
- 105. B:** la pitirra/ ¿qué ha saca(d)o?
- A:** un l
- B:** pues/ ¡que se toque to(d)o err (el) mi(s)hmísimo/ tanto pitirra y tanta tontería ↑
- A:** oye la pollada/ ↑que yo no llevo el trabajo hasta mi pueblo↓
- C:** yo no te he dicho que lo saques
- 110. A:** ¡a que lo tiro! §
- B:** § pues dámelo/ me lo llevo yo
- C:** pues ponlo en la clase
- B:** eso digo yo// (()) pero vamos a ver
- A:** si lo he cogi(d)o yo §
- 115. C:** § entonces llévatelo (())
- B:** mira/ el próx/ mira ti
- A:** anda que la mierda
- B:** colega/ ((¿no hay nadie en la clase? ¿no hay nadie en la clase?))
- A:** está vacía
- 120. B:** ↓ pues debajo están to(d)o(s)h lo(s)h trabajos y tiene muchos dossier/ bueno
- A:** pero es que el hombre no se ha lleva(d)o!!!
- B:** ↓ el padial
- A:** no ha lleva(d)o pa(r)allá los trabajos ¿verdad?
- C:** no sé/ no me he fijado
- 125. A:** ¿has visto?↓
- B:** pero espérate/ escúchame una cosa →/ pero tío ¿cómo nos ha podi(d)o suspender de esa manera?

- A:** ¡qué mierda quieres! ↑
B: observación de la lengua hablada/ obsérvala tú/ me cago en to(d)o/ digo me cago en la poll (RISAS) es que es verdad colega/ ↑ encima de to(d)o de que está uno/ es que tía ¿tú sabes lo que yo tuve que hacer? §
- 130. A:** §¿todo esto sale de verdad en la clase? ↓
B: no/ no pasa na(d)a/ ¿sabes lo que tuve que hacer?/ pues mira/ el próximo día le digo al tío *no cambié/ no cambié/ no cambié* (RISAS)// o le digo
- 135. hoy voy a ir a por ti** (RISAS)
A: ¡qué pava! ↓ (RISAS)
B: y la mierda/ pue(s)h e(s)h verdad colega ¿por qué nos ha suspendido? No entiendo// ¿qué tiene de malo el trabajo? ↑
A: si sacas un 3↑ ¿esto te baja la nota?
- 140. C:** ¡PUUFFFF! ¡DIGO!↑
B: pues anda que a mí/ ↑ que tengo un 9 y un 8/ cágate/ un 1
A: ¿qué dices? ↓
B: ¿ahora qué/ ahora qué? ((RISAS)
A: ¡qué dices!
- 145. B:** ¿qué te pasa tía?
C: ((na(d)a))
A: ¿qué dices?/ ((joder qué mierda!/ ↓ mira malos y el padial))
B: malos va mu(y)contenta/ → ¿por qué ha saca(d)o malos tanta nota y ésta/ esta niña es tonta/ ¡quítate de aquí! (RISAS)
- 150. A:** porque son unas enchufa(d)as de mierda
B: no/ pero es que/ a lo mejor/ y ¿tú cómo has hecho el trabajo/ para sacar esa nota?/ ↑ (()) pero bueno/ vamos a ver §
A: §porque sois unas enchufa(d)as

[...]

La temática —comentarios malhumorados tras conocer las notas de un examen—, la relación de amistad y confianza entre los jóvenes interlocutores, la situación extraacadémica e informal de la conversación, la actitud descontrolada y con tendencia a los usos vulgares, habitual en la jerga juvenil, explican el empleo de los elementos enfatizadores que ahora comentamos:

a) En el nivel fónico

La elevación del tono medio de la comunicación es general en todo el fragmento, como consecuencia del estado anímico, enojado, de los interlocutores, lo que queda reflejado en la abundancia de elocuciones exclamativas e interrogativas.

También podemos considerar como un recurso intensificativo la frecuencia de los tonemas suspendidos como en las líneas 1 *anda que también*, 2 *no le dieran*, 5 *me cago en to la put*, 33 *le meto una hostia que*, etc.

Los alargamientos vocálicos también manifiestan un aumento de la expresividad con determinados matices: la desesperación, línea 6 *puiiii* la incredulidad «*janda yaaaa!*», líneas 66 y 68; la imitación ridicularizadora, «*pos claro-oooo!*», en L. 69 y 70; aviso enfático, *juuuuyy!* ; burla, «*cabeza*», en L. 85 y 86; asentimiento enfático, «*PUFFF! DIGOO*», l34..

Aunque en este texto casi todo se dice gritando, dado el estado emocional de los interlocutores, como lo reflejan las innumerables interjecciones y frases exclamativas, se podría señalar un tono especialmente elevado en las expresiones malsonantes y de sorpresa.

b) En el nivel morfológico:

Sufijos enfatizadores:

- *iña*, “*¡qué rabiña eres*”, en L. 67
- *irra*, despectivo, “*la pitirra*”, L. 98 y 99.
- *ada*, aumentativo, “*oye la poyada*”, L. 102
- *ón*, aumentativo, “*un montón*”, L. 14.

En este texto no hemos encontrado recursos con prefijos como: super, maxi, mega, re-, requete-, etc., frecuentes en otras ocasiones como elementos enfatizadores.

c) En el nivel sintáctico:

Estructuras exclamativa introducidas por *qué* + *sustantivo o adjetivo* (con significado despectivo o descalificador):

«*qué gilipollas es el tío*», L.2, «*qué pollas hi(j)o*», L.6, «*qué asco Dios mío*», L. 34, «*qué tonta pollas*», L. 42, «*qué tía hablando*», L. 65.

Otras estructuras como:

Preposición + lo + adjetivo + que + es:

«*con lo gordo que es*», L. 7

Los demostrativos son utilizados con valor despectivo:

«*el gordo ese de mierda*», L. 32, «*al porra esa*», L.73.

La acumulación de estructuras con valor enfatizador y sintaxis elíptica: Líneas 82,83 y 84.

El aparente desorden estructural favorece la focalización de aquellos elementos que son significativamente más relevantes: Véanse, por ejemplo, las líneas 85-90.

La oposición se marca también de forma muy sintética: *qué* + sust. (con valor peyorativo) + verbo:

«*qué mierda quieres*», L. 123

O por medio de frases que enfatizan el desacuerdo: *¡Sí hombre!*, L.38, *¡Qué dices!*, L.39, *¡Eres gilipollas!*, L.40, *¡Anda yaa!*, L. 66 y 68. Etc.

Repeticiones, como en las líneas 16, 44,70, 102, 113, etc.

No agotamos las posibilidades, pero sí el espacio que tenemos.

Nos gustaría añadir también los recursos de tipo léxico semántico, para comprobar como la selección de vocablos con rasgos semánticos ponderativos, de tipo peyorativo, descorteses o escatológicos, son frecuentísimos en un texto como este, muy representativo del argot juvenil, en situaciones informales y de confianza.

Para facilitar el análisis pragamalingüístico del texto propuesto, hemos adjuntado una ficha de trabajo (véase Anexo) en la que incluimos algunos posibles parámetros que podrían ser utilizados para su explotación.

5. CONCLUSIONES

La presentación del texto que hemos utilizado para el comentario se justifica por la expectativa de contar con un público joven, al que queríamos hacer reflexionar sobre algunos de los rasgos que identifican al lenguaje juvenil. El léxico es sin duda la marca más caracterizadora de este grupo social; tomado de diversas fuentes, con preferencia argóticas o jergales —el mundo marginal, carcelario, de la droga, gitanismos, préstamos extranjeros, etc.—, que prestan a esta variedad socio-cultural una imagen peculiar.

Los fenómenos lingüísticos que hemos descrito nos muestran no sólo la forma de expresión de los jóvenes, sino que también su forma de interacción favorece el proceso de relación y de reconocimiento social. El lenguaje de los jóvenes nos permite observar cómo funcionan determinadas reglas sociales y cómo se realiza todo el proceso de coloquialización y generalización de palabras, frases y construcciones argóticas. Desde la perspectiva pragmática, podemos también comprobar cómo «la interacción juvenil constituye, (como dijo Zimmerman, 1996) un tipo de discurso en el que poder estudiar algunos modos característicos de cooperación y regulación social, así como ciertas transgresiones de principios y reglas codificadas como cooperativas y corteses» (Cfr. A. Briz, 2002: 126).

La influencia de este lenguaje sobre el uso general de la lengua es cada vez mayor por su continua presencia en los medios de comunicación, así como su utilización en la joven novelística, donde se muestran con toda libertad los rasgos propios de la cultura oral juvenil: las relaciones interpersonales, las formas de negociación, las frecuencias temáticas de sus discursos, sus estrategias conversacionales, etc.(Zimmerman, 1996).

6. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. (1984): *La conversation quotidienne*, Essais, Paris, Didier.
- BARROS, P. y J. MORALES (en prensa): "El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional", *Español Actual*.
- BARROS, P.; MARTÍNEZ, A.; BECERRA, J. M^a y J. A. de MÓLINA (eds.) (2001): *Enseñanza de la lengua II*, Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- BROWN, G. y G. YULE (1993): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- CORTÉS, L. (1997): *Comentario lingüístico de textos orales*, Tomos 1 y 2, Madrid, Arco/ Libros.
- MOESCHLER, J. (2001): [en línea], "Pragmatique. Etat de l'art et perspectives", *Marges Linguistiques* 1, <<http://www.marges-linguistiques.com>>
- TRENCHS, M. (ed.) (2001): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida, Milenio.
- TUSÓN, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Lingüística.

ANEXO

FICHA DE TRABAJO

POSIBLES PARÁMETROS DE ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO					
<i>Marco sociocultural</i>	<i>L n°</i>	<i>elementos pragmalingüísticos</i>	<i>¿f. expr?</i>	<i>intensif. atenuac</i>	<i>justificación pragmalingüística</i>
Sexo Edad formación cultural elementos diáfásicos elementos diastráticos elementos diatópicos					
CONTEXTO DISCURSIVO					
situación discursiva relaciones entre los interlocutores aspectos no verbales					
ESTRUCTURA DISCURSIVA					
cohesión (temas, remas, recurrencias temáticas) coherencia (lógica e ilógica de intercambios, repeticiones y reformulaciones) turnos alternancias interrupciones solapamientos silencios inicios conectores suspensiones elem. fáticos elem. entonativos: enfáticos o atenuadores cierres					
LEXICULTURA					
fecha de muestra acervo cultural localismos					

LA COMPOSICIÓN DISCURSIVA DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

1. PRESENTACIÓN

1.1. *La comunicación publicitaria*

En la comunicación publicitaria, frente a otros tipos de eventos, la actividad verbal recorre todo el eje pragmático, que, como se sabe, empieza en el momento en que se produce el mensaje y concluye cuando el destinatario es movido al consumo del producto. Por pertenecer a este ámbito, el mensaje de cualquier anuncio posee mayor relieve pragmático que los textos comunes. Se suele afirmar que el mensaje publicitario pasa por tres fases: en la primera *dice*, en la segunda *hace creer* y en la tercera *hace hacer*. Ante esta culminación de la carga perlocutiva del lenguaje, la pregunta se desprende sola: ¿por medio de qué procedimientos el conocimiento de un producto se transforma en deseo de ese producto? Sin duda, la actividad discursiva del anuncio produce una semantización que transforma el objeto común en objeto de valor. El objeto es desposeído de sus notas comunes y se carga de valores simbólicos dirigidos a seducir al consumidor creándole necesidades generalmente artificiales. La estrategia publicitaria realiza un elogio ficticio y gratuito del producto que se presenta como singular, con el fin de crear en el destinatario un sentimiento ilusorio de necesidad. La persuasión, a partir de ahí, sigue procedimientos y mecanismos de notable complejidad, a través de una estructura semiótica donde caben, al menos, lo verbal y lo icónico¹.

1. J. M. Adam y M. Bonhomme: *La argumentación publicitaria*, Madrid, Cátedra, 2000.

1.2. *La propuesta de trabajo*

El alcance de este taller es muy limitado. Somos conscientes del entramado semiótico de palabras, música, imágenes que se forja en cualquier anuncio publicitario, sobre todo en los de televisión. Por eso la intención de esta actividad es únicamente proyectar el modelo de comentario lingüístico de texto que venimos desarrollando desde hace ya algunas Jornadas. De ahí que vayamos a centrar nuestra intervención únicamente en la parte lingüística de los anuncios y, de manera más específica, en la estructura discursiva de cada uno de los anuncios propuestos.

No obstante, antes de empezar creemos necesario recordar las líneas básicas de nuestro modelo de análisis textual y discursivo². Pensamos que un texto es una organización compleja y heterogénea, en la que la interacción de diversos planos produce esa unidad pragmática —unidad de intención y de sentido— que todos reconocemos al interpretar, por ejemplo, una carta, una noticia o un anuncio publicitario. Desde nuestra perspectiva, analizar un texto supone recorrer dos trayectorias inversas:

Una trayectoria centrípeta, que es la que seguimos cuando reconocemos la intención comunicativa de un texto y comprobamos cómo este valor pragmático se proyecta lingüísticamente, cómo se configura en los sucesivos planos o niveles de análisis, desde las instancias más externas o pragmáticas hasta las más internas, que son aquellas que tienen que ver con la articulación lineal de las unidades lingüísticas. Este recorrido hacia el centro mismo del texto pasa por tres estadios:

- a) La unidad pragmática. En este momento el texto se configura como unidad de intención y sentido. En primer lugar, el texto nace con un propósito comunicativo, se crea para cumplir con un cometido; en segundo lugar, es el resultado de un acto de enunciación, de manera que el hablante puede dejar en los enunciados marcas lingüísticas que remitan a este proceso; y en tercer lugar, el texto construye, representa una situación posible de manera unitaria, es decir, posee la unidad temática que lo hace globalmente comprensible.
- b) La estructura. En este nivel un conjunto de oraciones deja de ser una simple cadena lineal de unidades para componer una organización estructurada. Se

2. J. M. Adam: *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan, 1992; J. M. Adam: *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, París, Nathan, 1999; J. M.ª Gómez Rodríguez y G. López Santamaría: «El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato», en *La enseñanza de la Lengua Española en los textos*, Granada, 2000, págs. 351-376.

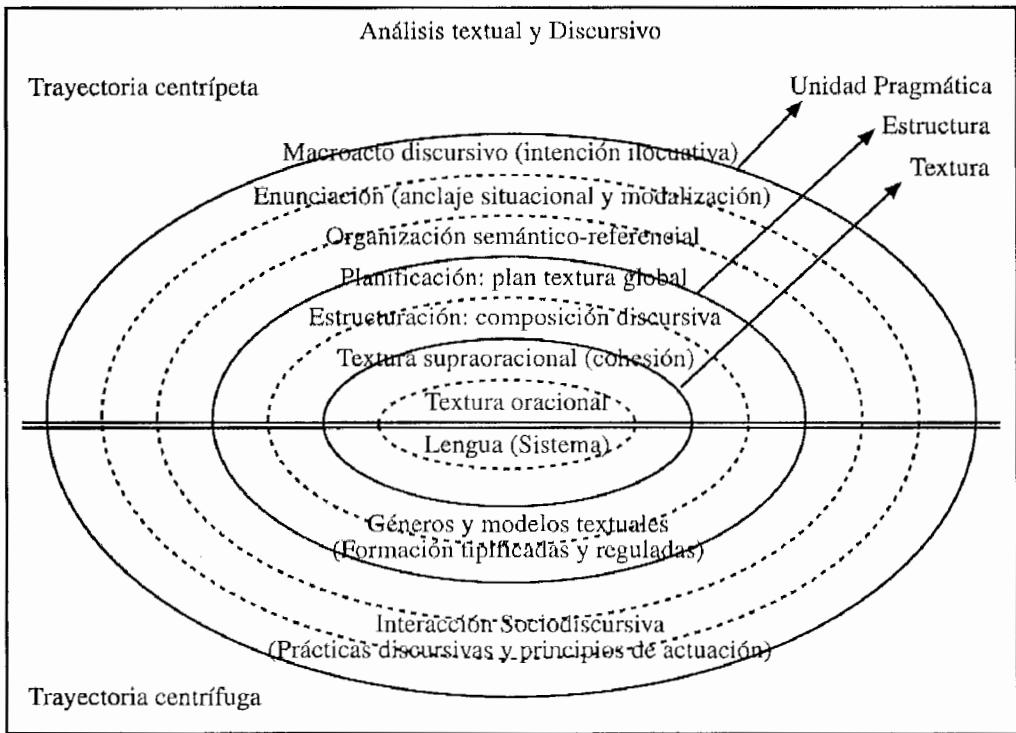
reconocen dos niveles de organización: por un lado, globalmente el texto se organiza de acuerdo con el plan general más o menos regulado por las convenciones y las normas de los géneros y subgéneros discursivos: denominamos a esta operación planificación; y por otro lado, el texto se compone gracias a la combinación, la articulación de cualquiera de las cinco secuencias discursivas básicas: la narración, la descripción, la explicación, la argumentación o el diálogo.

- c) La *textura*. En este nivel se constatan las relaciones lingüísticas que se producen tanto en el nivel oracional como en el nivel supraoracional. Las relaciones que tienen lugar en los dominios de la oración son estructurales —es el tejido gramatical—, mientras que las que se producen entre oraciones son formales o semánticas. En este último caso, son todas aquellas relaciones que se producen a distancia entre los diferentes enunciados con el fin de hacer del texto un todo de partes interrelacionadas y que generalmente son llamadas relaciones de cohesión.

Una trayectoria centrífuga, que nos lleva a relacionar las formas lingüísticas encontradas en un texto dado con los saberes y las regulaciones externas. Es un movimiento que relaciona el texto con otros discursos. Creemos que existen tres instancias reguladoras:

- a) La instancia de la interacción sociodiscursiva, que, en primer lugar, se rige por unos principios de actuación generales: la cooperación, la relevancia y la cortesía, fundamentalmente; y que, en segundo término, tipifica situaciones, ámbitos de actuación posibles, esferas de la realidad donde la aparición de determinado texto es previsible. Estos saberes conforman la denominada competencia comunicativa o pragmática.
- b) La instancia de los géneros y modelos textuales. Por un lado, se encuentran los géneros textuales con sus características específicas: ámbitos de uso, rasgos estructurales y propiedades estilísticas. Y por otro, los principios para combinar las cinco secuencias discursivas básicas (narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo): la coordinación, la alternancia, la inserción o el encadenamiento. Esta instancia pertenece al terreno de la competencia textual o genérica.
- c) La instancia del sistema de la lengua, que está formada por todo el conjunto de saberes idiomáticos que permiten construir estructuras lingüísticas y articularlas a lo largo del texto mediante conexiones formales y semánticas, también denominadas mecanismos cohesivos. Se trata de la competencia lingüística o idiomática.

De manera gráfica, las instancias textuales y discursivas se ordenan del siguiente modo:



Pues bien, dentro de este modelo explicativo, vamos a centrar nuestra intervención en la anilla intermedia del gráfico, y más concretamente en el componente que hemos llamado *estructuración* o *composición discursiva*. Esta elección no es caprichosa: en este nivel se produce la organización global que proporciona al texto su propia arquitectura interna. Es el componente discursivo, fundamental en el análisis, que media entre el texto como totalidad y cada uno de los enunciados que lo forman.

2. ANÁLISIS DE LOS ANUNCIOS

Hemos seleccionado un repertorio de cinco anuncios que han ido apareciendo en los últimos meses tanto en la televisión como en la prensa.

2.1. La hipoteca naranja de ING Direct

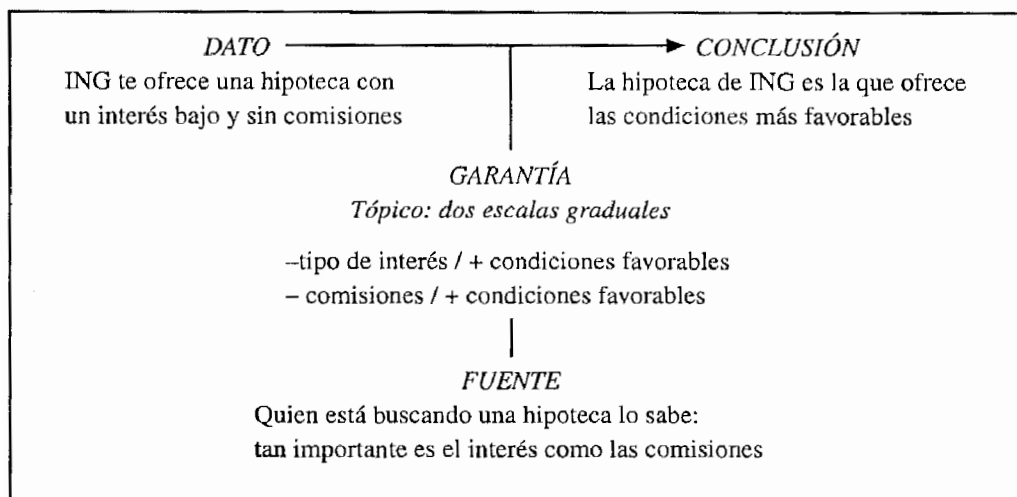
Quien está buscando una hipoteca lo sabe: tan importante es el interés que pagas como las comisiones que te imponen. La nueva hipoteca naranja de ING Direct te ofrece un interés realmente bajo, sin tener que pagar ningún tipo de comisión ni de apertura ni por cancelación total o parcial. ¿Te vas a arriesgar a pedir una hipoteca sin hablar antes con ING Direct? Llama ya al 901 020 200.

2.1.1. Tipo de discurso

Se trata de un texto con una sola secuencia discursiva de tipo argumentativo. Entendemos que argumentar es intentar transformar a través de medios lingüísticos el sistema de creencias y de representaciones del interlocutor. Es cierto que al argumentar se quiere hacer admitir una determinada opinión, pero no lo es menos que se hace además contra una creencia o tesis anterior: toda argumentación lleva implícita una contraargumentación. Se dice que a efectos de funcionamiento pragmático la argumentación es el tipo discursivo que más en cuenta tiene al otro, pues no sólo se establece como meta ganar su adhesión a la tesis, sino que además se admite que el destinatario puede ser conquistado por un oponente efectivo o virtual. Argumentar, pues, es al mismo tiempo refutar un sistema de creencias contrario.

2.1.2. El esquema argumentativo

La argumentación es una operación lingüística en la que se parte de un hecho o una idea incuestionable —el dato— para llegar a una nueva idea, no aceptada antes, y que puede resultar más o menos controvertida —la conclusión—. Para ello, el movimiento argumentativo cambia el estatus de las ideas, pues el dato transfiere a la conclusión el mismo estatus de certidumbre que él posee. ¿Qué lo hace posible? La denominada garantía, que se concreta en un supuesto o saber implícito válido para una comunidad de habla. Es lo que llamaremos tópico: un lugar común o principio cultural compartido por las dos partes, que subyace en la memoria latente y que se activa cuando hay que tender un puente inferencial entre dos datos explícitos. Por pertenecer al saber enciclopédico de la comunidad, el tópico generalmente queda implícito. Pero, yendo más lejos, la garantía puede recibir los apoyos de un componente encargado de refrendar la validez del tópico empleado. Este componente recibe el nombre de fuente, pues es de allí de donde emana la garantía. Veamos, entonces, qué estructura sigue el razonamiento en este anuncio o, lo que es lo mismo, cómo se actualiza el esquema de la secuencia argumentativa prototípica:



2.1.3. La tesis anterior

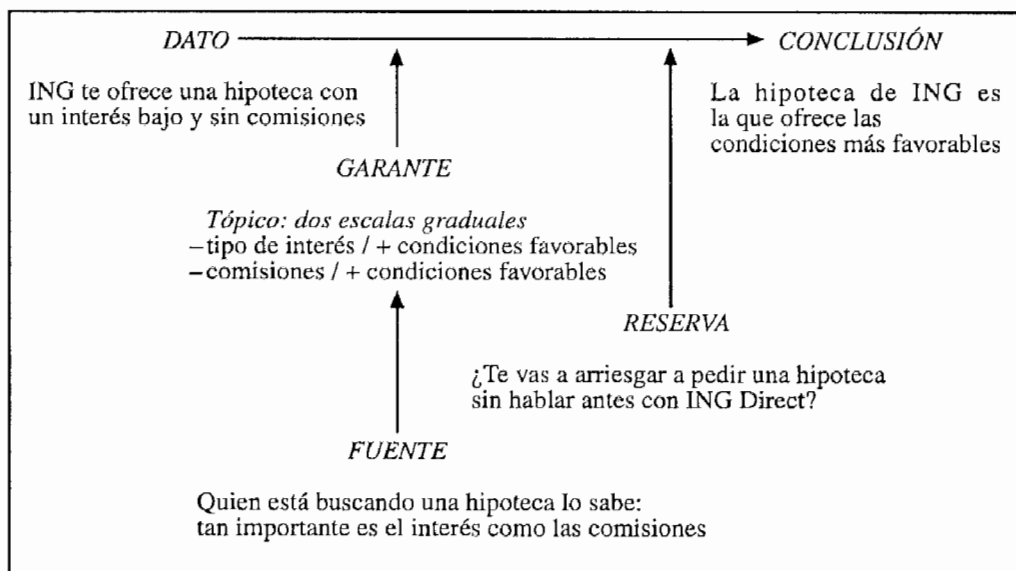
Como se ha apuntado, el razonamiento del anuncio discurre a la vez contra otra manera de entender la contratación de una hipoteca, es decir, contra el tipo de hipoteca que ofrecen los otros bancos. Tanto del dato como de la fuente —de estructura bimembre ambos—, inferimos que el resto de bancos —el oponente— defiende la excelencia de su producto apoyándose exclusivamente en el tipo de interés, y ocultando, por tanto, el segundo elemento: las comisiones vinculantes. ING apela a esta inferencia porque sabe que esta información está presente en la memoria colectiva de los telespectadores. Sin embargo, para ING este planteamiento del oponente virtual es capcioso y abusivo. Por eso aparece la fuente en primer lugar: es la voz de la experiencia la que nos habla y nos descubre la trampa. Y es sobre ella sobre la que se descarga la responsabilidad de lo que se dice: no lo dice ING sino cualquier ciudadano que haya contratado una hipoteca. De esta manera el texto desde el principio se vuelve polifónico: introduce la voz de un enunciador colectivo, para después dar paso al locutor del texto, ING. Pero además la cita de la fuente en ese preciso lugar tiene otro efecto: ING es transparente, descubre lo que otros ocultan con la letra pequeña. En definitiva, el soporte de la fuente cumple dos funciones discursivas: avalar el tópico sobre el que se monta la argumentación y desmontar la validez del argumento que emplea el oponente, basado exclusivamente en la escala: – interés /+ condiciones favorables.

2.1.4. La reserva

Es un componente que, de aparecer, indica que a partir de un mismo dato puede llegarse a una conclusión distinta. La reserva es una objeción que trunca la dirección concluyente del movimiento argumentativo. Esta ruptura puede ir marcada con expresiones como *a no ser que* o *a menos que*. En nuestro caso el segmento interrogativo funciona como una reserva supuesta, potencial, que implica no conocer la hipoteca naranja y no beneficiarse de sus ventajas. Pero para que sea sólo una reserva potencial, no real, el enunciado está formulado con modalidad interrogativa y selecciona una expresión axiológica *¿Te vas a arriesgar...* —el empleo de esta forma valorativa conecta con otra anterior: *te imponen*—. La reserva puede parafrasearse de la siguiente manera: *A menos que quieras arriesgarte y decidas contratar una hipoteca con otro banco.*

Ahora bien, ¿por qué adquiere forma interrogativa la reserva? Como han demostrado los estudios sobre retórica y argumentación, la interrogación final tiene una función muy definida, consistente en acorralar al interpelado: ponerlo en el brete del todo o nada. Y ¿por qué aparece en ese punto, casi al final? La respuesta parece clara: el locutor presupone que la resistencia es la actitud general del descreído consumidor; en el tira y afloja de la negociación —toda argumentación es una suerte de negociación— el locutor cuenta con que al telespectador le va a costar optar por el cambio: dejar su banco y elegir un nuevo producto. En defini-

tiva, mediante la reserva con forma interrogativa, el locutor ha dejado en manos del telespectador la elección entre aceptar la contundencia y la transparencia del razonamiento anterior o, por el contrario, quedar fuera de la comunidad de avisados y asumir los riesgos de otra contratación menos clara. Por eso, a este instante de suspensión, que es el momento de reflexión que transcurre al par que la interrogación, sigue el zarpazo del imperativo *Llama ya*, o sea, *no lo pienses más*.



2.2. Renault Megane

A los tres años le pedí conducir un car. A los once le pedí ser campeón de España. Después le pedí conducir un fórmula 1, le pedí subir al podio, y, ya que estaba, le pedí que me abriera la mayonesa, que me lavara los platos, que me hiciera masajes en los pies, pero fue demasiado, se enfadó y me dejó. Entonces le propuse un trato: él está conmigo en las pistas y fuera me cuido solo.

Megane: número 1 en seguridad.

2.2.1. Tipo de discurso

Todo el texto es cubierto por una sola secuencia discursiva de carácter narrativo. El relato parece el modelo discursivo más adecuado para presentar este producto: la propia experiencia personal de alguien tan exigente como Fernando Alonso, el piloto español de formula 1 de mayor proyección internacional, puede ser recurso suficiente para avalar la seguridad del Renault Megane.

2.2.2. Esquema narrativo

El texto realiza de manera considerable el esquema formal prototípico de la secuencia narrativa.

- Situación inicial: toda la relación de acciones en las que a Fernando Alonso se le cumplen los deseos que pide. Se trata de una relación cronológica armónica y estable.
- Complicación desencadenante: el hecho imprevisto que altera la normalidad, que rompe la racha triunfal de Fernando Alonso: *pero fue demasiado, se enfadó y me dejó*. Este conflicto transforma en relato lo que era simple sucesión lineal y temporal de diversos momentos de la vida de F. Alonso. Sabemos que la introducción de un problema corta la linealidad, desvía los hechos del curso esperado y provoca la aparición de la intriga.
- Las acciones no se expresan lingüísticamente, pero pueden seguirse por las imágenes del anuncio: como consecuencia de la complicación el piloto sufre un accidente en competición que, entre otras cosas, hace pensar en la pérdida de la fortuna que hasta entonces le había estado acompañando.
- Resolución: ante la nueva situación de desequilibrio, F. Alonso propone una medida para negociar un nuevo equilibrio: *Entonces le propuse un trato: él está conmigo en las pistas y fuera me cuido solo*.
- Situación final: al igual que en las acciones, la situación final se ve en imágenes, aunque sin soporte verbal. La nueva situación de estabilidad se alcanza cuando el piloto decide separar las pistas y las carreteras: en unas contará con la Fortuna o esa clase de Dios que siempre ha guiado su carrera de número 1, en las otras contará con la ayuda del número 1: el Renault Megane.
- Evaluación final o moralidad: la ayuda que recibe de Dios-Fortuna para ganar en las pistas es equiparable a la protección que obtiene del Renault Megane para circular por las carreteras. Y además, como no quiere un accidente de circulación semejante al que padeció en competición, Fernando Alonso pone medios a tiempo y opta por el automóvil más seguro. Lógicamente, ante un automóvil así no puede haber otra actitud que la del deseo de adquirirlo.

2.2.3. Constituyentes de la narración

En este texto aparecen los constituyentes propios de todo relato:

- La presencia de al menos un actor fijo. Fernando Alonso, de manera autobiográfica, cuenta su experiencia como conductor de fórmula 1 y de automóviles de carretera. La presencia constante del protagonista da unidad a las acciones que se suceden. Igualmente, confiere unidad a la trama la presencia enigmática de un actor coadyuvante constantemente aludido y que podemos concretar en Dios, la Fortuna, es decir, cualquier fuerza sobrenatural que ayuda al «elegido» en la consecución de sus metas.

- La sucesión mínima de acontecimientos. Se relacionan los momentos más significativos de la vida de Fernando Alonso, aquellos que lo han convertido en un número uno. Pero también se incluyen otros, esas pequeñas cosas que todos hemos deseado alguna vez y que aquí son el capricho que tienta la suerte del campeón. En cualquier caso, todos los acontecimientos son introducidos pensando en la lógica del desenlace. En un relato los hechos se ordenan desde el final. Y como el final presenta a Fernando Alonso como piloto y como conductor común que elige un Megane, era necesario antes presentar esta doble faceta.
- Transformación. Debido a la complicación que supone el nudo en cualquier relato, el actor comienza un proceso de enriquecimiento personal. Antes de la complicación y, por tanto, antes de conducir un Renault Megane era un joven piloto que necesitaba la protección de la Fortuna; después de esta experiencia es un hombre que se cuida por sí solo.

2.3. Movistar

A: ¿A que no sabes qué me ha pasado esta mañana? Me levanto, me visto, cojo mi móvil multimedia con cámara de última generación capaz de transmitir datos a gran velocidad gracias a la tecnología i-mode y cuando salgo a la calle mi coche no estaba.

B: Vaya

Estarás orgulloso de tu móvil. Orgulloso, muy orgulloso o tremendamente orgulloso. Renueva tu movistar desde sólo 99 €.

2.3.1. Tipo de discurso

El texto combina dos secuencias discursivas: una de tipo dialogal y otra de tipo argumentativo. La primera está al servicio de la segunda, pues en ella cristaliza la orientación pragmática del texto: impeler al telespectador a renovar su teléfono móvil.

2.3.2. La secuencia dialogal

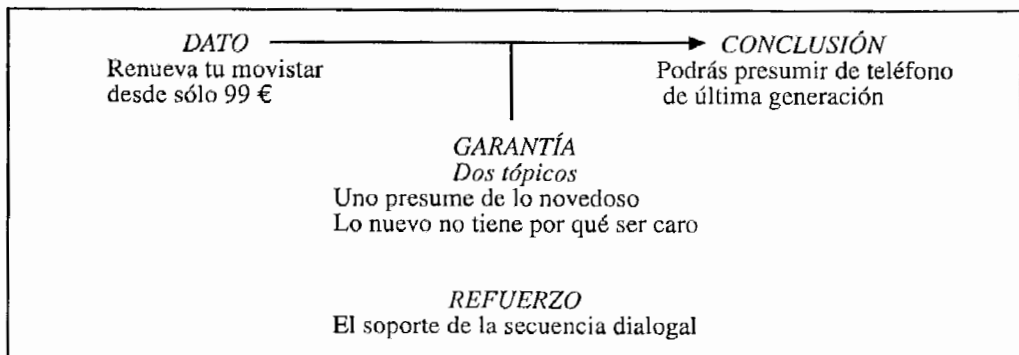
La primera secuencia que aparece tiene forma de diálogo y más concretamente desarrolla la modalidad dialogal más pequeña posible: la del intercambio o par adyacente. Como actividad discursiva, es decir, como interacción que se produce en una situación específica, este intercambio es adscrito al marco o situación estereotipada que denominamos conversación de ascensor. Este factor externo, el marco, encuadra el texto en una situación cotidiana muy determinada y crea en el telespectador expectativas sobre el desarrollo textual. Nuestro conocimiento del marco nos dice que los interlocutores normalmente hablan por hablar, por atender las normas de la cortesía social, que aconsejan ser agradable con aquella persona con la que se comparte un espacio tan pequeño y con respecto a la cual no existe ninguna otra exigencia comu-

nicativa. Por lo general, las intervenciones en una conversación de ascensor son de tipo continuativo: son emitidas para mantener abierto el canal, están pensadas para el contacto fático, y no se espera de ellas que realicen una transacción informativa relevante. Sin embargo, en nuestro caso, de las dos intervenciones, la primera no se ajusta a ese conocimiento previo que todos compartimos. De modo que, el primer interlocutor, en lugar de producir una emisión más o menos fática, realiza una intervención netamente transaccional, con la que además rompe los principios conversacionales, pues dice más de lo que se espera, aun a riesgo de resultar irrelevante en sus consideraciones. Asimismo, este hablante no es congruente con la declaración de intenciones comunicativas que formula al principio: anuncia que va a contar algo que le ha sucedido esa mañana, pero se detiene en la descripción de su nuevo teléfono móvil. Y ni desarrolla el incidente, ni lo valora, ni refiere las consecuencias que genera este problema, sino que se limita a citarlo justamente en el cierre de su intervención: *y cuando salgo a la calle mi coche no estaba*. El incidente es la razón de ser de toda historia, pero aquí es tratado como un elemento accesorio, totalmente irrelevante. Es el pretexto que usa el hablante A para iniciar la conversación y atraer hacia sí la atención de todos aquellos usuarios desconocidos del ascensor. Y, frente a lo usual, privilegia el tratamiento de una información en principio muy de segundo orden: *cojo mi móvil*. En contra de lo que el marco situacional nos hace esperar, este elemento accesorio se convierte en la razón de ser de nuestro texto.

Si todas estas transgresiones ocurren —vulneración del marco situacional, infracción de principios conversacionales, incumplimiento del plan textual—, será porque hay un cálculo y una estrategia que las justifican y, por tanto, una voluntad de generar implicaturas conversacionales que produzcan el mayor número de efectos cognitivos en quien escucha: como dice la voz en *off*, el hablante A quiere presumir de su nuevo teléfono móvil.

2.3.3. La secuencia argumentativa

Después de esta escenificación, toca el razonamiento que debe conducir al tele espectador a sentir la necesidad de renovar su teléfono móvil. Dentro de esta construcción argumentativa hemos de situar la secuencia dialogada, que va a funcionar como refuerzo debido a sus propiedades ilustrativas.



2.4. Anuncio de Aerolíneas Argentinas

El 17 de octubre de 2001 Aerolíneas Argentinas afrontaba una realidad que ponía en serio peligro su futuro. Conflictos laborales, aviones sin operar, rutas nacionales e internacionales sin servir, empleados en situación precaria reclamando su puesto de trabajo y sus salarios atrasados, una suspensión de pagos que ponía en riesgo la continuidad del Grupo de Empresas, y, sobre todo, una gran incertidumbre de la que se hizo eco la prensa nacional e internacional y la mayoría de los argentinos, que pedían la continuidad de la Línea Aérea Nacional.

Han pasado dos años y merced a un plan industrial de desarrollo empresarial viable y efectivo, al apoyo incondicional de todos sus empleados, Aerolíneas Argentinas muestra hoy una realidad diferente, consolidando su futuro, que se traduce en positivos datos de evolución:

Producción

- 7.969.023 pasajeros transportados.
- 52 aviones operando vuelos nacionales e internacionales.
- 245.000 horas de vuelo realizadas.
- 64 destinos nacionales, regionales e internacionales.

Empleo

- 7.200 empleados en todo el Grupo de Empresas.
- 1.297 incorporaciones en dos años.
- 160 millones de dólares pagados en sueldos.
- 83 millones de dólares pagados en impuestos.

Principales gastos en actividad aérea

- 645 millones de dólares de inversión en el desarrollo empresarial.
- 337 millones de dólares pagados en combustibles.
- 32 millones de dólares pagados en servicios a los pasajeros.
- 11 millones de dólares pagados en tasas aeroportuarias.

Aerolíneas Argentinas: 17 de octubre de 2001 / 17 de octubre de 2003

2.4.1. Tipo de discurso

El esqueleto formal que sustenta este anuncio es una secuencia narrativa a la que acompañan dos secuencias descriptivas bastante extensas. Recordemos que la narración implica la aparición de un conflicto que rompe la situación inicial; además, en la mayoría de los casos, este conflicto conlleva la transformación del protagonis-

ta. En cuanto a las descripciones, estas secuencias tienen una función textual al servicio de la narración, pues forman parte de la construcción de la intriga. La primera dibuja una situación de crisis; la segunda, otra de estabilidad económica.

2.4.2. Esquema narrativo

El esquema prototípico de la narración, al contrario que en el anuncio de Renault Megane, apenas se desarrolla:

- Situación inicial: *El 17 de octubre de 2001 Aerolíneas Argentinas afrontaba una realidad que ponía en serio peligro su futuro*. La secuencia descriptiva adjunta nos detalla en qué consiste este serio peligro que rompe la plácida existencia diaria de la compañía.
- Incidente: *Han pasado dos años y (...) Aerolíneas Argentinas muestra hoy una realidad diferente, consolidando su futuro, que se traduce en positivos datos de evolución*. Nuevamente, una secuencia descriptiva adjunta aclara en qué consisten esos datos de evolución.

¿Por qué se interrumpe la narración? ¿Dónde están las reacciones o las valoraciones? ¿Y el desenlace y la situación final? Obviamente, el publicista no puede inventárselos. El anuncio nos cuenta cómo una situación inicial complicada (suspensión de pagos, conflictos laborales, vuelos suspendidos) se ha superado gracias a un incidente positivo (un plan de viabilidad y el apoyo de los empleados). Llegados a este punto, las reacciones que siguen a este giro en los acontecimientos aún tienen que suceder y, eventualmente, conducirán a la resolución de la historia, para bien o para mal.

El objetivo del anuncio es vendernos el producto mediante una doble estrategia: enseñarnos cómo se ha dado un cambio de rumbo y se ha salido de la crisis (para lo cual basta con los dos momentos de la narración que se desarrollan) y apabullarnos con cifras que demuestran la rentabilidad del negocio en el presente (objetivo cubierto con la secuencia descriptiva final, incluida en la narración).

2.4.3. Constituyentes de la narración

A pesar de que el prototipo de secuencia narrativa tiene un grado de realización muy limitado, los constituyentes propios de la narración sí que aparecen en este esbozo de relato con gran claridad:

- El protagonista o actor fijo, Aerolíneas Argentinas, pese a ser un ente inanimado, cumple a la perfección su papel. El relato desarrolla su «biografía», como si se tratara de un ser humano que supera una crisis adolescente y se dispone a afrontar su futuro cual adulto de provecho. Incluso se utilizan

medios lingüísticos para sugerir esta idea, pues los dos verbos que tienen como sujeto a Aerolíneas, *afrontaba* y *muestra*, denotan acciones propias de los seres animados. Además, al ser un referente constante, el actor fijo dota de coherencia al conjunto de la narración y a las descripciones que están a su servicio.

- La sucesión cronológica es evidente por la simple inclusión de una fecha (17 de octubre de 2001) en la primera línea del relato y en la apostilla final, en la que se acompaña por otra dos años posterior (17 de octubre de 2003). La deixis temporal se basa igualmente en el uso de los tiempos verbales para marcar un plano inactual –el pasado, en forma de pretérito imperfecto de indicativo– y un plano actual –el presente, al que apuntan el presente de indicativo y el pretérito perfecto compuesto–.
- Transformación. El protagonista de este relato, Aerolíneas, igual que Fernando Alonso, ha madurado gracias a la superación de una situación traumática en su experiencia vital. Antes, los empleados no cobraban, los aviones permanecían en tierra y la suspensión de pagos amenazaba con echar el cierre a la empresa; ahora, los aviones vuelan puntualmente, los empleados están felices, los clientes reciben servicios y hasta se cumple con el fisco. Su vida futura está abierta, pero el presente ya ha supuesto un gran cambio con respecto a lo que ocurría hace dos años.

2.4.4. Las secuencias descriptivas

Subordinadas a la secuencia narrativa dominante, acumulan datos para apoyar los dos momentos del relato que se transmiten al lector.

En la primera de ellas realiza una función de aspectualización, pues nos da a conocer las partes del objeto principal; no obstante, no se llega a profundizar en la descripción en ningún momento. Como contraste, la segunda secuencia descriptiva tiene una estructura algo más compleja, pues realiza al menos tres operaciones distintas:

- Identificación y denominación del objeto principal: (datos de) evolución.
- Aspectualización: se subdivide el objeto principal en tres categorías: producción, empleo y principales gastos en actividad aérea.
- Calificación o aspectualización de los subtemas: se enumeran los datos que apoyan cada una de esas tres categorías.

2.5. Anuncio de Estée Lauder

Una piel perfecta, sin cita previa. Refinador Termal Profundo y Alisante.

El complemento ideal para Idealist, Tratamiento Refinador de la Piel. Con su exclusivo sistema refinador de Triple Micro-Esferas, esta suave y cómoda alterna-

tiva a la microdermoabrasión proporciona a su piel unos beneficios alisantes espectaculares. Su acción termal profunda calienta la piel para ayudar a abrir los poros, eliminar toxinas y minimizarlos. Desde la primera aplicación descubrirá la piel con la que siempre soñó. Siéntala lisa y suave. Más clara, con menos líneas y arrugas y sin poros abiertos.

Estée Lauder. La belleza por definición.

2.5.1. Tipo de discurso

En este caso, encontramos tres secuencias discursivas: una argumentativa, otra explicativa y una tercera de tipo descriptivo. Como es habitual, la argumentación está en la base de la composición textual. La secuencia explicativa aparece para otorgar al texto un tono de cierta asepsia científica. La descripción es una secuencia menor, aunque no exenta de importancia: caracteriza el tipo de piel deseada para suscitar el deseo de compra.

2.5.2. El esquema argumentativo

Anteriormente hemos comentado que la argumentación consiste en vencer el salto que hay entre los datos objetivos y una conclusión más dudosa o cuestionable mediante la aportación de una garantía suficiente y, en su caso, superando la oposición de otros argumentos anteriores. Este anuncio refleja fielmente el esquema más desarrollado posible de argumentación.

2.5.3. La tesis anterior

El texto es claramente polifónico y polémico. Polifónico porque se hace eco de una creencia anterior que podemos parafrasear mediante la afirmación de que la microdermoabrasión es el mejor tratamiento para eliminar las arrugas de la piel. Y polémico porque el razonamiento de todo el texto se plantea como refutación de esa idea previa. Evidentemente, este carácter contraargumentativo se aprecia en el sintagma *esta suave y cómoda alternativa a la microdermoabrasión*, pero las implicaciones semánticas de tal afirmación –la microdermoabrasión es una solución costosa, entraña ciertos riesgos, puede tener consecuencias nocivas– han de ser inferidas por la vía pragmática.

2.5.4. El dato

Toda mujer desea tener una piel perfecta, lisa y sin arrugas. Se trata de un hecho incuestionable que no aparece en el texto por razones de economía comunicativa:

en publicidad, sólo se hacen afirmaciones relevantes. Y este dato es una obviedad. Otro dato válido es que los tratamientos abrasivos no son compartidos por todas las mujeres, por diferentes razones: precio, quirófano, efectos secundarios, etc.

2.5.5. La secuencia explicativa

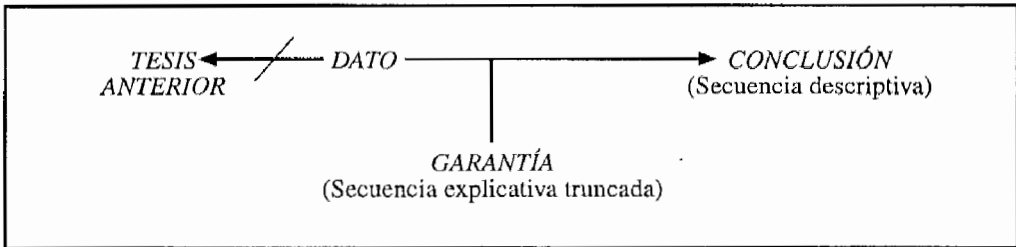
La secuencia explicativa se encarga de dar pureza clínica al razonamiento. Sirve como soporte de la argumentación. Se acude a ella para aclarar cómo funciona esta novedosa e inocua alternativa al tratamiento quirúrgico. Pero esta secuencia explicativa es, discursivamente hablando, un fraude. Como ya sabemos, en la explicación se parte de un objeto complejo, oscuro, que necesita explicación; a continuación, se transforma ese objeto complejo en problemático, pues se añaden datos que hacen aumentar la intriga del lector; finalmente, se resuelve el clímax cuando se ofrece la respuesta definitiva y encontramos un objeto explicado, aclarado. Pues bien, en este caso la explicación no llega a buen puerto. Existe, efectivamente, un objeto complejo: el sistema refinador de Triple Micro-Esferas proporciona a la piel unos beneficios espectaculares. Pero, ¿a qué se debe este carácter excepcional del producto? A que su acción termal profunda calienta la piel para ayudar a abrir los poros, eliminar toxinas y minimizarlos. Lejos de ser éste el fin del proceso, en realidad constituye el siguiente paso, es un objeto problemático. En ningún momento se resuelve el enigma de cómo o cuándo las micro-esferas le ordenan a la piel que abra y cierre los poros, ni se explica de qué forma se eliminan las toxinas, si permanecen en la superficie corporal o el viento o el agua las arrastra, etcétera. Y, lo que es más grave, tampoco se ofrece información sobre el carácter inocuo (o no) del producto para la piel que va a recibirlo. ¿A qué se debe el descuido del publicista? Con toda probabilidad, en su mente anidan los recuerdos de los charlatanes de feria o esquina de la plaza que enumeran los beneficios de su producto y, supuestamente, explican a qué se deben, cuando en realidad carecen de base científica. La credulidad y la ignorancia del público juegan a favor del charlatán y del redactor de este anuncio, pues quien desea una piel perfecta se dejará seducir por una explicación inconclusa que maneja un léxico ajeno, enrevesado, de carácter técnico antes que pasar por la consulta médica. Probablemente, ese lector-tipo no llegará a plantearse jamás cuántas veces se ha demostrado en un laboratorio que las micro-esferas van a limpiar su piel de toxinas o de qué forma van a hacerlo. En definitiva, a pesar de constituir un ejemplo de secuencia truncada, es previsible que sea igualmente efectiva, al menos a ojos de quien la redactó.

2.5.6. La secuencia descriptiva

Ocupa un lugar muy relevante dentro de la estructura argumentativa general del texto. Se encarga de detallar las bondades de la piel suave y rejuvenecida, y aparece justamente donde resulta más pertinente: finalizada la argumentación, deja en la

retina del consumidor una imagen mejorada de sí mismo; tras lo cual será difícil no probar el benéfico producto.

En definitiva, la composición discursiva del anuncio completo responde a este esquema estructural:



- Tesis anterior: la microdermoabrasión es el mejor tratamiento para conseguir una piel lisa.
- Dato: usted siempre ha soñado con una piel lisa, pero no desea una intervención quirúrgica. El *Tratamiento Refinador de la Piel de Estée Lauder* es inocuo y no requiere intervención.
- Conclusión: pruebe este producto y tendrá una piel lisa.
- Garantía: la secuencia explicativa que, presuntamente, demuestra la acción del producto sobre la piel.

3. CONCLUSIONES

Con el análisis de estos cinco casos hemos pretendido demostrar que los anuncios publicitarios proporcionan un material valiosísimo para estudiar en las aulas la composición discursiva de los textos. La brevedad y la fuerza comunicativa de los anuncios permiten al alumno acceder con más facilidad al conocimiento de la superestructura de los tipos discursivos elementales: narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo. Por lo demás, el espacio comunicativo de la publicidad explica la singularidad de otros hechos: el truncamiento de ciertas secuencias discursivas, el desarrollo a través de imágenes de algunas categorías de la superestructura o la combinación de diferentes secuencias puestas al servicio de la argumentación.

LA ESCRITURA ESCENICA

SARA MOLINA DOBLAS
DIRECTORA DE ESCENA

«Cuando alguien habla por hablar tal vez dice lo más genuino y veraz que pueda decir y mientras habla por hablar observamos su comportamiento para leer en él lo que no dice».

Esta frase de J. Lacan me es útil para comenzar intentando aislar aquello que pareciera tener que ver específicamente con *la actuación*: esa idea de *la lectura del comportamiento*. Dicho de otra manera, qué son si no las acotaciones del texto de literatura dramática, sino aquello que da a leer, que ofrece, indica, marca la lectura del comportamiento y que por tanto varía sustancialmente o fija el sentido. De manera que estaría por un lado lo que digo, el significante, por otro el significado establecido, acordado, heredado y por otro lado el contexto que varía la significación, pero además aquello que el otro lee, que se da a leer y que tal vez «el sujeto» diga a su pesar. En la representación tal vez pudiéramos decir que la significación recae plenamente del lado de ese otro que lee. Continuando con J. Lacan iríamos un poco más lejos para afirmar: *«las cosas no significan, significan para alguien»*

Durante la segunda mitad del s.xx, el teatro como institución y el «acto escénico», en particular, aquello que tiene que ver con la re-presentación, son interpelados desde diferentes lugares del pensamiento y de manera específica desde el interior mismo de su práctica. La propia y elocuente diversificación de sus actitudes, a la vez que los cuestiona, produce nuevas dramaturgias a las que hoy encontramos ya nombradas como «dramaturgias de la complejidad», pero que aún, para muchos, son difíciles de admitir o calificar. Surgidas de las vanguardias clásicas de los años cincuenta, de esa «tradicción no asumida» que plantea J. A. Sánchez, en su libro «Dramaturgias de la Imagen», algunas de estas novedades, incluso sistemas dramáticos tan coherentes y firmemente establecidos como el desarrollado por Bertol

Brecht, que han obtenido pleno reconocimiento desde el discurso universitario, continúan produciendo un cierto número de incertidumbres, de resignificaciones que parecen inagotables. Continúan ofreciendo espacios de reflexión privilegiados, inéditos, con los que, en cada época, cada tramo de generación tenemos que vérnoslas para ofrecer nuevas respuestas o preguntas, en torno al tema del lenguaje, la palabra y algo que dentro del territorio de las artes escénicas nos incumbe en particular, su relación con la verdad.

En interés del tema que me trae hasta aquí, «*La Escritura Escénica*», y del de estas «*IV Jornadas de la Enseñanza de la Lengua Española*», intentaré centrar este complejo tema de «las nuevas actitudes escénicas», explícitamente en referencia a las tensas relaciones que «lo teatral» experimenta, durante este periodo del s.xx, primero específicamente, en relación con el texto literario dramático, y en especial, en estos momentos con, digamos, el texto sin más, o particularmente con la palabra: aquella palabra que este teatro tiene que decir, dice, o se dice a su pesar.

Comenzaremos señalando, por tanto, cómo, en todo este tiempo y desde múltiples estrategias, se plantean y «planean» desde ahí, desde lo teatral, nuevas combinaciones y formas de relación con el texto, que sean siempre «diferenciadoras». Esto es, que marquen el corte, que marquen la, «una separación» ostensible, entre el texto y lo propiamente escénico.

El teatro intenta, durante este periodo, ante todo, distinguir lo que le es propio. Más allá de la adaptación, interpretación o fiel reproducción de un texto literario, su esfuerzo lo dirige para alejarse de esa idea, acerca de la re-presentación, que la mantenía como excusa para esclarecer el texto, la narración, «el qué» de lo que quiso decir el autor, la tarea de desentrañar «eso» que solo la puesta en escena parece poder asumir de lo que ya está escrito, eso que «se resiste». Intenta así, insistimos, deshacerse de la tiranía del texto ley, amo, padre, hay «una necesidad de fracturar ese mito que es el texto» y que la literatura dramática ceda el paso al poder de la actuación. J. Bartis, director de teatro argentino, manifiesta esclarecedoramente que al teatro no se va tanto a que a uno le cuenten una historia, como a ver como se actúa. A ver algo que por un lado es muy simple, pero a la vez es muy complicado, para él una especie de disolución «yoica». Allí, en la escena, se trabaja con la idea «del ser en el sentido». Se quiere, se necesita acabar con la tarea de mera ilustración, de actuar como intermediarios, se desea que el texto no maneje, ni manipule esencialmente la conducta escénica, para que ésta funcione como entidad independiente, abordable desde una particularidad aislada, para actuar libremente en lo que se cree, o se quiere establecer, como una relación privilegiada con la verdad. Para así mantener lo teatral como acto de «inauguración del sentido», plenamente instalado en el instante y que renueva incesantemente esa circunstancia extravagante que reúne las miradas, construye el espacio vacío y permite «que las imágenes se pavoneen libremente por la escena».

Que el acto escénico se viera por fin lejos de la tiranía del texto ha optado incluso por pagar el precio de quedar literalmente mudo y callado, pero llegados ahí tenemos que asumir que el silencio es muy elocuente.

El texto escrito, la interlocución y el diálogo, los espacios hegemónicos de lo teatral, pasan a ser usados sólo como una partitura para estimular la conducta escénica, reciben uso como mero objeto. Esta tarea viene dada desde la sospecha, luego certeza que reconoce al lenguaje no ya como portador de la verdad y capaz de establecer la comunicación. Es ya Strinber, el que hace decir a sus personajes: qué objeto tiene hablar si no podemos engañarnos.

Sausure definitivamente establece en la separación significado-significante, un hueco, una hiáncia, que en nuestro caso, en estas dramaturgias, la actuación, que no el teatro, cree poder llenar por completo. Con el uso particular escénico de formas de la metáfora y metonimia, de la condensación y traslación se cree poder establecer nuevas relaciones de privilegio con la verdad, que no queden atravesadas por la palabra, el texto. A través de aquello que se nombra como «real» «auténtico» «vivo»: en escena, se actúa *el lenguaje signo de la verdad*, se resuelve de este modo en un gesto, una mueca, una actitud, una mímica, un movimiento, un estremecimiento, o una detención del movimiento que como acciones propiamente escénicas, intencionales y corregidas, pero a la vez sujetas a los avatares de la situación que se toma siempre como veraz del «momento escénico», portan la puntuación, o el sentido, lo varían, lo ponen en duda, o lo redonda. Pero lo propiamente escénico escribe sobre la escena otro texto paralelo, que en ocasiones viene a desmentir el de las palabras que se utilizan, o que aporta otro significado y así después de que entramos de lleno en un descrédito de las técnicas de la palabra, volvemos a encontrarnos con los usos de las palabras.

Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto. «*La palabra en efecto es un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero cuerpo*». Llegamos incluso a encontrar definido al personaje por A. Badiou como «*el cuerpo del actor devorado por las palabras del texto*». En la eliminación de lo literario se quiere no confundir la pieza con la escritura, luchar contra la función de la palabra como ocultamiento no como comunicación. Inaugurando el poder de la charlatanería, de ese «el hablar por hablar», se inauguran el campo del deseo en la escena, no se habla para decir como es, o debe ser el mundo, se habla para dar cuenta de lo que uno no es en el mundo, de la falta, de la ausencia, de la carencia, se habla cada vez mas desde la particularidad y se intenta no decir nada, quedar literalmente callado: Pero aún así se habla. La escena es siempre texto, aún en el predominio de las imágenes, aún en la danza, en la coreografía. Aún más en las imágenes en silencio, Aunque las significaciones habituales hayan quedado en suspenso. Aún a pesar de que durante algún tiempo la imagen no verbal, el propio cuerpo del actor, interpretado en su singularidad, parezca ser portador de la esencia de una verdad, puesto ahí en el escenario como prenda, al menos de esa búsqueda, como garantía de una verdad inalienable, se hará palpable que ese cuerpo habla, o da a leer lo que en él está escrito. La palabra que cede a la imagen la hegemonía, un lugar preferente, durara poco en esa creencia de su autonomía con respecto del texto y retornará la complejidad de aquello que es siempre lenguaje y por tanto que aún no queriendo decir nada dice por tanto la nada. La compleja relación del teatro y el texto retorna y ya no se trata de *establecer diferen-*

cias, sino de qué haremos con esa diferenciación, con esos huecos, vacíos, insuficiencias, carencias.

Las estrategias para manipular esta diferenciación son múltiples y en ocasiones son un ejercicio de reorganización de postulados esenciales, tradicionales que parecen contener lo que se ha nombrado como «una vuelta al texto». Incluso dentro de una reorganización de fórmulas tenidas por obsoletas: la fórmula principio, nudo y desenlace que en su reorganización, dislocación, permanece pero alterada, como planteara Godard en sus guiones cinematográficos, donde manifiesta contra toda percepción inmediata que continúa habiendo principio nudo y desenlace, solo que no en ese orden. Así, un espectáculo teatral, puede ser enunciado como un nudo, o terminar con un principio, o proponerse en su acontecer como un alejarse sin pausa de un fin.

El texto vuelve pero no está cerrado, no aspira a una relación privilegiada con la verdad, sino más bien al contrario, como padecimiento o asunción de una real imposible de soslayar, la imposibilidad del lenguaje de decirlo todo, de establecer una verdad última, de que lo significado sea exclusivo o excluyente. Se intenta establecer una relación de reflexión respecto de las estructuras irracionales de nuestro pensamiento y entendemos que el pensamiento es lengua, que nacemos al lenguaje.

Más bien aparecería ahora, el tema del lenguaje y la palabra, como un intento de mantener vacíos de significación, para romper significantes amos. Se aborda esta idea de que el lenguaje no significa, significa para alguien. El escenario aparece como página en blanco sobre la que se escribe con el cuerpo. Pero no hay falta de significado sino en ocasiones exceso del mismo. Nuestra época produce en exceso, produce más de lo que necesitamos y eso también en lo que respecta al sentido, produce más sentido del que necesitamos o podemos asumir, consumir.

Aparece ahora un nuevo conflicto apenas abordado y con él concluyo abriendo el tema, el conflicto con el lugar hegemónico que ahora ha tomado con respecto al teatro y el arte en general el discurso llamemos filosófico. La hegemonía contra la que se luchó, en el campo de batalla que es la creación, frente al texto literario y que ha dado sus frutos ha cedido al discurso filosófico esa hegemonía. Hegel aseguró que la obra de arte ha rendido su arma frente a la filosofía. La verdad de la obra ya no residirá en ninguna cualidad interna de la misma, nos recuerda J. Alemán, ni en ninguna competencia técnica de la misma, ni en lo que la obra evoca y el hecho imposible de realizar dicha representación.

«En la obra no ocurre nada, pero si ocurre algo es el discurso filosófico y solo él, el que puede representarlo. El discurso filosófico es el significativo amo de la práctica artística, son los filósofos los que designan desde qué lugar se asigna el horizonte de sentido en que una obra de arte va a ser reconocida como tal y puesta en circulación. El discurso filosófico y no siempre de un modo explícito impregna el catálogo, el galerista, «el curador» y al artista mismo».

Una formulación posible de resistencia, frente a este otro significativo amo, pudiera ser oponer a su tiranía la formulación de una deuda y más acá de ésta, más que vivirnos simplemente manipulados, implicarnos en proponer las formas de pago.

A

ACTAS



ISBN 84-338-3221-2

