

# ALJAMIA

# 3

الجميا



---

# ALJAMÍA

Revista de la Asesoría Lingüística,  
Consejería de Educación de la Embajada de España

(Febrero 1993, Casablanca, Marruecos)

MATERIAL DIDÁCTICO - DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL - EJEMPLAR GRATUITO

---

# SUMARIO

<b>Editorial</b>		5
<b>El papel de los conectores argumentativos en la cohesión del discurso</b>	Pedro Barros García	7
<b>Tareas comunicativas en la clase de Español como lengua extranjera</b>	Carmen Medio Simón	12
<b>La enseñanza por proyectos. Un ejemplo: España 92</b>	Hassan Mohamed Amar	17
<b>La Educación Infantil</b>	M. Agustina García Sánchez	21
<b>¡Aires, aires!</b>	Dris Jebrouni Mesmodi	24
<b>Una encantadora guía fasí</b>	Eduardo Alonso	25
<b>El pensamiento de Joaquín Costa sobre las relaciones hispano-marroquíes a fines del Siglo XIX</b>	Juan Rivero Corredera	27
<b>Mishima: una poética de la podredumbre</b>	Miguel A. Moreta Lara	35
<b>Cursos de Metodología: Dos aspectos de la expresión escrita: utilización de las mayúsculas y acentuación</b>	M. Luisa Ayala Egea	43
<b>Materiales didácticos para la enseñanza de L2</b>	Jorge Liñán Sinigaglia	47
<b>Rincón Práctico</b>	Magdalena Roldán Romero	50
<b>Camarón: tareas concatenadas para la comprensión lectora y auditiva</b>	Aurelio Ríos Rojas Gonzalo Fernández Parrila	56
<b>Arabismos en el léxico andaluz</b>	Francisco J. Álvarez Curiel	64
<b>La música: lenguaje de las emociones y de las pasiones</b>	Neus Bustamante Arnáiz	67
<b>Homenaje al poeta Luis Rosales</b>		70
<b>La Asesoría Lingüística informa...</b>		76

---

Con este nuevo número que ahora ve la luz, *ALJAMÍA* prosigue la ilusionada andadura que inició hace dos años con el deseo de servir como lugar de encuentro para todos aquellos, españoles y marroquíes, que trabajamos en la hermosa tarea de difundir, conocer y usar nuestra lengua: el Español. Y en contacto con una realidad plural, rica y enriquecedora, el intercambio de experiencias y métodos hará más gratificante este trabajo en común.

La revista *ALJAMÍA* (a la que alguien llamó, con cierto desenfado cargado de razón, *ALJAnuestra*) sigue abierta a las sugerencias y colaboraciones, a la vez que espera que los trabajos aquí presentados sirvan de apoyo a nuestra labor. Para ello, se ha abierto una sección, el *Rincón Práctico*, en el que irán apareciendo sugerentes materiales que favorezcan el aprendizaje vivo y comunicativo de nuestra lengua. En el apartado de "La Asesoría Informa..." , este equipo de trabajo irá dando puntual referencia de las actividades que en ella se hacen, de los recursos de que dispone y de los materiales que se están elaborando.

A partir del próximo número, *ALJAMÍA* renovará su formato, dará entrada a cuantas sugerencias se nos hagan y espera, con la ayuda de todos, seguir cumpliendo el propósito con el que nació: ser un vehículo fluido de difusión y relación entre todos los que trabajan por una mejor situación del Español en Marruecos.

---

---

## EL PAPEL DE LOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS EN LA COHESIÓN DEL DISCURSO

Pedro Barros García

**E**l interés por el estudio del funcionamiento de una serie de elementos que no encajan fácilmente en las clasificaciones habituales de las gramáticas, es cada día mayor -al menos eso parece indicar la ya abundante bibliografía-.

Al analizar un texto oral, resulta evidente que los encadenamientos sintácticos, tanto de oraciones como de secuencias superiores emitidas en una conversación, se realizan mediante el empleo de unas "partículas" -término poco comprometedor que vale para referirse a adverbios, conjunciones e incluso frases- que cumplen una función no estrictamente sintáctica o semántica, sino más bien pragmática, relacionada con factores contextuales extralingüísticos. Sus funciones tienen más que ver, como ha señalado M. Stubbs, "con la organización del discurso coherente y con la interpretación de las categorías funcionales de los actos de habla". (1)

A algunas de estas "partículas", más concretamente denominadas en los trabajos específicos como "conectores" o "marcadores del discurso" -aunque ambos términos no siempre se utilizan con el mismo valor por todos los autores-, vamos a dedicar nuestra atención.

La misión de estos elementos es la de conectar las distintas partes del discurso, estableciendo unas determinadas relaciones entre ellas, que proporcionarán al texto resultante su unidad y coherencia. La intención del hablante al establecer esas relaciones determinará el tipo de conectores que deberá emplear para que pueda ser aceptado y comprendido satisfactoriamente por el oyente.

Dentro de la amplia gama de conectores que pueden ser empleados, en función del tipo de relación que se pretenda establecer, nosotros vamos a ocuparnos en esta ocasión de aquellos que marcan una "relación argumentativa". Quizás convenga aclarar, en este

momento, que una "relación argumentativa" no tiene que ser una "relación lógica"; me explico: una relación lógica está sometida a condiciones de veracidad que dimanen de los valores atribuidos a las proposiciones que conecta; en cambio, en una "relación argumentativa" no es exigible como requisito indispensable la veracidad de lo que se argumenta. No se trata de una prueba incontestable, ni de una demostración palpable, ni de una deducción lógica evidente; es simplemente la formulación de un razonamiento que propicia una conclusión, pero esta conclusión, al igual que el o los argumentos que la sustentan, está sujeta a la aprobación o al rechazo del oyente. Esta es precisamente una de las características básicas de la argumentación, el estar sometida a la confrontación; el ser opinable.(2)

De lo dicho se deduce que todo acto argumentativo tiene un carácter intencional, que es manifestado con la ayuda de diferentes recursos, lingüísticos y extralingüísticos, formales y semánticos, implícitos y explícitos. A nosotros, ahora, nos interesan aquellos actos en los que se emplean determinados elementos, que facilitan o refuerzan el valor argumentativo del enunciado. Estos elementos pueden ser de dos tipos:

a) **marcadores argumentativos** y b) **conectores argumentativos**.

a) Los "marcadores" actúan en el interior de un enunciado, potenciando el valor argumentativo del mismo. Suelen estar representados por los adverbios y conjunciones tradicionales. Veamos algunos ejemplos:

- 1.- "No son ni / más que las cinco. Sigue durmiendo".
- 2.- "Son ya las siete, Levántate".
- 3.- "Son casi las ocho. Date prisa".
- 4.- "Son casi las ocho pero todavía me da

tiempo

5. «Ya son más de las ocho. Hoy llegarás tarde».

Como puede verse en estos ejemplos, cuya interpretación semántica es clarísima para un hablante español y, por tanto, no es necesario comentar, nos encontramos con unos operadores tales como **no...ni** o **no...más que, ya, casi, pero, todavía, más de**, que matizan el argumento de tal manera que la conclusión a la que se llega debe resultar pertinente.

Podemos apreciar también en estos ejemplos otra de las características de la argumentación: su carácter gradual. Cualquier argumento puede ser reforzado gradualmente mediante el empleo de los diferentes recursos lingüísticos: semánticos, morfológicos, sintácticos e incluso prosódicos. Así:

6. «Tu amigo es maravilloso, nos encanta su compañía».

7. «Tu amigo es bastante simpático, nos encanta su compañía».

8. «Tu amigo es simpatísimísimo,...»

9. «Tu amigo es muuuuy simpáááático,...»

b) Los «conectores» relacionan actos argumentativos diferentes. Son unidades, de estructura formal muy variada -conjunciones, adverbios, locuciones, frases-, que enlazan dos o más enunciados que participan en una estrategia comunicativa única.

Hacer una clasificación de todos los conectores que pueden intervenir en la relación de distintos actos argumentativos no es una tarea fácil ni posible en el marco limitado como es el de este trabajo. Las dificultades proceden tanto del lado formal -estructuras muy heterogéneas-, como del funcional -pluralidad de funciones según los contextos e incluso estilístico -selección de formas en relación con los diferentes niveles de lengua y registros individuales-.

J. Moeschler ha intentado hacer una clasificación de algunos de estos conectores utilizados en el francés hablado. Nos ha parecido que los criterios allí empleados podrán ser aplicados también al español y eso es lo que vamos a intentar a continuación. (3)

En la descripción de un conector argumentativo es necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

a) Hay que prestar atención a su entorno mate-

rial, es decir, a las variables argumentativas que articula. Con frecuencia, algunas de estas variables pueden deducirse del contexto.

b) Las variables argumentativas enlazadas por el conector pueden, de una parte, estar en número diferente, y, de otra parte, realizar funciones argumentativas opuestas.

De acuerdo con estos dos criterios, se puede establecer una primera clasificación de los conectores en función del número de valencias (o plazas) que predicen; así habrá:

1) Conectores que predicen dos valencias. Se trata de aquellos que pueden vincular dos enunciados que cumplen una función argumentativa, sin necesidad de un tercer constituyente implícito o explícito, tanto en misión argumentativa como en la conclusión. O sea, respondería al modelo (p CA r), donde p sería el argumento y r la conclusión. A este grupo podrían pertenecer **entonces, luego, por lo tanto, en consecuencia, pues, porque, puesto que, así pues, pues bien, en ese caso, en fin**, etc

2) Conectores que predicen tres valencias. Se consideran así aquellos conectores que necesitan una tercera variable argumentativa, explícita o implícita en el contexto, bien en la rama argumentativa o bien en la conclusión, para completar la función comunicativa. El modelo para este tipo de actos podría ser el siguiente: CA (p, q,r), donde p y q serían argumentos asociados que potenciarían la conclusión r. Podríamos colocar aquí **además, incluso, decididamente, pero, aunque, sin embargo, a pesar de, por lo demás, por otra parte, por fin, de todas maneras, de cualquier forma**, etc.

Por otra parte, se podría establecer un segundo criterio clasificatorio si consideramos la función argumentativa del enunciado introducido por el conector. Desde esta perspectiva, J. Moeschler distingue dos tipos de conectores:

1) Introdutores de argumentos, donde podríamos ubicar formas como **pues, además, incluso, pero, es que**, entre otras.

2) Introdutores de conclusión, donde podrían figurar **por lo tanto, sin embargo, al menos, a pesar de todo, por fin, en cualquier caso, por lo demás, etc.**

En el caso de los conectores que hemos llamado de tres valencias o plazas, se podría habilitar un criterio adicional que tendría en cuenta la dirección argumentativa de los enunciados. Así se podría hablar de conectores que se emplean para unir enunciados que expresan argumentos **coorientados**, es decir, asociados en la misma dirección semántica para reforzar la conclusión. Es el caso de **además, incluso, decididamente**, por ejemplo. Por otro lado estarían aquellos conectores que enlazan enunciados que expresan argumentos que o bien se oponen, o bien matizan o restringen las posibilidades de ejecución del otro; en este caso hablamos de argumentos **anti-orientados**. Aquí podríamos colocar formas como **pero, sin embargo, aunque, es que, finalmente...**

Estos tres criterios empleados -la naturaleza del predicado, es decir, su **valencia**, la **función** argumentativa del enunciado introducido por el conector, y el carácter **coorientado** o **anti-orientado** de los argumentos- nos permiten resumir los diferentes tipos de conectores con la ayuda del siguiente esquema:

Valencia Función	con predicación	con predicación de tres plazas	
	de dos plazas	coorientados	anti-orientados
Introducción de argumento	pues porque	además incluso	pero es que
Introducción de conclusión	luego entonces. así pues	decididamente también tampoco	aunque sin embargo finalmente

Esta clasificación, como es fácil suponer, es sólo una propuesta en la que, de una parte, hemos incluido algunos de los conectores argumentativos que con más frecuencia se utilizan en la lengua hablada, y, de otra, habrá que demostrar si todos estos elementos están en el lugar que les corresponde, o si podrían estar también en otros puestos de la clasificación.

De todas formas, aunque no resulta muy difícil fabricar ejemplos que respondan al discurso ideal -como después veremos-, en el que los conectores cumplan la función señalada, lo verdaderamente complicado es hacer un seguimiento del comportamiento de cada uno de estos marcadores en un discurso auténtico, donde su función puede variar en relación con el tipo de hablante, de discurso o de situación.

Veamos ahora algunas muestras que responden a la clasificación propuesta:

- 1) Predicadores de dos plazas
  - a) Introduccion de argumento

"-¿Qué hacemos ahora?

No lo sé.

El problema es gordo **porque**

**pues**

**puesto que** no hay ningún taller de esa marca por aquí cerca".

b) Introdutor de conclusión

"Asunto terminado, **así pues**

**entonces**

**luego** ya os podéis marchar".

2) Predicadores de tres plazas

a) Introdutores de argumentos coorientados

"-Por qué te has venido a estudiar a Granada y no te has ido a Sevilla?

- Porque está más cerca de Jaén y me gusta la ciudad **además** es más barata que Sevilla; **incluso** tiene mejor ambiente universitario".

En este caso, se podría establecer una oposición interna entre estos dos conectores. **ás** añade argumentos que no tienen una relación de dependencia entre ellos; podríamos considerarlos como autónomos. En cambio, **incluso**, vincula argumentos que guardan una relación de dependencia más o menos estrecha.

b) Introdutores de una conclusión coorientada

"- Por fin...¿en qué te vas a matricular?

- Pues...he estado hablando con mi padre y...pienso que Derecho tiene más salidas..., no tengo que irme a ningún sitio y... **en definitiva, tampoco** me interesan mucho otras carreras".

c) Anti-orientados

"Tenía que pagar la contribución antes del día veinte, **pero** con la matrícula y los libros de los niños, me he quedado sin un duro; **menos mal que** me han abonado el alquiler del piso y, **finalmente (por fin)** he podido pagar los recibos".

Para finalizar, querríamos proponer el análisis de algunos de estos conectores en un texto auténtico, correspondiente a la grabación de un programa de radio (4), del que se han transcrito algunos fragmentos, en los que se recogen las intervenciones de algunas personas -de edad media y nivel culto- que, de forma distendida, comentan una serie de acontecimientos de actualidad.

Texto

(...)

(P.-... lo que están haciendo estos días los tres asesores de los tres sectores que estamos hablando, es potenciar muchísimos encuentros con tres periodistas (...). **Pero** (1) luego, en el caso de M.C., yo no estoy de acuerdo contigo en que quiera potenciar su... su encuentro



con intelectuales, (...) lo que quiere es ser el superbanquero del noventa y dos, el europeo...(...

J.- **Pero** (2), más tarde o más temprano, una fotografía con Alberto Moravia y Carmen Vera (...) puede hacer fórmula en el Hola....

(J.- Lo tiene muy mal, muy crudo, **porque**... el conflicto de H.M. es que quiere asumir el (...) papel tradicional de la derecha española tradicional, y ese ya lo tiene asumido F.G. en cierta medida.

A.- **Pero** (3), luego, para la derecha tradicional española, la derecha conservadora, la derecha bien, es horrible, tiene aspecto de muchacho para mandarle a los recados (...). Para las duquesas era mejor Fraga, que tenía morbo.

J.- No es que era, es, es..., es... **Pero** (4) Fraga era un señor con un aire... un poco..., tenía morbo ¿no? (...).

P.- (...), **además** Fraga siempre te abandona a las doce menos cinco de la noche, que también tiene morbo...(...

J.- Es muy difícil arreglarle la imagen a H.M.

P.- Bueno, vamos a ver, yo estuve ayer almorzando con él y me llevé una sorpresa buena, **porque** le he encontrado eh... en un ... con un talante muy autocrítico con lo que ha pasado, y **además** eh...potenciando un poco lo que decía antes, sus defectos.(...)

P.- Yo no sé, no sé si antes ha habido una conversación con Alfredo Fraile o no la ha habido, **pero** (6) ayer le he visto con... un talante (...), en lo personal, positivo.

J.- **Pero** (7) potenciar los defectos tiene un límite también.)

Si nos fijamos en el funcionamiento de **pero**, vemos que necesita la presencia de uno o varios argumentos previos, a los cuales restringe, limita o matiza. Se trata, por tanto, de argumentos anti-orientados que propician la llegada a una conclusión más evidente. Los argumentos pueden ser aportados por un mismo hablante, incluso de forma discontinua, debido a interrupciones de otros interlocutores o a incisos del propio comunicante -es el caso, por ejemplo, de los **pero** 5 y 6-; o también introducidos por un segundo contertulio que aprovecha así la ocasión de tomar la palabra -véanse los **pero** 2, 3 y 7-.

En cambio, con el conector **además**, se han introducido argumentos coorientados, pero, como decíamos antes, con una clara independencia de los postulados anteriores. ■

## NOTAS

(1) STUBBS, M., *Análisis del discurso*, Alianza Editorial, Madrid, 1987; pág. 84

(2) MOESCHLER, J., *Argumentatio et conversatio*. Elements pour une analyse pragmatique du discours. LAL, Hatier-Crdif.- París, 1985. Capítulo 2, L'argumentation, pág. 45

(3) MOESCHLER, J., Op. cit., pág. 64

(4) El programa radiofónico corresponde al espacio "**Protagonistas**", de la cadena COPE, emitido el 17 de julio de 1988, desde Barcelona. En la tertulia intervienen Pilar Cernuda, Antonio de Senillosa y Juancho Armas Marcelo, moderados por Luis del Olmo.

---

## TAREAS COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Carmen Medio Simón

**E**l enfoque comunicativo para la enseñanza del español como lengua extranjera L2, nace con el denominado Nivel Umbral (Slagter 1979). Desde entonces un largo camino se ha recorrido hasta llegar a nuestros días, donde la mayor parte de los métodos que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera L2, se presentan como comunicativos.

Los cursos comunicativos están diseñados para lograr una competencia comunicativa básica que incluye lista detallada de las situaciones de comunicación.

Las Unidades Didácticas (temas) de estos cursos surgen de las áreas descritas en el Nivel Umbral (ej: saludos y presentaciones, visita a una ciudad, la familia, etc...), además de los aspectos socioculturales y los roles psicológicos presentes en las situaciones de comunicación. En conjunto se presentan los contenidos necesarios para la comunicación.

Pero, ¿es esto suficiente para que nuestros alumnos consigan un buen nivel de comunicación? Creemos que no. Porque aprender a comunicarse en una L2 no es sólo dominar un conjunto de contenidos, sino utilizarlos adecuadamente, es decir, contextualizarlos. Para ello deberán tener la oportunidad de aplicar esos contenidos a los procesos «reales» que los convierten en verdaderamente comunicativos. Lo que conlleva cuatro condiciones:

- Proporcionar a nuestros alumnos las capacidades necesarias para que la comunicación en esa situación sea la correcta.
- Motivar a los alumnos para implicarles en la actividad.
- Crear una situación comunicativa «real».
- Que el alumno conozca que en esa actividad hay una intención comunicativa (se van a lograr unos objetivos).

Las actividades que nos encontramos en los distintos manuales no siempre se ajustan a estas

condiciones. Debemos crear situaciones en las que la información deba ser manipulada con un fin concreto. Para ello es necesario la negociación con el alumno para programar tareas que les motiven e interesen.

El profesor de L2 dispone de materiales (libros de texto incluidos), diseño del curso y espacio de comunicación. El uso del libro de texto debe estar al servicio de un «plan» o diseño de actividades que desarrollen los procesos de comunicación en L2. Normalmente el esquema de los cursos comunicativos responde a una secuencialización de orden fijo, presentando las fases siguientes:

1. Presentación de muestras de lengua.
2. Cuadro o esquema de funciones y exponentes de dichas funciones.
3. a) Ejercicios prácticos de estas funciones.  
b) Ejercicios comunicativos.
4. Sistematización gramatical.
5. Ejercicios de sistematización gramatical.
6. Ejercicios de comprensión auditiva.
7. Ejercicios de comprensión escrita.
8. Ejercicios de expresión escrita.

En muchas ocasiones el alumno se encuentra ejercicios muy dirigidos que permiten «fijar estructuras», convirtiéndose en ejercicios gramaticales, pero sin cumplir las condiciones necesarias que los conviertan en verdaderos procesos de comunicación. Creemos que la solución debe venir en la programación de las diferentes tareas, que constituyen el «tiempo real» dentro del aula.

La importancia de adoptar instrumentos que nos permitan contextualizar nuestro trabajo en el aula, es mayor cuando el desarrollo de nuestra profesión se realiza fuera de España. No podemos trabajar de la misma forma en un centro de Madrid o Barcelona donde, aunque el libro de texto no lo considere, los

alumnos pueden crear sus propios «espacios de comunicación» fuera del aula y durante un buen número de horas; no así en un país extranjero, donde el profesor debe garantizar la creación de esos «espacios» dentro del aula y sólo durante el horario lectivo. Todo ello supone la necesidad de hacer un diseño responsable que equilibre los contenidos y los procesos que permitan una enseñanza de la comunicación en español. En las situaciones en las que los alumnos sólo dispongan del aula y del profesor como único ámbito de contacto con la lengua española, se deberá cuidar especialmente la creación de los procesos de comunicación necesarios para convertir en instrumentales los contenidos, objetivo del programa. De esta forma, la creación de «espacios

de comunicación» dentro del aula se convertirá en un poderoso instrumento para el desarrollo de los procesos de comunicación en español.

Los diseños por «tareas» representan una propuesta de innovación didáctica para el control del desarrollo de la competencia comunicativa en L2. Su utilización permite incorporar nuevas actividades, modificar las que aparecen en el libro de texto, alterar el orden de aparición de las mismas, etc., pero siempre bajo un plan de trabajo debidamente estructurado que permita evaluar el resultado de nuestra experiencia didáctica.

Para el diseño de una tarea el profesor debe tener en cuenta los siguientes componentes:

#### **Objetivo**

Base sobre la que se inicia la tarea:

- .Imágenes
- .Textos
- .Canciones

Actividad: puede ser de dos tipos

- .Mundo real (ensayo y actuación)
- .Mundo del aula (estudio / práctica / análisis / corrección...)

En cualquiera de los dos casos la actividad debe ser auténtica y capacitadora para el alumno de L2.

Rol del profesor:

- .Negociar y pactar con los alumnos la actividad
- .Suministrar información
- .Controlar el desarrollo de las actividades
- .Verificar la corrección...

Rol del alumno:

- .Negociar y pactar con los compañeros y el profesor la actividad que se va a llevar a cabo
- .Realizar el papel asignado en la actividad
- .Consensuar con los compañeros y el profesor las modificaciones, si son necesarias, que puedan producirse en la actividad.

Distribución en el aula:

- .Por pareja
- .En grupo
- .En círculo...

Distribución futura en el aula: Dependiendo de la actividad, los trabajos se realizarán por parejas, en pequeño grupo o gran grupo, e incluso de forma individual.

El aprendizaje de L2 mediante tareas nos permite la elaboración de las mismas en función de la posición adoptada con respecto a las siguientes variables:

Nivel de idioma en L2 por parte de los alumnos.

Materiales: libro de texto, y la forma de utilización de los diferentes materiales suplementarios específicos para el aprendizaje de la L2 y de materiales auténticos aportados por el profesor y los alumnos.

Los roles que desarrollan el profesor y los alumnos, etc...

A través de dos ejemplos, tal vez veamos más claramente cómo preparar tareas comunicativas para nuestra clase de L2.

En el primer ejemplo, vamos a diseñar una tarea de corta duración, y de fácil aplicación para las unidades impresas en nuestros manuales o libros de texto. La segunda está pensada para un nivel intermedio y es una tarea de duración media de fácil aplicación, como complemento al tema del libro de texto o manual.

En primer lugar diseñaremos una tarea sencilla, pensada para un grupo de nivel elemental que necesita incorporar nuevos elementos lingüísticos a su bagaje actual para la realización de posteriores tareas. La hemos pensado para no apartarnos demasiado del libro de texto. Debido a que los alumnos carecen todavía de suficiente conocimiento de L2 (en este caso español lengua extranjera), ha sido diseñada totalmente por el profesor; no obstante se ha tenido en cuenta la predilección temática de los alumnos.

#### PRIMER EJEMPLO

##### TEMA: Descripción física de personas

##### Objetivos de comunicación:

- .Describir a una persona.
- .Comprender y demostrar comprensión de información relacionada con la descripción física.
- .Pedir información (tanto oral como escrita) referente a descripciones físicas.
- .Dar información (tanto oral como escrita) referente a descripciones físicas.
- .Preguntar y decir la edad.

##### Tareas finales:

Los alumnos hacen por escrito la descripción de una persona de su elección y adjuntan una ilustración (dibujo, foto, recorte de una revista, etc...).

Los alumnos intercambian descripciones, las leen e identifican la ilustración correspondiente.

Los alumnos realizan una tarea de intercambio de información oral sobre un familiar, persona de su entorno o, incluso, de un personaje famoso, a través de preguntas y respuestas. Una finalidad de esta tarea podría ser descubrir a una o más personas cuya(s) descripción(es) se acerque(n) a la propia.

La descripción la puede realizar el profesor, o bien por medio de una grabación o de un vídeo, etc...

**Componentes temáticos:**

Estatura	Peso	Color de los ojos
Color y longitud del pelo	Gafas	Barba y bigote
Edad	Hombre / mujer	Joven / viejo

**Secuencialización:**

Esta dependerá de las horas semanales que los alumnos de L2 tengan programadas en su currículum educativo.

En cualquier caso, el profesor, conocedor de la programación de su asignatura mejor que nadie, dedicará el tiempo necesario para que se cumpla con los objetivos didácticos para los que se ha programado.

**Objetivo:**

Al término de la lección los alumnos podrán:

a) Demostrar comprensión oral:

Los alumnos escuchan una descripción e identifican el dibujo correcto entre dos o tres descripciones alternativas.

b) Práctica oral:

Un alumno X describe su fotografía / dibujo... a un alumno Y. Este último identifica el dibujo correcto entre varios.

c) Expresión escrita:

Los alumnos deben ser capaces de realizar por escrito una breve descripción física de una persona.

d) Comprensión escrita:

Se halla implícita en todo el desarrollo de la tarea.

**SEGUNDO EJEMPLO**

**TEMA: La publicidad**

En este segundo ejemplo la tarea está pensada para un grupo de nivel intermedio, que prácticamente debe tener ya a su alcance un amplio vocabulario, así como una interiorización estructural de la L2. La tarea es sencilla, de fácil aplicación, como complemento al tema desarrollado en el libro de texto o manual. Los alumnos y el profesor han diseñado conjuntamente esta tarea.

**Objetivos de comunicación:**

Durante la tarea los alumnos desarrollarán la capacidad de:

.Comprender y demostrar comprensión de información relacionada con la publicidad, de forma oral y escrita.

. Pedir información por escrito sobre inserción de publicidad en los medios de comunicación.

**Tareas finales:**

- Los alumnos realizan una revista con publicidad de diferentes artículos.
- Utilizarán lenguaje publicitario para sus anuncios.
- Los alumnos elaboran publicidad para un programa de radio.
- Los alumnos contrastan y diferencian cómo han utilizado la L2 en ambos medios de publicidad.

**Componentes temáticos:**

- Importancia del mensaje publicitario.
- Público al que va dirigido.
- Léxico utilizado.
- Soporte gráfico de la publicidad.
- Publicidad en un medio auditivo (la radio):
  - a) léxico
  - b) voz y entonación
  - c) música, sonidos, etc...

**Secuencialización:**

Esta dependerá del número de horas lectivas que el alumno tenga de L2, así como del número de temas programados por el profesor para el curso académico...

**Objetivo:**

- Al terminar la tarea los alumnos podrán:
  - a) Demostrar expresión escrita.  
Los alumnos realizan anuncios publicitarios de diferentes productos utilizando el léxico adecuado a cada uno de ellos.
  - b) Expresión oral:  
Los alumnos realizan un programa de radio con publicidad para este medio de comunicación (grabado en un casete).
  - c) Los alumnos diferenciarán ambas formas de expresión de la publicidad, debido a la diferencia existente entre ambos medios de comunicación.

Estos son dos ejemplos de tareas que se pueden realizar en un aula de enseñanza del español lengua extranjera. Cada profesor podrá negociar con sus alumnos aquellas tareas que considera más apropiadas para cada tema y más representativas del proceso real de comunicación en L2. Siempre debemos tener en cuenta, a la hora de diseñar una tarea para nuestros alumnos, que se coordinen las cuatro destrezas básicas:

Comprensión auditiva / Comprensión lectora / Expresión oral / Expresión escrita.

Una programación de tareas diversas y flexibles será fundamental para que los alumnos consigan la competencia comunicativa adecuada a cada nivel de español lengua extranjera. ■

**BIBLIOGRAFÍA:**

- ESTAIRE, S. (1990) *El diseño de una unidad didáctica a través de tareas.*
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom.*
- SLAGTER, P. (1979) *Nivel Umbral.* Estrasburgo. Consejo de Europa.
- ZANON, J. (1990) *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.*

---

## LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS : UN EJEMPLO

Memoria metodológica sobre el trabajo: ESPAÑA 92

Hassan Mohamed Amar

**P**ara abordar cualquier tipo de actividades en el aula de español como lengua extranjera lo principal es dotarlas de coherencia y unidad. Una actividad aislada tendrá valor y será útil para el aprendizaje de la L.E.; pero sólo si se articula o se planifica como parte de un todo coherente y con un fin determinado y concreto, el resultado será más satisfactorio y estará más cerca de la realidad de la lengua.

Una de las deficiencias que siempre se han cernido sobre la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido que ver con el recorrido seguido en el diseño y programación de contenidos y actividades. Se solía ir de texto en texto o de ejercicio en ejercicio, con unos objetivos especificados, en la mayoría de los casos, en términos lingüísticos:

- «- Mis alumnos saben conjugar en subjuntivo».
- «- Y los míos ya, incluso, usan el imperfecto y machacan los pronombres».

se suele escuchar, sin ser realmente conscientes de lo que significa el verbo «usar». Parece una obsesión, una pesadilla que no deja de entorpecer la labor de profesores y alumnos. Dios sabe cómo nos las arreglamos los profesores para acabar siempre fijándonos objetivos puramente lingüísticos, y raras veces conseguir que nuestros alumnos adquieran un verdadero dominio en el uso de esa lengua viva que es, al fin y al cabo, lo que se pretende.

Si se invirtiera el recorrido empezando por la elección de un tema del que surgen unos subtemas, se programara una serie de actividades pertinentes y con contenidos adecuados, y se seleccionara documentación susceptible de motivar a nuestros alumnos, se evitaría tanta confusión y se obtendrían unos resultados más satisfactorios: ser capaces de comprender y de expresar en español algo relativo al tema estudiado. Aunque los objetivos ya no sean puramente lingüísticos, se llega a ellos por medio de la lengua, y eso es lo

importante. De estas premisas se ha partido para realizar el trabajo presentado al Premio Cervantes.

Pero pasemos a la exposición del trabajo. Obviamente, un tema como el propuesto (España 92) es muy sugestivo, pero antes de ser abordado hacía falta enmarcarlo y fijarle unos límites y una estructura que lo hicieran más operativo y permitieran contar con un punto de partida y uno de llegada. Puesto que el tema es, ante todo, socio-cultural, había que responder, en una etapa previa, a la pregunta: ¿Qué significa el 92 para España?.

---

### SIGNIFICADO DEL 92 PARA ESPAÑA

---

Para España, el 92 no ha sido una fecha aislada de su contexto histórico. Lo que ha supuesto para España depende de la imagen que había arrastrado como un yugo hasta la muerte de Franco. Actualmente, España se reafirma ante el mundo como una nación libre, democrática, capaz de tutearse con cualquier país europeo y sin nada que envidiar a las demás naciones desarrolladas del mundo.

Es ese pasado el que ha hecho del 92 una fecha tan singular, porque podría significar la culminación del cambio y la apertura iniciados hace 15 años.

En palabras del Presidente del Gobierno, Felipe González:

"España es, hoy, una nación europea que vive la que probablemente sea su mejor oportunidad histórica. El conocimiento de nuestra historia demuestra que nunca como ahora se han abierto al conjunto de los españoles tantas posibilidades de futuro y progreso".

España, considerada siempre tierra de toros,

---

miseria y castañuela, ha sido tierra universal de cultura, de deporte y de encuentro. Se trataba de una gran oportunidad para acabar, de una vez por todas, con aquella imagen que los españoles crearon y algunos institucionalizaron.

España ha tenido la posibilidad de romper con lo que siempre ha sido una constante fatal: quedarse fuera o llegar con un retraso insalvable a los grandes movimientos de transformación cultural, científica o industrial que Europa ha experimentado desde finales del siglo XVI.

«Las Dos Españas», por primera vez, conviven en paz y armonía, y por primera vez los españoles, todos los españoles y todas las españas, -al menos en su gran mayoría- parecen dispuestos a caminar juntos y a hacer camino, al mismo tiempo que tienden la mano al mundo para que así, juntos, construyamos un mundo más justo y tolerante.

En el noventa y dos han confluído dos vertientes: una interior y otra exterior, en un mundo del que, lo quiera o no, España forma parte y quiere hacerlo activamente. Por todo ello no se puede considerar aisladamente el noventa y dos.

Que los acontecimientos universales del noventa y dos se llevaran a cabo en España, no tiene el mismo sentido que si se celebrasen en otro país europeo.

---

## EL CONTENIDO DEL PROYECTO.

---

18

### Relación metodológica.

Realizar un trabajo de este tipo con alumnos para los cuales el español es una lengua extranjera, es una tarea ardua y complicada, porque no consiste en llegar a clase y empezar a darles información sobre cualquiera de los aspectos del 92 español. Había que contar, como elementos imprescindibles para semejante labor, con materia real, con documentación susceptible de estimular el interés para participar activamente sin caer en las fatídicas garras de la monotonía o el aburrimiento. En otras palabras, había que motivarlos cada vez que fuera necesario. Quizá el hecho de participar en el concurso constituyera de por sí un factor de motivación, pero para un camino tan largo como el que había que reco-

rrer, tal motivación se desvanecería de no contar con elementos que la reavivasen a cada paso.

Además, el objetivo era incitar a los alumnos a la participación, y para ello había que elaborar una serie de actividades basadas en un material variado y auténtico.

La primera tarea, pues, era recoger y seleccionar documentación relacionada con los temas que se iban a tratar. Aquí los distintos medios de información españoles fueron nuestro principal objetivo: unos acontecimientos de tal envergadura no podían dejar de tener eco en tales medios. Atendiendo a las cuatro destrezas se escogió documentación sonora, visual, audiovisual y escrita.

**Documentación visual:** Fotografías e imágenes sacadas mayoritariamente de revistas y periódicos españoles. Se intentó que cada apartado de la exposición contara con el mayor número posible de imágenes ilustrativas del tema o subtema tratado.

La documentación visual iba desde fotografías de personajes famosos o de actualidad (relacionados con acontecimientos que marcaron la historia del país y lo que se celebraba en el 92) hasta mensajes publicitarios, caricaturas, etc.

**Documentación sonora:** Mayoritariamente canciones relacionadas siempre con los temas que se iban a tratar. Así, la exposición empieza con la canción «Cantares» de Joan Manuel Serrat, dedicada a Antonio Machado. Como se explicará en su momento, la estructura de la exposición se basó sobre todo en esta canción-poema. En el apartado dedicado a Madrid figura la canción de Joaquín Sabina «Pongamos que hablo de Madrid». Para explicar dos manifestaciones de la tradición y cultura de Sevilla, sede de la Exposición Universal, se contó con dos canciones: la «Saeta», del mismo cantautor catalán citado arriba, como testimonio de la celebración de la Semana Santa, y, cómo no, una sevillana. El baile por sevillanas es el mejor exponente del aire desenfadado de la capital andaluza. Por último, y llegando al continente sudamericano, dos canciones de Víctor Jara que nos dan una idea harto suficiente de los problemas que vive Hispanoamérica.

---



Formando parte de la documentación sonora figuraban, asimismo, la grabación de un texto del método de español **Esto funciona A**, que relata los hechos más importantes de la transición española, y una entrevista, de un poco más de media hora de duración, realizada por un grupo de alumnas a un joven profesor madrileño del Centro Cultural Español de Fez. La entrevista giraba en torno a diferentes aspectos del Madrid actual, sobre todo los que atañen a la juventud madrileña.

**Documentación audiovisual:** Afortunadamente contábamos con un televisor y un aparato de vídeo en el instituto, y ello nos permitió hacer uso de un programa televisivo emitido por Canal Sur el 28 de diciembre de 1991 dedicado a las tres ciudades que fueron sede de los acontecimientos del 92 español.

Se trataba de un programa semanal llamado «Los reporteros», de unos treinta minutos de duración, dividido en reportajes sobre Barcelona, Madrid y Sevilla, de casi diez minutos cada uno. Este programa nos permitió, además, dar una idea a las alumnas sobre las cadenas de televisión de España: las nacionales, las regionales y las privadas.

**Documentación escrita:** Se trabajó también con textos escritos, pero se intentaba siempre que se salieran de lo común, que tuvieran algo de especial, como el discurso del Rey que figura en el manual **El Español en 3º**, o el escrito por Felipe González sobre la España actual.

Si la selección de la documentación se hizo partiendo de la forma, es decir, sonora, visual, audiovisual o escrita, para la explotación se siguió un criterio temático, confiriendo así a cada tema su documentación pertinente. Dado este segundo paso no quedaba más que andar el camino trazado.

Las actividades previstas se realizaron preferentemente en grupos. Como en clase las alumnas ya tenían la costumbre de trabajar de este modo, no hubo necesidad de formarlos de nuevo. Se conservó la división hecha desde el principio de curso, ya que cada alumna estaba cómoda y trabajaba bien en su respectivo grupo. Los grupos eran cuatro que, sumados sus efectivos, hacían un total de diecisiete alumnas: las

componentes de la clase.

Hubo veces en que todos los miembros de la clase tomaron parte en las actividades, sobre todo cuando se trataba de documentación como las auditivas o fotocopias de textos escritos y de imágenes específicas sacadas de distintos manuales y libros (el cuadro de Guernica, una cronología de la guerra civil o el discurso del Rey la noche del 23 F). También el programa televisivo se proyectó para toda la clase a la vez. Se compone, como ya se dijo, de tres reportajes dedicados a Barcelona, Madrid y Sevilla respectivamente. Se vio cada uno de ellos tres veces consecutivas, y cada sesión era seguida de un coloquio, partiendo de las notas tomadas por las alumnas durante la visualización. De todo ello se escribía en la pizarra un pequeño resumen estructurado, según la estructura misma del reportaje.

Paralelamente a esto se realizaban las actividades en grupo; algunas en el aula y otras en el Centro Cultural Español de Fez.

Partiendo de documentos dados en clase, cada grupo tenía que trasladarse al Centro Cultural para desarrollarlos. Así, por ejemplo, un documento visual referido a la historia del constitucionalismo en España, otro referido a los monumentos de Madrid y Sevilla o uno que tenía como tema a cuatro personajes históricos vinculados al Descubrimiento.

Las fuentes que había que consultar no eran libros especializados sino enciclopedias, porque hubiera sido un suicidio metodológico hacer trabajar a las alumnas con ese tipo de libros. Las enciclopedias, sin embargo, son más asequibles para su nivel, y al estar llenas de ilustraciones hacen más placentera y menos fatigosa la «investigación».

Las enciclopedias consultadas, cada una por un grupo de alumnas, fueron la de América, la de España, la de Madrid y la de Andalucía.

A uno de los grupos se le encomendó, también, la tarea de entrevistar al profesor del Centro Cultural para, posteriormente, transcribir en casa lo grabado y resumirlo. Cada uno de los grupos tenía que exponer después en clase el fruto de su investigación.

En cuanto al resto de la documentación (carteles sobre la Expo, planos del recinto de la Cartuja, mensa-

---

jes publicitarios, etc.) fueron comentados por los mismos grupos, pero esta vez en clase. Se intentó usar el mayor número de imágenes pues, como se dice, una imagen vale más que mil palabras.

Para dar cierta unidad a los contenidos tan dispares que se iban a tratar, y fijar unos objetivos desde el principio, se partió de la canción de Joan Manuel Serrat «Cantares» (Caminante, no hay camino). Por lo sugestivo de su contenido, se hizo de ella el foco de la exposición que se iba a realizar. La estructura, pues, se inspiró en la canción-poema una vez reinterpretada, ya que su estudio suponía, forzosamente, la alusión a la Guerra Civil, al franquismo y, como contraste, había que aludir a la España posterior a la dictadura, objetivo final de la exposición.

Así, se hizo de la guerra «estelas» que cuando desaparecen lo hacen para siempre; del «jilguero que no puede cantar» y del «poeta peregrino», testimonios de la intolerancia franquista; «la senda que nunca se ha de volver a pisar», la que quedó atrás con la muerte de Franco y la llegada de la Transición y la Monarquía, desde las cuales España empezaría a hacer camino «golpe a golpe» y «verso a verso». Y para el trabajo en su totalidad se optó por los versos que sintetizan todo el poema:

¡Caminante, no hay camino!  
Se hace camino al andar. ■



## Educación Infantil

M. Agustina García Sánchez

**C**on motivo de apertura de un Aula de Educación Infantil en el I.E. «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca, exponemos unas sencillas reflexiones sobre los aspectos más generales que han de tenerse en cuenta por todos los colectivos en él representados para que, comprometidos en este empeño, reconduzcamos de la forma más gratificante posible a este alumnado tan peculiar que comienza su aprendizaje en este curso.

El concepto de Educación Infantil es el resultado de una larga evolución marcada por la propia dinámica de nuestra sociedad. Dicha evolución se produce por el cambio de la estructura familiar anterior a la Revolución Industrial (que proporcionaba cuidados y educación a los hijos reproduciendo los valores de generación en generación) por la estructura familiar de la sociedad industrializada, caracterizada por el trabajo de los adultos fuera del hogar y por la incorporación de la mujer al sistema productivo. Todo esto, unido a la importante evolución que ha sufrido la función que la sociedad asigna a la educación institucionalizada, explica el gran avance de este proceso educativo.

Justo es reconocer que nuestra sociedad actual comienza a concienciarse de las específicas necesidades e intereses del alumnado de Educación Infantil, lo que, obviamente, supone que se ha de ofrecer una educación seriamente planificada, distinta y, afortunadamente, lejana de la vieja concepción de estas aulas para «cuidado y custodia» de niños. Como también es justo reconocer que aún falta un largo camino por recorrer hasta que comprendamos plenamente la importancia que tiene este primer tramo de la educación.

Nuestro objetivo general en esta etapa debe ir dirigido fundamentalmente a crear el ámbito adecuado que les permita desarrollarse y vivir, dentro de su propio estilo, la maduración que deben haber conseguido cuando concluya el proceso.

Antes de exponer algunos aspectos necesarios, que configurarán la planificación de esta hermosa ta-

rea, sería necesario hacer una llamada al recuerdo, en cuanto que «la introducción de una Unidad de tres años en un Centro, no es asunto que interese solamente al profesorado especializado, ni al conjunto de profesores del Ciclo de Preescolar, ni al Equipo Directivo, ni siquiera al conjunto de profesores del Centro, sino que es tarea y cometido que afecta a todo el Centro; dentro del marco de la Comunidad Escolar y de sus miembros» (1). Es hacia esta meta innovadora, conjunta y responsable, a la que dirigimos nuestros esfuerzos.

Obviando las fases o estadios evolutivos por los que atraviesa el niño de 0-3 años, sí que conviene tener muy presente a lo largo del proceso aspectos contemplados en dos grandes apartados que aquí exponemos sucintamente.

A. Condiciones pedagógicas mínimamente necesarias para la escolarización del alumnado.

B. Período de adaptación y socialización.

### Respecto de A

Comenzará la planificación por un conocimiento pormenorizado del alumno y su entorno. Información lo más fiel posible acerca del ámbito del que proviene, que será recogida después un período de observación razonable. Una vez realizada esta información el profesor ofrecerá a la familia otra, puntual y seria, en la que se reflejará:

cómo es nuestra organización

cómo se integra el niño en la misma

cómo puede cooperar la familia en nuestra organización.

Es decir, que esta información necesariamente se realizará en un camino de ida y vuelta, nunca unidireccionalmente, completando un proceso cuyo denominador común es la interacción entre los distintos ámbitos por los que la vida del niño transcurre.

De todo ello, saldrán propuestas que planifi-

quen el aprendizaje de forma individual y, a veces, hasta competitivo, en el que, como recurso metodológico de primer orden se encuentra el intercambio entre iguales, puesto que, a esta edad más que programar contenidos de aprendizaje, se trata de adoptar **procedimientos, actitudes, normas** que, en definitiva, les hagan adquirir conductas cooperativas y hábitos de ayuda mutua evitando superprotección, autoritarismo y conductas agresivas.

Por ser muchas y variadas las situaciones vividas por nuestro alumnado, simplificaremos entre las siguientes éstas metas como las más representativas:

- construcción de un clima adecuado
- importancia de la comunicación grupal
- aprendizaje para remontar conflictos
- cooperación
- organización de espacios y materiales
- distribución del tiempo
- agrupamiento y criterios para la distribución de

materiales

- actividades que apoyen la relación intergrupal.

Y como nuestro alumnado accede a las aulas con tan corta edad, es de gran importancia organizarse en lo que se refiere a lo siguiente:

- recursos metodológicos con los que contamos
- estudio del espacio físico
- estudio de las necesidades que se plantean a lo

largo del curso

- vías de equipamiento y distribución.

Es especialmente necesario cuidar hasta el más mínimo detalle el ambiente e donde el niño se ve inmerso, distribuirlo y programarlo con claras normas de utilización, para que, cuando el niño lo explore, sienta seguridad y confianza en el medio que le va a ayudar a desarrollarse y a crecer.

La exploración y conocimiento del espacio físico se hará de la mano de la propia familia, que aportará al aula, dependiendo del momento, y de forma gradual, objetos queridos por los niños en su ámbito familiar (peluches, muñecas, etc.). Esta aportación tiene como finalidad hacer que el paso de un ámbito a otro sea lo menos brusco posible. Por otro lado, la buena distribución de este espacio condicionará a nuestros alumnos positivamente y hará que su permanencia en el aula sea

placentera.

De todo lo cual se deduce que la distribución de zonas ha de hacerse contando racionalmente con el espacio de que disponemos y evitar que haya «espacios muertos». Además de un mejor aprovechamiento de la superficie útil, se conseguirá propiciar el aspecto lúdico de los pequeños grupos que así lo demandaran.

Conseguida esta distribución, se procurará que los niños pasen de una a otra zona sin molestar y dentro de un ambiente relajado. Son de gran utilidad dibujos y grabados, distribuidos por cada una de ellas. Contando con la distribución de espacios que figuren en el Proyecto Educativo del Centro, corresponde al educador estructurarlos y habilitarlos de la mejor forma posible.

Tanto en la estructuración como en la modificación, si la hubiera, se contará con la colaboración de los propios alumnos, puesto que un espacio cambia según la demanda del grupo y las experiencias del mismo que allí realiza su aprendizaje.

### **Respecto de B**

Según el diccionario «adaptación» significa el proceso biológico que sufre todo ser viviente. El período de adaptación de cualquier individuo es importante, pero en especial en los primeros años de la Educación Infantil, ya que el niño va a ser protagonista de un cambio al que se le va a unir el paso, siempre traumático, del medio familiar al escolar. Este paso se produce en tiempos distintos para cada uno de los escolares, dependiendo de sus peculiaridades y del momento en el que éstas se manifiesten dentro de la dinámica del grupo.

De lo anteriormente expuesto, extraemos una conclusión: la importancia que tienen la ayuda y atención que los educadores presten en cada uno de estos pasos, en los que pueden presentarse conflictos internos propios de esta edad como son el miedo a lo desconocido, angustia, ansiedad, etc. Y es que «el hecho natural de aparición de conflictos no excluye la diligente actuación del profesor que, con su acertada intervención, lo solucionará en su justo límite, erradicando frustraciones o traumas futuros» (2). Importante reflexión, teniendo en cuenta que todas las vivencias de nuestro alumnado son de gran compleji-

dad al principio de su escolarización y, por tanto, de gran influencia positiva o negativa en todo tipo de venideras conductas, ya sean éstas de tipo cognitivo, afectivo, somático, de relación, etc.

Obviamente, los padres del alumnado de Educación Infantil tienen un relevante papel en todo proceso de adaptación, y según como ellos la vivan, así será transmitida a sus hijos: expectativas, confianza en sus propias posibilidades, etc.

No olvidemos que todo es captado por el niño, y si predominase la angustia de la madre, por ejemplo, el niño la reclamará con mucha ansiedad y vivirá este tiempo en el centro con inseguridad.

El período de adaptación, se configurará en un marco de **flexibilización y apertura**, para evitar esquemas rígidos en todos los momentos que el alumno viva.

La escuela conjugará el tiempo que programe

con los tiempos de los alumnos para que en todo momento las actividades que se realicen respeten sus ritmos biológicos de comida, sueño, higiene, etc.

Se entiende el aperturismo centrado en una escuela viva, abierta a toda participación y sugerencias como garantes de una enseñanza de verdadera calidad.

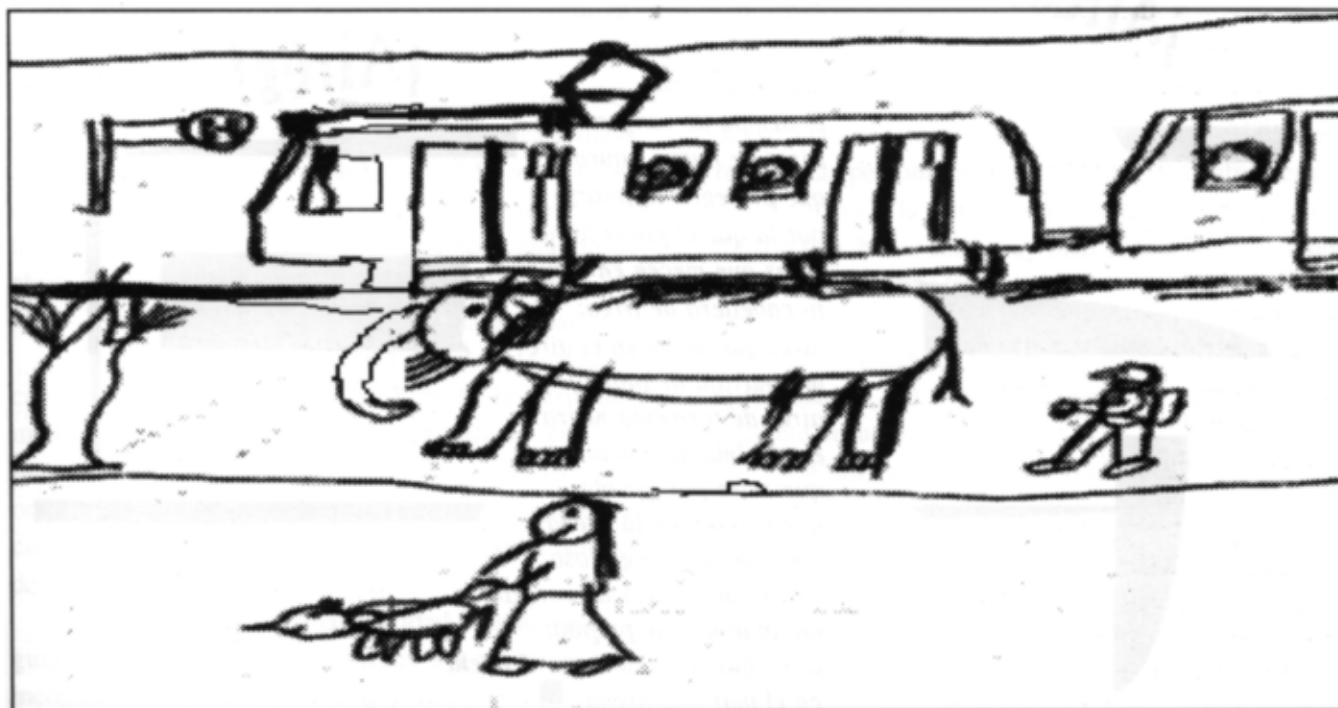
Si el camino recorrido, en búsqueda de la adaptación del alumno, se realiza fuera de toda improvisación, el puente que va del egocentrismo a la socialización del alumno, constituirá un sólido armazón de su conducta futura.

Y como la tarea es ardua, pero de todos, sí que para terminar estas sencillas consideraciones convendría que recordáramos que quienes tenemos el privilegio de educar a los más pequeños deberíamos ser los más grandes. Grandes en buenas dosis de esfuerzo, creatividad, delicadeza y, sobre todo, de claridad en cuanto a la meta que pretendemos alcanzar. ■

#### NOTAS

(1) DISEÑO CURRICULAR BASE (Educación Infantil), M.E.C. 1989

(2) Mercedes Conde, «El período de adaptación en la escuela infantil», Cuadernos de Pedagogía, nº 89



---

## UN POETA MARROQUÍ

### D. Jebrouni Mesmodi

**D**ris Jebrouni Mesmodi, nacido el 12 de enero de 1949 en Tetuán, estudió el bachillerato en su ciudad natal; en Rabat cursó estudios en la Facultad de Letras y en la Escuela Normal Superior de Profesores. Actualmente es profesor de español en Tánger. Las primeras pruebas de su talento, que pudieron leerse en "Casa de las Américas" y en los suplementos literarios de "AL-MOHARIR" (1976-81), habían sido precedidas de algunas publicaciones, no sólo poesías aisladas, y más de cuarenta ensayos en árabe sobre literatura hispanoamericana y dos estudios monográficos sobre la historia política del Norte de Marruecos en la época del Protectorado Español, publicación que creó una gran polémica que duró más de dos años (1980-82); colaboró en la elaboración de una antología de cuentos

literarios, "Veinte cuentos del mundo", que se publicó en Irak (1989). En 1983 participó en el primer encuentro de Socialistas Españoles y Marroquíes; como miembro de la delegación marroquí presentó una ponencia sobre la democracia, el cambio y la cultura. Y en mayo de 1984 obtuvo el premio de poesía "Fiesta del libro" organizado por la Biblioteca Española de Tánger. El poeta fue analizado críticamente por Eduardo Haro Tecglen, quien además publicó en el suplemento "Galería Poética" del diario "España" un anticipo de sus poemas.

¿Poesía amorosa? Se ha intentado acotar en este terreno a Dris Jebrouni Mesmodi. Y ello aunque su yo lírico explica el amor como una guerra que sólo conoce perdedores para quienes los versos hermosos nunca pueden ser un consuelo.

**¡Aires!**

*¡Aires, aires!*

*Aires de la madrugada  
traen nuevo destino,  
aires que llevan  
el tiempo de sangre.  
Aires de nuevo futuro  
que protegen tu pureza  
por la que el poeta llora.  
Aires que mecen en mayo  
tu cabellera de trigo;  
aires que dejan en el aire  
una navaja de plomo;  
aires de tormenta negra  
en el alma del poeta,  
que sufre por las olas  
que mueren en la arena;  
aires de julio orgulloso  
siembran dolores de corazón  
en un alma que palpita;  
aires que abandonaron al poeta  
en el mar y la arena. ■*

**¡Aires!**

---

## UNA ENCANTADORA GUÍA FASÍ

**Eduardo Alonso**

**H**ace tres semanas, bajo una llovizna sucia, me adentré en la laberíntica medina de Fez guiado por una marroquí de belleza perturbadora. Es imposible orientarse solo en las tortuosas callejas de la vieja Fes-al Bali, fundada por los idrisíes y engrandecida por los emigrantes venidos de Córdoba y Qayrawan en el siglo IX. Arrebatado por la ficción de la literatura, durante un momento me creí un Dante conducido por una Beatriz de ébano, en medio del guirigay de pregones, fritanga de carnes y súplicas de pedigüños. Es aquel un mundo medieval, si no fuera por los chándales, casetes y Rólex falsos que se exponen entre los cubículos de horneros, sastres, pellejeros, ensalmadores, sacamuelas, yerberos, perfumistas y mil oficios elementales que hacen del zoco un hervor de olores, bullicio y abigarrado hormigueo.

La noche anterior había telefoneado al profesor Alharami desde Meknés, anunciándole una rápida visita. Es un gran hispanista, pero se siente aislado y trabaja en condiciones miserables. «Este curso tenemos exactamente 463 estudiantes de español, pero en toda la ciudad no hay donde comprar un libro en castellano. Además, su precio sería prohibitivo». Me contó luego que de la última promoción de licenciados ninguno había encontrado trabajo. Fue entonces cuando se abrió la puerta del despacho y apareció ella.

-Soy Widad Semlali -dijo con naturalidad.

Supuse que era una alumna que el profesor había convocado para que no me perdiera en la intrincada medina. La vi delgada y enigmática, con un impermeable azul, aretes de latón y falsos rubíes en las orejas, los labios pintados de rosa, pero lo que me cautivó fue su tez oscura, casi negra, el perfil bereber de su rostro y sus ojos saharianos.

Durante toda la mañana Widad Semlali fue una gufa eficiente y sutil. Visitamos los rincones más incógnitos de la ciudad fasí, esquivando borricos en las

angostas callejas, cuidando de no resbalar en el barrillo, cobijados a veces bajo el paraguas. Entramos en el patio de una macsura, observé el hábil martilleo de los batihojas en un taller de plateros, admiré las alfombras artesanales que pretendían venderme a 1250 dirhams el metro cuadrado, pues eran de calidad suprema, llevaban certificado de calidad, visado de exportación y portes pagados hasta cualquier lugar del mundo: precio oficial. En un descanso de la fascinante caminata, entramos en un cafetín frecuentado en verano por los turistas, y tomamos un té con menta, y yo no pude privarme de dos o tres de esos dulces de miel y almendra cuyo nombre dialectal me es imposible recordar. En estas fechas de finales de noviembre, sin el tropel de turistas, es cuando la ciudad descubre su ritmo más auténtico, el bullebulle de siglos, el ajeteo cotidiano, la ciencia vieja y nueva del arte de vivir cada día. La ciudad me dio la impresión de un animal recién desollado, mostrando aún el latido de sus entrañas que transpiraban vaho vivo y fuerte olor. Widad Semlali hablaba en voz baja y tono calmo, que atribuí en buena parte a timidez de alumna. A pesar de su reserva enigmática, logré sonsacarle algunas referencias personales. Era la mayor de cuatro hermanas, hablaba a la perfección tres idiomas y no tenía trabajo fijo. No se sabe muy bien cuáles son los signos del pudor en rostros tan oscuros, pero me pareció que se azaraba cuando le pregunté si su nombre significaba algo. «Hay palabras que tienen sólo una traducción aproximada», me dijo. Y después de una pausa expectante susurró:

-Widad significa «cariño», tal vez «encanto».

Recordé las leyendas de los marineros que naufragaban entre dos islas al escuchar el canto de las sirenas, pero esta fábula se encuentra en muchos sitios bajo ligeras mutaciones. Entre los camelleros que cruzan a paso lento los desiertos, es común el espejismo de divisar en una duna cercana a una mujer rubia, y

entre los viajeros que recorren las cañadas del Rif son muchos los que se topan de bruces con una figura femenina que al quitarse el chador ofrece una melena de oro y dos ojos fulminantes, pero cuando la saludan descubren que tiene medio cuerpo de mujer y medio cuerpo de carnero. De nada sirven para desencantarla los salmos del Corán. La mayoría de esos visionarios, fascinados por aquel embrujo imposible, acaban enloquecidos para siempre.

Todavía tuve tiempo de sucumbir a la persuasión de un vendedor de platos de bronce en una tienda que se llama L'art des fibules, en el callejón Sidi Mossa, y cuando después de los interminables regateos salimos de nuevo fuera de aquel recinto de brillos dorados, había cesado la llovizna, y una colada de luz se derramaba por un boquete de los nubarrones cenicientos.

-Cuando llueve y hace sol, el Rey está contento, y los leones se aman -me dijo mi guía.

Creo que fueron las últimas palabras que le oí. A la una me esperaba el profesor Alharami en un restaurante del bulevar Hassan II, la amplia avenida de la ciudad colonial. Había encargado un menú variado, en el que no faltaba la harira, el clásico tajín y el cordero asado con hierbas aromáticas. Todavía confuso, le conté al profesor nada más verlo la inexplicable desaparición de mi guía, pues cuando detuve uno de esos «petit taxi» rojos que colapsan el caótico tráfico de la ciudad y me volví para dejarla entrar en el coche, de repente ya no estaba a mi lado.

-No me lo explico -le dije cariacontecido al

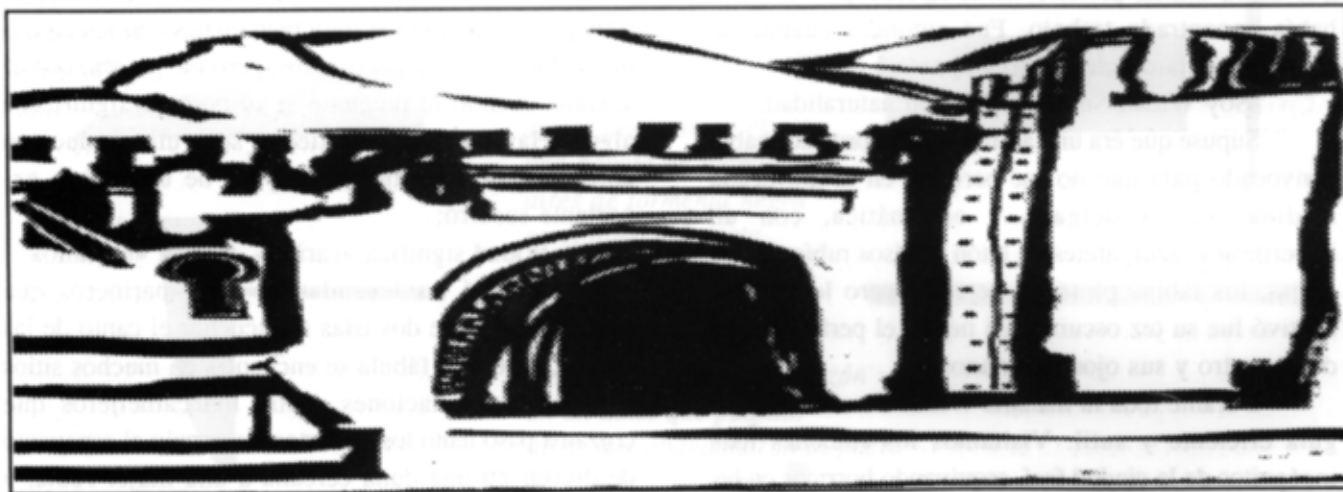
profesor Alharami-. Se esfumó.

El profesor me escuchó con esa cara de estupor que ponen los eruditos cuando se les cuenta algo que no les pasa a ellos.

-Me buscó usted una guía cautivadora -añadí con ademán soñador.

-¿Yo? -me contestó perplejo-. No la conozco. Cuando ella entró en mi despacho, supuse que venía con usted. ¿Acaso no es una empleada de la Embajada española de Rabat?

Tuve que creerle, pues es un hombre incapaz de una broma o una fabulación. Cuando abandoné la ciudad fasí, caía la tarde en el campo árido y olían las ralas plantas vivificadas por la llovizna y el sol dulce de otoño. La carretera que va a la costa atraviesa algunos pueblos aislados que aquella noche lucían bombillitas de verbena, pues estaban a punto de conmemorar la "marcha verde". Antes de llegar a Rabat hay que atravesar la Mamora, hoy una mancha alargada de encinas y alcornoques, pero en otro tiempo, según los viajeros más veraces, fue un vasto bosque poblado de leones. Nunca más volveré a Fez, me dije melancólico, pues sé muy bien que ningún viajero desnortado fue guiado dos veces por la misma guía. Y, desde luego, a pesar de tantas incertidumbres que llevo siempre conmigo, tengo la convicción de que nunca encontraré a otra acompañante como aquella fasí, que dijo llamarse Widad Semlali ■





---

# EL PENSAMIENTO DE JOAQUÍN COSTA SOBRE LAS RELACIONES HISPANO-MARROQUÍES A FINES DEL SIGLO XIX

Juan Rivero Corredera

## INTRODUCCION

**J**oaquín Costa, el más insigne pensador del regeneracionismo, tuvo una profusa obra escrita. Sus señeras publicaciones, por todos conocidas, inciden sobre los principales problemas de la España de la Restauración. Su lema "despensa y escuela" expresa los ideales de una generación de pensadores y escritores que demandaron las reformas necesarias para elevar las condiciones sociales, materiales y culturales de nuestro país y superar los históricos atrasos

La guerra de Africa de 1860, había sido una respuesta a las continuas agresiones y escaramuzas que venían sufriendo las plazas de Ceuta y Melilla desde el primer tercio del siglo XIX (1). Aunque vencedora de aquella guerra, España no solucionó la cuestión de fondo, el hecho de la relación que nuestro país habría de mantener con el vecino Imperio de Marruecos (2)

El último tercio del siglo XIX aparece atravesado por las tensiones entre los países imperialistas, y en especial por la lucha que los mismos mantenían por el llamado reparto de Africa, tal como se corroboró en la Conferencia de Berlín de 1884. Francia e Inglaterra, y en un segundo plano Alemania, se enfrentarán en su carrera por solucionar los problemas de dar salida a sus excedentes financieros y comerciales

---

### **La sociedad española de africanistas y colonistas**

---

El vecino país marroquí se verá sometido a las presiones de Francia, Inglaterra y Alemania para asegurar la penetración de sus respectivos intereses económicos y políticos. En dicha coyuntura, España se va a ver envuelta en una serie de presiones por parte de dichas potencias industriales, que le obligarán a redefinir su papel con el país marroquí.

Así, en 1884, bastó el viaje del embajador marroquí, Sidi-Mohamed Vargas a París y Londres, para

que a la sorpresa de la diplomacia española, siguiese la indignación de los círculos políticos e intelectuales, al igual que de la opinión pública española, muy sensibilizada con la situación de las relaciones con el país del otro lado del Estrecho.

El temor a que dicho embajador estableciera con Francia o Inglaterra cualquier tipo de convenio, que delimitara o disminuyera nuestra ya cuestionada situación en Marruecos, era lógico. El antiguo emplazamiento de las hacía especialmente sensible, por motivos obvios, la intromisión de intereses de potencias militares europeas al Sur de nuestras fronteras.

En esta coyuntura histórica, habían surgido en España una serie de preocupaciones en afamados pensadores hispanos sobre el papel de los territorios españoles y de su relación con el desarrollo y progreso del país. Algunos de ellos se pronunciaron individualmente en prensa o publicaciones de diversas características. Otros prefieren asociarse para, además de dar a conocer sus posiciones, influir en los círculos de poder, y contribuir de esa forma a mejorar la sociedad española. Tal fue la posición de nuestro personaje, Joaquín Costa, quien formó con otros destacados intelectuales la "Sociedad Española de Africanistas y Colonistas". Fundada en Madrid, en 1883, agrupaba a personalidades destacadas de la cultura y la política del momento. Así, a la misma pertenecían D. Francisco Coello (4), D. Gabriel Rodríguez, Gumersindo de Azcárate, Eduardo Saavedra y José de Carvajal. Se había creado la Sociedad para llevar a la práctica los acuerdos tomados por el Congreso Español de Geografía Colonial y Mercantil, que tuvo lugar en la ciudad de la Corte en noviembre de 1883.

Más tarde, esta Sociedad se convirtió en "Sociedad de Geografía Comercial", cuyo órgano de expresión sería la Revista de Geografía Comercial.

---

---

## El mitin del teatro Alhambra y las razones de separación entre España y Marruecos.

---

El primer acto organizado por la Sociedad Española de Africanistas, fue un "Meeting" (5) celebrado en el teatro Alhambra, el día 30 de marzo de 1884, que contó con oradores de notable prestigio, entre los que el joven Joaquín Costa fue el encargado de analizar el porqué de la separación o aislamiento entre España y Marruecos, y el abandono de los intereses españoles en este territorio.

Para Costa, no podían ser, ni de hecho lo eran, razones geográficas las que nos separaban de Marruecos, ya que el Estrecho "no nos separa como si fuese una cordillera; el Estrecho nos une, como si fuese un río... pero el Estrecho de Gibraltar no separa nada; a pesar de él, como si tal accidente no existiera, los estratos del suelo africano se continúan en nuestro suelo peninsular (...) España y Marruecos son como las dos mitades de una unidad geográfica, forman a modo de una cuenca hidrográfica, cuyas divisorias extremas son las cordilleras paralelas del Atlas al Sur y del Pirineo al Norte, entrambas coronadas de nieves perpetuas, y cuya corriente central es el Estrecho de Gibraltar... Lo repito: el Estrecho de Gibraltar no es un tabique que divide una casa de otra; es al contrario una puerta abierta por la naturaleza para poner en comunicación las dos habitaciones de una misma casa" (6).

28

Costa insiste en su intervención en dicho mitin en que la Península y el Norte de Africa, desde el punto de vista climatológico, del relieve, de la flora y la fauna, son más una continuidad, lo cual geográficamente confirman la historia geológica y el paisaje marroquí de la zona mediterránea. Es el medio mediterráneo con su relieve, flora y fauna característicos, el predominante a ambos lados del Estrecho. Y sólo la parte del territorio marroquí más allá del Antiatlás, el desierto, supone una distinción geográfica clara con la de la Península Ibérica.

Descartado el obstáculo geográfico, Joaquín Costa analiza si la tradicional separación de Marruecos sería causada por las diferencias etnológicas ("el espíritu de la raza"). Nuestro insigne escritor rechaza esta vía de argumentación, y destaca cómo, etnológicamente, es-

pañoles y marroquíes pertenecen a un mismo tronco étnico, al común sustrato de los pueblos mediterráneos, acentuada esta comunidad etnológica por los continuos intercambios y mezclas de pueblos que históricamente se fusionaron a ambos lados del Estrecho: "existe entre españoles y marroquíes cierta secreta poderosa atracción, que sólo es dable explicar por algún parentesco étnico que los una, fortalecido y confirmado por influjos seculares del medio rural... que los moros y los españoles son hermanos, que pertenecen a una misma raza mediterránea, y que han corrido con nosotros una suerte común durante muchos siglos de su historia" (7).

Costa resalta en esta segunda línea de argumentación los frecuentes intercambios de pueblos históricos entre uno y otro lado del Estrecho. Por un lado, los pueblos neolíticos con su cultura dolménica, establecida a ambos lados del Estrecho de Gibraltar. En segundo lugar, los bereberes (que no los árabes, minoritarios) mandados por "otro berberisco, el famoso Tárec-ben-Zeyad", fueron los que iniciaron la conquista de la Península. También berberiscos fueron los almorávides, fundadores del Imperio de Marruecos. Igualmente, berberiscos y marroquíes fueron los almohades y benimerines que tras aquellos invadieron la Península, y juntos representaron la civilización musulmana en la misma.

Es curioso que Costa rechace el llamar árabes a los conquistadores musulmanes de la Península, hecho que coincide con la opinión de los historiadores más prestigiosos de dicho período: "Por manera, señores, que al hablar de árabes occidentales o españoles, ha de entenderse que se trata de berberiscos marroquíes por la raza, si bien árabes por la religión, por la cultura y por la lengua" (8).

Costa demuestra tener amplios conocimientos sobre las comunes herencias de los pueblos marroquí y español, fruto éstas del crisol histórico que supuso el constante trasiego de pueblos entre el norte de África y la Península ibérica a lo largo de su historia. Costa destaca, recordémoslo, a fines del siglo XIX, aspectos tan interesantes como los que siguen: "Todavía recuerdan los moros de las ciudades magrebíes que descenden de moros españoles, y muchos ostentan

---

apellidos iguales a los nuestros, y conservan con cariño los títulos de propiedad de las fincas y las llaves de las casas que poseyeron en España; todavía se llaman andaluces los de Fez y sienten verdadera idolatría por nuestra tierra considerándola como un paraíso de delicias; aún no han olvidado los de Tetuán que sus progenitores vinieron de Granada, y que los más de los granadinos que se expatriaron eran nietos de cristianos o renegados (...). Si queréis saber la causa de todo esto, no me la preguntéis a mí; buscadla en vosotros mismos, en lo que hay de oriental y africano en los españoles y de español en los berberiscos; en los relieves pintorescos de nuestro lenguaje, en los esmaltes de nuestra poesía, en la música popular, impregnada de melancolía, en la complejidad de nuestro carácter, en esa seriedad innata, que el observador superficial no acierta a ver debajo de la aparente informalidad y bullicio de nuestras zambras, en la exaltación de nuestra fantasía, en nuestra sensibilidad extremada, en el apasionamiento por el ideal ... " (9).

Si no eran esas dos primeras causas, ya analizadas, Costa se planteó la posibilidad de que fuera el enfrentamiento de los ocho siglos de reconquista, el motivo del alejamiento o separación entre España y Marruecos a fines del pasado siglo. Con perspicacia histórica y no menos brillante oratoria, Costa rechaza esta razón, ya que para él, las guerras y los odios que engendran son más pasajeros que permanentes, y dan paradójicamente lugar a la mezcla e intercambio entre los pueblos y civilizaciones diferentes. Por otro lado, para Costa ya era evidente, que el largo proceso de la Reconquista supuso en períodos de la misma la convivencia entre las dos culturas y las dos sociedades; cristiana y musulmana. Costa, en este sentido, afirma: "No abre, no, la reconquista, un abismo entre españoles y marroquíes; al contrario esos nueve siglos de convivencia en un mismo territorio, debajo de un mismo cielo, en unas mismas ciudades, han engendrado en nosotros un espíritu de confraternidad..."

Esa convivencia, dio a la luz frutos culturales señeros en la Península, que harían de la misma un centro difusor de cultura hacia toda la Europa medieval,

entre los que, según Costa, destacarían los siguientes: "enlazaron los musulmanes por ministerio de España el Oriente con el Occidente y la Antigüedad con el Renacimiento. Hicieron de España el mediador por cuyo conducto se derramó en la civilización europea la ciencia y el saber de los orientales... Nos enseñaron la medicina, así como la farmacia química... Nos enseñaron la química, que ellos constituyeron como ciencia con el insigne Cheder, recogiendo las nociones dispersas de indios, chinos, egipcios y griegos... a punto de haberse atribuido a un español, el beato Raimundo Lullio, el descubrimiento del agua regia, del ácido nítrico y de otros reactivos que los musulmanes habían descubierto... Nos enseñaron la botánica, cuya fundación se atribuye a un musulmán español, Aben Beitar, y crearon en Córdoba el primer jardín botánico que haya existido en Europa. Nos enseñaron Geografía, dándonos a conocer la de Tolomeo, y enriqueciéndola merced a remotísimas expediciones de sus guerreros, de sus mercaderes, de sus exploradores... y entre las cuales destacan las de Aben Beitar, malagueño, y la del Alhasán, llamado después León el Africano (10), nacido en Granada. Nos enseñaron Matemáticas... la aritmética sánscrita de posición, que es hoy la universal, las ecuaciones de 1º y 2º grado y demás invenciones de los antiguos..." (11). Ese enorme legado cultural, que para Costa supuso la cultura hispano-musulmana ha pervivido vivo en la lengua castellana, en esas 6.000 palabras de origen árabe que posee nuestro vocabulario.

Por otro lado, Costa critica la expulsión de los moriscos en la línea tradicional de los pensadores de la Ilustración española, calificando ese hecho como de "criminal medida" (12), y funesto para la economía del país.

---

### **El anticolonialismo de Costa y su modelo de relaciones hispano - marroquíes.**

---

Basándose en los tres argumentos demostrativos de los lazos geográficos, etnológicos y de convivencia histórica, Costa apunta en consecuencia una política generosa y de hermandad para con el vecino país

---

marroquí: "Los marroquíes han sido nuestros maestros y les debemos respeto; han sido nuestros hermanos, y les debemos amor; han sido nuestras víctimas, y les debemos reparación cumplida. Nuestra política con Marruecos debe ser, por tanto, política reparadora, política de intimidad y política de restauración " (13).

Lejos se encuentra este discurso de las justificaciones coloniales al uso en la época por parte de los portavoces de los países imperialistas, que aludían a la superioridad de la raza inglesa y de la raza alemana sobre las razas latinas, y basaban su discurso en el darwinismo social tales como Kipling, Benjamin Kidd, Seeley, y el propio Roosevelt. (14).

Costa, pues, reclamaba un trato generoso y de igualdad respecto al vecino país marroquí, admitiendo claramente su independencia como nación, su plena soberanía, y el respeto mutuo obligado entre dos naciones o estados soberanos: "...Marruecos y España deben conservar su mutua independencia, renunciando en absoluto a conquistarse una a otra." (15). Y rechaza por absurdo cualquier intento de imposición o conquista de cualquiera de estos dos países entre sí: "Hoy ya, por fortuna, ni Marruecos sueña con la imposible Reconquista de España, ni España con la absurda Reconquista de Marruecos." (16)

Costa critica con cáusticas palabras a la corriente de pensamiento colonialista (17) existente en la España de la segunda mitad del XIX, y en concreto a los que abogaban por conquistar Marruecos: "No es tampoco que falte aquí una minoría de **Campeadores inéditos y Pizarros en agraz**, que viven en pleno romancero morisco y en plena epopeya del Cid,... y sueñan con otras Navas de Tolosa y otro asalto de Tánger, y fantasean consagraciones de mezquitas en iglesias y constitución de encomiendas y feudos en las vertientes casi vírgenes del Atlas. **Sólo que esos que piensan de tal modo, son supervivientes de otra edad**, notas discordantes que se apartan de la idea nacional". (18)

Para Joaquín Costa esta idea que nacía sobre la ruina de los antiguos ideales exteriores se

expresaba así: " Marruecos cumplió en la Edad Media el destino providencial de fundar una civilización en nuestra península y España tiene en la Edad Moderna la misión providencial de promover una civilización en Marruecos; y esa misión constituye un deber moral..." (19).

Esa idea de reciprocidad cultural y ayuda material, que el pensador hispano pensaba como deber para España, llegaba hasta la propuesta de defender al país vecino de la agresión extranjera: "no basta que España respete por sí la integridad y la independencia de Marruecos; debe, además, garantizarla contra todo intento de **anexión, protectorado o desmembramiento**. Y en esto, señores, la ocasión no puede ser más crítica. Marruecos se agita a vueltas entre dos peligros, Francia e Inglaterra: Francia, que aspira a una anexión, Inglaterra, que aspira a un protectorado; Francia, que quiere hacer de Marruecos una Argelia; Inglaterra, que quiere hacer de Marruecos un Egipto." (20).

A cualquier historiador llama la atención que el pensamiento de Joaquín Costa, lleno de trazos anticolonialistas, pudiese ser una realidad en aquella coyuntura histórica. Recordemos que aún Cuba y Filipinas eran españolas, lo cual daba más valor a la propuesta de nuestro pensador, ya que todavía la conciencia pública española no se había visto zarandeada por la pérdida finisecular de nuestras colonias ultramarinas.

La condena de los países imperialistas más fuertes del momento, y el rechazo de sus pretensiones sobre Marruecos, no era para Costa una mera idea genérica, sino que da soluciones pragmáticas y operativas llenas de audacia y compromiso para nuestro país: "España debe evitar al mundo el doloroso espectáculo de una segunda Polonia, descuartizada, hecha pedazos para saciar la voracidad de dos o tres potencias; debe tender su égida protectora sobre Tánger, que el director de obras de Gibraltar está artillando para que Inglaterra se la encuentre fortificada el día, con tan tenaz perseverancia y con tan dia-

bólica previsión por ella preparado, en que vendiendo protección a Marruecos, consiga hacer de aquella ciudad un nuevo Gibraltar inglés al otro lado del Estrecho; debe salir al encuentro de Francia en las líneas del Fignig y del Muluya, que amenaza rebasar de un día a otro con sus ejércitos; debe mantener el reconocimiento de la soberanía del Sultán en las costas del Sus y del Guad-Nun... negada por astutos diplomáticos que saben esté en ellas la llave de todo el Magreb, y pugnan por conseguir allí, por medios indirectos, adquisiciones territoriales... debe romper el encanto con que Inglaterra ha logrado envolver en sus redes el imperio y sujetarlo a su taimada y artificiosa política, reduciendo a Mulay Hassan a la categoría de un rajá indio, y a Mohamed Vargas a la categoría de un subsecretario del embajador inglés; debe oponerse la convención europea de Madrid, debidamente interpretada, a las locas esperanzadas pretensiones que funda Francia a la declaración de súbdito francés hecha a favor del xerife de Uasán, pretensiones que van hasta la ocupación de un vasto territorio, no siquiera fronterizo, sino interior, en el Imperio marroquí, y a las cuales, repito, debe oponer España el veto más absoluto sin detenerse ante el temor de complicaciones o de sacrificios, aun cuando sea preciso considerar el empeño de Francia como "casus belli" (21)

El anticolonialismo de Costa, va acompañado de un realismo en lo tocante a los intereses de la nación española. Costa es de la opinión, que España y Marruecos tenían intereses coincidentes estratégicos y económicos. Para él, España necesitaba que Marruecos, se convirtiese en una nación fuerte y soberana, económica y políticamente, ya que de esta forma España tendría garantizado su flanco Sur, frente a los intereses de las potencias imperialistas, que buscaban transformar Marruecos en colonia francesa o británica, con la consiguiente presión extranjera sobre nuestro país.... Costa no duda en pensar que la única solución para superar las

presiones imperialistas era apoyar a Marruecos para que, convirtiéndose en un país rico y soberano, impidiese el asedio de España por potencias mayores que colonizasen aquel país. Al respecto, piensa que "la línea estratégica de ciudades y de fortalezas que poseemos al otro lado del Estrecho, desde Ceuta hasta las Chafarinas, no es tan necesaria, hoy por hoy, y forma parte tan integrante de nuestro territorio, como la línea estratégica de fortalezas que se extiende por el valle del Ebro... para conservar en nuestro poder aquel cordón de posesiones, es indispensable que no se establezcan detrás ni Francia ni Inglaterra; la transformación de Marruecos en colonia francesa o en colonia británica, llevaría consigo, como consecuencia necesaria, la expulsión de España de aquella costa (...) y así estrechada España entre dos Inglaterras o entre dos Francias, en bloqueo permanente sus costas mediterráneas (...) Lo repito: lo que a España interesa, lo que España necesita, no es sojuzgar el Magreb, no es llevar sus armas hasta el Atlas; lo que a España interesa es que el Magreb no sea jamás una colonia europea; es que al otro lado del Estrecho se **constituya una nación viril, independiente y culta, aliada natural de España**, unida a nosotros por los vínculos de interés común como lo está por los vínculos de la vecindad y por los de la historia..." (22)

En estos razonamientos, Costa, se nos muestra como una persona nada belicista, que rechaza claramente cualquier solución armada por parte de España frente a Marruecos, y la entonces probable división de Marruecos como colonia europea. Prefiere, pues, un aliado marroquí culto y fuerte. Pero, escribe claramente que España no debía actuar militarmente frente al vecino ni imponerle, por tanto, un status colonial.



---

## La regeneración interior de Marruecos y el papel de España

---

Costa, en una palabra, propone para Marruecos lo mismo que para la España de la época propuso con conocida insistencia: la regeneración del país sobre nuevas bases por medio del desarrollo de todas sus potencialidades. Y esto, queda dicho de forma explícita: "lo que España debe ambicionar es que, por obra suya, no por ministerio de ninguna otra nación, Marruecos **se regenere** tan por completo (...) España se regenera y se levanta ¿Qué se opone a que suceda otro tanto con Marruecos? ¿Acaso sus creencias religiosas? (...) Seguramente, que no será tampoco su suelo, de mayor opulencia y fertilidad que el nuestro: con una extensión igual a la de la Península, su población es sólo la mitad (...). Pues bien, la virtualidad de aquella raza corresponde a la virtualidad de su territorio. Tenemos formadas de los marroquíes ideas muy equivocadas, tan equivocadas como la que tenían formada de nosotros los ingleses y los franceses hace pocos años, y tal vez aún hoy. Un pueblo que es tan inteligente como el nuestro, y no más inmoral ni más refractario a la disciplina de las leyes que cualquiera otro de Europa donde sin policía y sin guardia civil se disfruta de más seguridad personal que en algunas calles de Londres y que en algunas provincias de España (...) **es un pueblo que ha decaído, como decaímos nosotros, y que lo mismo que nosotros puede regenerarse** y restaurar el antiguo esplendor de aquellas dos Atenas africanas, Fez y Marrakech, que contaron ciento veinte bibliotecas y cuatro universidades..." (23)

La labor de regeneración de Marruecos era para Joaquín Costa algo imprescindible, para que superase su decadencia económica y cultural. En dicha obra regeneradora, era muy necesario el fomento y el apoyo de países más avanzados económicamente, y es por ello por lo que justifica la ayuda española:

"Pero la obra de regeneración de Marruecos necesita fomento y estímulo del exterior: ¿a quién incumbe realizarla? Al mismo que la ha iniciado: a España... La nación marroquí ha realizado desde 1860 grandes progresos, y los ha realizado por ministerio, principalmente, de España. Con los tratados de Günd-Rás y de Madrid, y con otros convenios posteriores, dio el primer paso en el camino de su regeneración: limitamos el poder despótico de la administración creando la protección censal, abrimos de par en par las costas y el interior a los extranjeros... trazamos caminos a los mercaderes, y la riqueza del país principió a desenvolverse por el comercio: organizamos sus aduanas... establecimos un servicio de correos, dando a la población de la costa aspecto de poblaciones europeas; introdujimos un plantel de escuelas con nuestros misioneros". (24)

Costa argumenta geográfica y lingüísticamente la necesidad del apoyo español a la regeneración de Marruecos de manera elocuente: "no olvidemos tampoco que el extranjero que se establece en Marruecos, principia por aprender la lengua española, para entenderse con hebreos y con musulmanes. He aquí, señores, por qué Marruecos puede ser discípulo de España y no de otra nación alguna... España ha de ser el mediador por cuyo conducto penetre en Marruecos la civilización europea. Es una imposición hasta de la Geografía; parece España como una mano, no una mano cerrada que empuña el acero, sino una mano abierta que Europa adelanta, a través de dos mares, saliendo al encuentro de Marruecos para estrechar la suya y traer esa nación, noble y desgraciada, a participar de esta civilización moderna..." (25)

Contrario a las armas y la violencia, Costa propone un plan regenerador para Marruecos basado en los progresos de la cultura y la ciencia, que debía ser el norte de la política hispano-marroquí. Son esclarecedoras sus palabras: "¿cuáles deben ser concretamente esos actos con

---

que ha de ejercer España su ministerio civilizador en Marruecos?... lo que la historia nos dice que hicieron en España los berberiscos y los orientales en cuanto educadores y maestros...eso deben hacer ahora en Marruecos los españoles... Un ejemplo: hace seiscientos años, se fundaron en Toledo, en Murcia y en Sevilla ciertos Estudios o Universidades arábigas para que los cristianos aprendiesen ciencias de los profesores musulmanes; pues España debe fundar ahora en Ceuta, y aún en Fez mismo, instituciones análogas, para que la juventud marroquí aprenda de profesores españoles medicina, física, química, astronomía, geología, historia natural, geografía e historia; hacer de Ceuta y de Melilla poblaciones bilingües; sustituir los presidios por institutos y escuelas especiales, adonde puedan enviar sus hijos los habitantes de las kabilas fronterizas; crear una imprenta arábiga, que difunda por todos los ámbitos del Imperio, con el periódico y el manual, los progresos de la ciencia moderna; establecer una facultad de derecho indígena... y otra facultad de medicina... "(26)

Costa propone claramente un programa regenerador basado en la intervención cultural y académica, que permitiese estrechar los lazos intelectuales lingüísticos y científicos.

Por otra parte, Costa era consciente de la oportunidad que brindaba el país marroquí a los intereses económico y comerciales españoles, invitándoles a elevar sus productos y empresas. Costa no se explicaba la torpeza que suponía el abandono de los intereses españoles en el Imperio marroquí: "Pues bien, señores, el aislamiento en que dejamos a Marruecos, el abandono en que tenemos los intereses de España en aquel Imperio, es un acto de demencia y una torpeza más insigne que lo fue la expulsión de los moriscos. No he de ponderar yo cuán crítica sea la ocasión y cuán urgente el remedio a tal estado de cosas. Que los comerciantes y navieros, que encarecen la falta de mercados y fletes... tiendan la vista más allá de nuestras costas, aprendan el camino de África,

y por conveniencia propia unan sólidamente los dos pueblos del Estrecho por los vínculos del interés comercial, que son los más fuertes..."(27)

En conclusión, Joaquín Costa expuso públicamente unos ideales anticoloniales sobre las relaciones hispano-marroquíes, que basándose en el reconocimiento de la soberanía de ambos países, permitiese a España ayudar en el objetivo regenerador, tan querido por nuestro pensador, de la nación marroquí. Según Costa, ni la Geografía, ni la historia separaban estos dos países. La unidad de intereses económicos y culturales no se había desarrollado lo suficiente por parte de España; y Marruecos por su parte se enfrentaba a las ideas de colonización que para ella preparaban Francia e Inglaterra. Colonialismo que Costa, moral y justamente, rechazaba, y más aún si era impuesto por las armas. Sólo una nación marroquí equilibrada e independiente, económica y socialmente, permitiría a España la tranquilidad estratégica al sur del Mediterráneo. Y para lograr una nación marroquí con esas cualidades era imprescindible una regeneración interior cual la que España realizaba por sí misma. La cultura, la ciencia, la educación y el comercio eran las únicas y verdaderas armas que España debía aportar para la regeneración del país marroquí.

Por último significaremos que la propuesta de Joaquín Costa tuvo fervorosa acogida en el mitin donde la expuso, y que en las conclusiones de dicha reunión, que serían elevadas a las Cortes, se recogieron por parte de la "Sociedad de Africanistas y Colonistas" algunas de sus propuestas como fueron la de defender la integridad del territorio marroquí, la de crear en Ceuta y Melilla escuelas primarias superiores e institutos bilingües, y además, en Ceuta y Fez, así como una Facultad de medicina en árabe, y la propuesta de fundar en Ceuta una imprenta arábiga para imprimir manuales de Ciencias y artes y un periódico de intereses materiales y cultura popular, redactados especialmente para aquel país. (28) ■

## NOTAS

- (1) CÁNOVAS DEL CASTILLO Antonio: *Apuntes para la historia de Marruecos*. Edit. Algazara Málaga 1991. Pág. 241, primer párrafo.
- (2) WOOLMAN David: *Abdel-Krim y la guerra del Rif*. Oikos-Tau 1988. Pág. 48, 2º párrafo.
- (3) MIEGE J.L.: *Expansión europea y descolonización de 1870 a nuestros días*. Barcelona. Labor 1975 Págs. 12 a 23.
- (4) Claudio Coello fue militar y geógrafo afamado. Realizó todos los mapas del Diccionario Geográfico-Histórico y estadístico de Pascual Madoz.
- (5) Sociedad Española de Africanistas y Colonistas: *Intereses de España en Marruecos. Discursos pronunciados por los Señores D.Francisco Coello, D. Joaquín Costa, D. Gabriel Rodríguez, D. Gumersindo de Azcárate, D. Eduardo Saavedra y D. José de Carvajal*. Madrid. Imprenta de Fortanet. 1884.
- (6) SOCIEDAD ESPAÑOLA DE AFRICANISTAS Y COLONISTAS: *Opus cit...* Págs. 13 y 14.
- (7) SOCIEDAD ESPAÑOLA DE AFRICANISTAS Y COLONISTAS: *Opus cit...* Pág. 14, 2º párrafo.
- (8) SOCIEDAD ESPAÑOLA DE AFRICANISTAS Y COLONISTAS: *Opus cit...* Pág. 15, primer párrafo.
- (9) SOCIEDAD ESPAÑOLA DE AFRICANISTAS Y COLONISTAS: *Opus cit...* Pág. 22.
- (10) Este geógrafo fue el autor de la primera descripción geográfica sobre el continente africano, titulada: *De la descripción de África y de las cosas notables que en ella se encuentran*, por Al-Hassan ben Much al Wazzan Al-Fazi.
- (11) ) SOCIEDAD ESPAÑOLA DE AFRICANISTAS Y COLONISTAS: *Opus cit...* Págs. 23 y 24.
- (12) *Opus cit....* pág. 27.
- (13) *Opus cit...* Pág. 30, 2º párrafo.
- (14) TOUCHARD, Jen: *Historia de las ideas políticas*. Edit. Tecnos Madrid 1977. Págs. 535 a 537
- (15) *Opus cit....* Pág. 31, 2º párrafo.
- (16) *Opus cit....* Pág. 31, tercer párrafo
- (17) ALTAMIRA y CREVEA Rafael, y VIÑAS Aurelio: *Historia de la Civilización Española*. Edit. Espasa Calpe. Madrid 1935 Pág. 315.
- (18) *Opus cit...* Pág. 32, primer párrafo.
- (19) *Opus cit....*Pág. 32, tercer párrafo.
- (20) *Opus cit....*Pág. 33.
- (21) *Opus cit....*Págs. 33 y 34.
- (22) *Opus cit....*Págs. 34 y 35.
- (23) *Opus cit....*Págs. 30 a 38.
- (24) *Opus cit....*Pág. 38, 2º párrafo.
- (25) *Opus cit....*Pág. 40, primer párrafo.
- (26) *Opus cit....*Págs 43 y 44.
- (27) *Opus cit....*Pág. 47.
- (28) *Opus cit....*Págs. 104 a 111.



---

## MISHIMA: UNA POÉTICA DE LA PODREDUMBRE

Miguel A. Moreta

---

### 1. INTRODUCCIÓN.

---

Si partimos de la idea de que cualquier texto narrativo presenta un **conflicto**, un paso previo a la interpretación del texto sería determinar la naturaleza de ese conflicto y su objeto: con ciertos límites, el objeto de ese conflicto es la Historia (lucha de clases, voluntad de poder, transgresión del *statu quo* político-social...), pero también el objeto del conflicto es la **identidad del yo** en la triple dialéctica yo/sociedad, yo/cosmos, yo/sí mismo.

No está de más apuntar, asimismo, que todo texto se ofrece al lector como **imitación** o como **sustitución** de la realidad, si bien la imitación pura no existe y en mayor o menor medida todo texto es **diegético**, es decir, el texto crea su propio referente. Ya veremos, al analizar el componente real de algunos signos en los textos de Mishima, cómo a veces lo real es la trampa que, bajo la estructura anecdótica del texto, sirve de agente desencadenador de una **ensoñación cósmica** muy distante (si no ajena) de la Historia.

Otro paso previo a la interpretación es el análisis descriptivo de los elementos que estructuran el texto. Uno de esos elementos es la **escritura analógica** (metáfora, metonimia), basada en la representación de las personas y las cosas, no en función de la descripción objetiva, sino de las resonancias -sensoriales, emocionales, imaginarias- que aquéllas despiertan en el escritor consciente o inconscientemente. Téngase en cuenta que la analogía puede tener una base racional, sensible, existencial -colectiva o individual-, fónica... e, incluso, puede ser percibida por el lector como gratuita.

Este es el procedimiento que intentamos

indagar en algunas obras de Mishima, aunque sólo cuando de forma general se relacione con el campo semántico de la degradación (material o moral).

Los fragmentos que hemos seleccionado son (aparentemente) accesorios a la dinámica del relato. No poseen una función en el nivel anecdótico gran parte de ellos, lo que nos revela que su función habrá que buscarla en el nivel de la estructura profunda del texto.

Curiosamente, y este es el primer punto al que debemos prestar atención, la escritura analógica (metáforas, metonimias, comparaciones) del narrador **coincide** con el habla analógica de los actantes -personajes-: estamos ante una invasión de la **totalidad del texto** por parte del yo del autor. Así, esta escritura que contamina todo el texto a través de la acumulación de comparaciones, epítetos y anáforas semánticas, se **hiperboliza**: superpone el espacio de la emoción al espacio de la información, y puede la emoción anular cualquier referente. En muchos momentos estamos ante un espacio obsesivo, paranoico.

Las **constantes temáticas** de la escritura analógica revelan el yo del escritor: estas obsesiones, según lo entiendo yo, pueden organizarse en una estructura significativa, cuya pertinencia queda demostrada por su recurrencia a lo largo de todo el corpus literario mishimiano.

Antes de seguir adelante, precisemos que entendemos los términos «constantes temáticas», «obsesiones» o «metáforas obsesivas» de acuerdo con la significación con que el profesor Del Prado Biezma usa «metáfora obsesiva»: él a su vez lo toma a partes iguales de Charles Mauron (constantes temáticas o formales que, de una

---

manera inconsciente y obsesiva, estructuran el tejido de un texto) y del concepto **tema** de los críticos bachelardianos (el tema es una imagen o una red de imágenes en las cuales se encarna verbalmente la ensoñación existencial y preconsciente del yo de la escritura, donde se estructura como práctica consciente por el yo). Veamos un ejemplo en las ensoñaciones de la muerte a través de las imágenes del agua en Mishima.

---

## 2. EL AGUA.

---

En 1965 Yukio Mishima comienza a escribir **Nieve de Primavera**, primer volumen de su tetralogía «El mar de la fertilidad», título global de su obra más ambiciosa y significativa. El título alude a esa vasta llanura en el centro del globo lunar, del que sabemos que es un desierto sin vida, sin agua y sin aire. En una conversación mantenida con Donald Keene, el autor le confesaría que ese título «pretende sugerir ese árido mar de la luna que desmiente su nombre. O, si se quiere llegar más lejos, superpone la imagen del nihilismo cósmico al mar fértil». De paso, resaltemos cómo una vez más (Mishima lo hace cientos de veces) el novelista juega a enfrentar -contagios, contactos- imágenes ¿opuestas?: fertilidad/aridez, vida/muerte, pureza/corrupción, belleza/ruina...

36

Precisamente queremos ir todo lo lejos que nos permita la ambigüedad latente del título de la tetralogía: fertilidad que expresa aridez, mar como origen de la vida (para tantos biólogos y poetas) y mar como metáfora de la muerte, o del vacío que significa la muerte (para Mishima). Como ha visto Bachelard, «el agua es el elemento de la muerte joven y bella, de la muerte floreada y, en los dramas de la vida y de la literatura, es el elemento de la muerte sin orgullo ni venganza, del suicidio masoquista» (1978: p.128). «El agua es una **nada sustancial**. No podemos llegar más lejos en la desesperación. Para ciertas almas, el

agua es la materia de la desesperación» (1978: p.143).

El agua en toda la obra de Mishima es una realidad capital, agua real y simbólica, arquetipo material de donde todo nace y a donde todo tiene que volver: el regazo de la vida y de la muerte. En la anecdótica del relato aparece esta imagen bajo todas sus formas (mar, río, lluvia, catarata, nieve, fuente,...), e incluso ha sugerido muchos de los títulos de sus obras: **El marino que perdió la gracia del mar, Nieve de primavera, El rumor de las olas, Sed de amor, La catarata sumergida, La fuente y la lluvia, El mar de la fertilidad**. En la exposición retrospectiva que una semana antes de morir se organizó en Tokio sobre su obra y su vida, Mishima sugirió dividir sus 44 años de vida en CUATRO RÍOS: El Río de los Escritos, El Río del Teatro, El Río del Cuerpo, El Río de la Acción, ríos que finalmente desembocarían en el Mar de la Fertilidad.

Pero apuntemos una mínima sinopsis argumental del ciclo novelístico al que nos venimos refiriendo: a través de cuatro volúmenes (**Nieve de Primavera, Caballos desbocados, El templo del alba y La corrupción de un ángel**) y de cuatro protagonistas (Kiyoaki, Isao, Ying Chan y Toru) desarrolla Mishima el tema de la reencarnación; la tetralogía cubre sesenta años de la historia del Japón y se inicia alrededor de 1912. El protagonista de cada novela es la reencarnación del héroe del volumen anterior. Sólo un personaje, Honda, conoce -como amigo de cada uno de los protagonistas- el secreto de las reencarnaciones. Como base religiosa, se atuvo Mishima a las enseñanzas de una pequeña secta budista (Hosso) cuya teoría de la conciencia pura afirma que toda experiencia es subjetiva y que la existencia no puede ser probada.

Después de 1400 páginas, en un final tan irónico como el propio título, Mishima echa por tierra toda la teoría de la reencarnación que aparentemente estaba tratando de fundamentar en estas novelas. En efecto, la obsesión del autor

---

---

una vez más (y era la última, ya que acabó el manuscrito el mismo día que cometió seppuku) se conforma como una pulsión hacia el vacío, hacia la nada (muy significativa es, al respecto, cómo nombró Youcernar su breve, sugerente y perspicaz ensayo: **Mishima o la visión del vacío**). Este vacío al final es el referente último de las metáforas de degradación, lo crepuscular y la corrupción que podemos rastrear en toda su obra: «Mi corazón clama por la Muerte, la Noche y la Sangre», había confesado desenmascarándose en **Confesiones de una máscara**.

---

### 3. LO PODRIDO.

---

«No se oía ningún ruido. El jardín estaba vacío. Había llegado, pensó Honda, a un lugar sin recuerdos, a la nada». Este es el final del cuarto y último volumen **La corrupción de un ángel** (**Tennin Gosui**, en japonés). «El título -informa la Youcernar- evoca una leyenda del budismo según la cual los **Tenni**, que no son otra cosa que unas esencias divinas personificadas, unos Genios o unos Ángeles, en lugar de ser inmortales, o más bien eternos, están limitados a mil años de existencia de esa forma, después de los cuales ven cómo se mustian las flores de sus guirnaldas, cómo se deslumbran sus joyas y sienten manar de sus cuerpos un sudor fétido» (1985: p.79).

En **Confesiones de una máscara**, la voz narradora -primera persona- nos relata lo impactante que resultó para su psicología infantil un porteador de excrementos, y confiesa: «...aquel muchacho representó para mí la primera revelación de cierto poder, la primera llamada a mí dirigida por una voz extraña y secreta. Es revelador que esta llamada se expresara, por primera vez, bajo la forma de un porteador de inmundicias nocturnas. El excremento simboliza la tierra, y no cabe duda de que fue el malévolo amor de la madre tierra lo que me tentó» (1949: p.13). El párrafo, a lo que se ve, tiene bastante desperdicio, que es lo que interesa a nuestro

cometido.

Si aducimos esta cita no es por su evidente interés psicoanalítico; prácticamente la totalidad de sus biógrafos toman esta obra, **Confesiones de una máscara**, como una autobiografía: hasta el mismo Mishima la definió como su «primera autobiografía». Pero, aun considerándola como texto anecdótico y narrativo, esta cita se nos presenta como un ejemplo más de la presencia obsesiva del tema (no como metáfora, sino en función de un actante). Otro ejemplo del mismo nivel lo constituye uno de los actantes de la novela **Sed de amor**: un jardinero, del que se enamora la protagonista y al que finalmente clara- da muerte. En los dos casos, y en otros muchos que podríamos citar, la profesión, el que- hacer del actante tiene como objeto lo pútrido, lo desechable, el humus, «la tentación de la madre tierra» -como dice el protagonista de **Confesiones-**.

Como el agua, el símbolo de lo podrido es una ensoñación ambigua. Mishima somete a todas sus imágenes al mismo tratamiento: a la superposición, a la ambigüedad, a la polarización. Volviendo sobre la imagen del agua (ahora en función de la coordenada espacial), el primer recuerdo del protagonista de **Confesiones** es el primer baño de su vida: «...y, hallándome yo dentro, mi vista observaba el destello de un rayo de luz al incidir en el borde la pequeña bañera». Otro polo es la coordenada espacial en el final de la novela **Caballos desbocados**, segundo volumen de la tetralogía, que acaba en un acantilado, donde el héroe -Isao- comete seppuku: «En el momento en que la hoja le abría las carnes, el brillante disco se remontó en el horizonte y le estalló detrás de los párpados».

Del mismo modo, la ensoñación de la podredumbre, escondida bajo las múltiples presencias del hedor, la ceniza, el polvo, el fango, lo excremental, lo residual, la predilección onírica por la antropofagia, el vómito y en general la degradación simbólica de todo sentimiento, actúa

---

como metáfora de otra degradación: la de la belleza, la de la pureza.

Dice Mishima en el **post scriptum** de una de sus obras: «Entre mis incurables manías está la de que los viejos son siempre feos y los jóvenes siempre hermosos. La sabiduría de los viejos siempre amarga, la de los jóvenes siempre transparente. Cuanto más vive la gente, peor se vuelve. Y la vida humana es, en otras palabras, un caótico proceso de decadencia y ruina». Queda claro que el juego de Mishima es el enfrentamiento de la corrupción con la pureza; o, por mejor decir, la corrupción de la pureza, la corrupción de un ángel, para alcanzar además la nada, el vacío, expresado en el final y al que aludimos más arriba. En otro volumen de la tetralogía, **El templo del alba** (o **del crepúsculo**, según otra traducción), el personaje conductor -Honda- reflexiona: «...en la India lo sublime y la suciedad van parejas; en el Japón son dos polos opuestos». Pero Mishima intenta aunar estos dos polos en una circunferencia en cuyo centro espera el vacío.

---

#### 4. LA SANGRE.

---

Detengámonos brevemente en una de las imágenes más recurrentes en la obra de Mishima. En **Confesiones** describe con morosidad y regodeo un sueño en donde acude a un banquete con un joven y musculoso compañero de clase. Cubiertos de plata sobre impolutos manteles blancos, elegantes candelabros. Uno de los cocineros se abalanza sobre su compañero, al que desnuda, ata y sirve sobre una enorme bandeja: «Y hundía el cuchillo y tenedor en el corazón. Saltaba un chorro de sangre que iba a darme en la cara». Pero lo curioso es que la narración del sueño antropofágico es precedida de una larga disquisición sobre sus ansias de derramamiento de sangre: confiesa haber imaginado que daba muerte «a gran número de soldados griegos, a muchos esclavos blancos de Arabia, príncipes de tribus salvajes, ascensoristas de hotel, camareros,

jóvenes chulapos, oficiales del ejército, trapevistas de circo... Era yo como uno de esos salvajes merodeadores que, al no saber la manera de expresar su amor, cometen la equivocación de matar a las personas que aman». Sólo se destruye lo que se ama, la belleza; recordemos que aquel compañero de clase que aparece en el sueño, previamente ha sido descrito como «excelente nadador y de cuerpo notablemente bello».

Ya hemos dicho que la sangre es un tema constante en Mishima. En otras apariciones su significado es tan complejo como variado:

- La utiliza para una crítica social: «...unas mujeres del país derrotado exhibían su sensualidad arrogante e hipertrofiada, paladeando la sangre de los que fueron conquistadores».

- Para una reflexión místico-religiosa: «El rito del festín sacro persiste en el sacramento cristiano de la sagrada eucaristía».

- Para la descripción erótica: «...el devorador estaba siendo devorado».

- Como imagen poética: «...y las entrañas salieron de golpe, como si la herida también estuviera vomitando».

- Para una confesión de vampirismo: En **El marino que perdió la Gracia del mar** dice uno de los jovencitos, ángeles vengadores (en una escena digna del famoso personaje de Bram Stoker): «Necesitamos sangre. ¡Sangre humana! Si no la conseguimos este mundo vacío se quedará pálido y arrugado. Tenemos que sacar la sangre fresca de ese marinero y hacer con ella una transfusión al universo que agoniza, al cielo que se muere, a los bosques que se mueren, a la tierra agotada y moribunda».

En esta complicación es donde yo veo la función que cumple la reiteración de la metáfora; la antropofagia y el tema de la sangre nutricia esconden una ensoñación cósmica que implica la negación de la cultura y la vuelta a la naturaleza, como primer paso, y el vacío de la muerte como final (y quizá como principio de nuevo). Levi-Strauss nos ayuda a comprender esta idea: «En

---

todos los casos se verifica la existencia de una doble oposición, por una parte entre lo crudo y lo cocido, por otra entre lo fresco y lo corrupto. El eje que une lo crudo con lo cocido es característico del paso a la cultura; el que une lo crudo con lo podrido, del retorno a la naturaleza, puesto que la cocción efectúa la transformación cultural de lo crudo del mismo modo que la putrefacción concluye su transformación natural».

---

## 5. CONCLUSIÓN.

---

Intentemos fijar las presencias obsesivas de la novela **El templo del alba** (a la que pertenecen todos los fragmentos que citamos en el Apéndice):

-a) En función de los actantes: actantes redundantes, repetición de características psicológicas, presencia de actantes sin función aparente en la anécdota del texto, sobre todo los que son expresión de la degradación moral y física, la corrupción, la traición, el cinismo...

-b) En función de la coordenada espacial: paisajes o sus elementos repetidos (el fangoso Ganges, los jardines en penumbra, la selva...).

-c) En función de la coordenada temporal: los crepúsculos, la noche, la luna, otoño, invierno, por un lado, y por otro la luz brillante, el sol como metáfora de lo vacío.

-d) En función de constantes estilísticas: las metáforas zoomórficas y cosificadoras.

-e) En función de la ensoñación del yo, que es aprehendido como cuerpo a través del asco y de la degradación física.

-f) En función de la ensoñación del cosmos como caos, degradación y apocalipsis.

En definitiva, podemos concluir que los temas constantes (su infraestructura psicosensores) en la novela de Yukio Mishima **El Templo del Alba** (aun en contextos, estructuras y actantes secundarios -aparentemente insignificantes-), a través de su repetición, muchas veces inconsciente, llegan a conformar una red

significante que tiene como referente último un nihilismo cósmico. Éste se expresa mediante una diversidad de metáforas obsesivas (sangre, muertos vivos, cosificación de los humanos con frecuente zoomorfización, eros degradado), todas ellas alusivas en mayor o menor medida a la **PODREDUMBRE** como proceso de retorno al vacío.

Esta estética de la podredumbre también ha sido observada por Italo Calvino, quien reflexionando sobre los templos japoneses comenta: «Lo que el templo de madera nos puede enseñar es esto: para entrar en la dimensión del templo continuo, único e infinito, la única vía es pasar por su contrario: la perpetuidad de lo vegetal, el tiempo fragmentado y plural de lo que se inicia, se disemina, germina, se seca o se pudre». Una cultura (frente a la occidental, de la piedra) de la madera, que se seca y se pudre, pero se rehace, renace en idéntico diseño; síguese, pues, que lo que se pudre, muere, pero también renace, vive, se pudre, etc.

## APÉNDICE (Fragmentos de **El Templo del Alba**)

---

### A. METAFÓRICA ANIMAL.

---

1. Honda sentía como si el sonido de sus pisadas fuese el de las agudas garras de alguna bestia de la jungla, babeantes los colmillos...(36)

2. Era una religión que atacaba la fertilidad de los campos griegos en su belleza apolínea como una nube de langostas que oscurecieran el sol y el cielo, asolándolos, devorando sus cosechas.(105)

3. Aquel hombre tenía ojos de pez, pensó Honda...(177)

4. La señora Tsubakihara (tenía) la apariencia de una afligida grulla de plumas caídas.(195)

5. Todos tuvieron la horrible sensación de ser desollados como conejos y de haber quedado repentinamente en carne viva. (247)

---

6. Echó atrás sus cabellos que ondularon como orejas de elefante. (288)

7. Observando atentamente a Ying Chan asomar de un salto fuera del agua y volver a sumergirse como si fuera una marsopa...(313)

---

#### B. DEFORMIDAD Y COSIFICACIÓN.

---

8. Un leproso se hallaba sentado...Su único ojo era rojo y estaba ulcerado. Sus manos sin dedos eran como los tocones de las moreras cortadas...(61)

9. Bajo el sol yacían expuestas multitudes de las horribles realidades de la carne humana con su excremento, su hedor, sus gérmenes y sus venenos...niños cubiertos de pústulas, niños moribundos aferrados a los pechos de sus madres...(62)

10. Jamás le asustaba mirarse en los espejos, Todos funcionaban como papeleras en donde arrojar las arrugas...(181)

11. Sus secas mejillas, sombreadas por mechones de pelo parecían absorbentes, como fragmentos de papel de arroz.(195)

---

#### C. EROS DEGRADADO.

---

12. Deseó que le hubiera sido posible sostener en sus manos los muslos tersos y cobrizos de la princesa mientras orinaba.(50)

13. Él pensó que aquella mirada era la de una niña inocente que anhela ser violada.(182)

14. La pasión sexual, inspirada por su edema contenía una cierta crueldad sutil. En realidad, durante tales noches, le hacía el amor apasionadamente pero habida cuenta de que le había dicho que deseaba que se mostrara absolutamente pasiva, bien podía haber estado alentando la ilusión de hallarse con un cadáver de varios días y el rostro hinchado.(261)

15. Era una especie de placer perverso como el de masticar sobre un diente dolorido.(290)

---

#### D. MUERTE.

---

16. La nube se había tornado más tenue y en la porción inferior se había abierto una ancha grieta a través de la cual fluía una luz radiante como si el brillante resplandor fuese sangre brotando interminablemente de una gran herida.(46)

17. La víctima (un chivo) alzó las ancas y se agitó desesperadamente mientras balaba angustiada. El joven empuñó su alfanje cuyo filo brillaba plateado bajo la lluvia. Descendió con precisión y la cabeza cortada rodó hacia adelante, muy abiertos los ojos y asomando grotescamente la lengua blanquecina. El cuerpo permaneció al otro lado de los postes; la parte frontal se estremecía quedamente mientras las patas traseras golpeaban con fuerza el pecho. Los movimientos violentos se debilitaron gradualmente, como los de un péndulo cuyas oscilaciones reducen a cada vuelta su ámbito. La sangre que fluía del cuello era relativamente escasa.(58)

18. Honda percibía distinguir el moho de la decrepitud que cubría todo su cuerpo y sin embargo percibía que su extraordinario cerebro aún trabajaba con diligencia como el tic-tac de un reloj de bolsillo de un muerto.(140)

---

#### E. LO PÚTRIDO.

---

19. De la misma manera que el vino se convierte lentamente en vinagre o la leche se cuaja...(35)

20. Las experiencias no eran sino huesos mondos en el plato de un banquete.(156)

21. Pero hacía ya tiempo que había comenzado el deterioro de un mundo que rechazaba la reproducción, justo como un pez sacado del mar en una tarde de otoño se pudre gradualmente.(165)

22. Honda nada sabía de su pasado pero le parecía como un triste pedazo de fruta adobada en el vinagre de la pena.(168)

---

23. En contraste estas aguas fangosas y contaminadas constitufan el símbolo mismo de la prosperidad.(199)

24. Cada vez que se le tendían manos rosadas, llenas de manchas y arrugadas, dudaba en estrecharlas; le deprimía la acumulación de manos; ensombrecían su corazón como una carga de frutos secos en la bodega de un barco.(274)

25. Era (la vida) una acumulación de vendas usadas, manchadas por capas de sangre y pus. La vida era el cambio diario de los vendajes del corazón...(294) ■

### BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, GASTON (1965): *La poética del espacio*, México, F.C.E.  
(1978): *El agua y los sueños*, México, F.C.E.  
(1982): *La poética de la ensoñación*, México, F.C.E.
- BAYÓN, MIGUEL (1981): «Mishima, un fascismo japonés», en TIEMPO DE HISTORIA, núm. 79
- BENNEDICT, RUTH (1974): *El crisantemo y la espada*, Madrid, Alianza.
- CALVINO, ITALO (1987): *Colección de Arena*, Madrid, Alianza.
- CARANDELL, JOSÉ M. (1981): «El destello en el borde del agua», en QUIMERA, núm. 9
- CLANCIER, ANNE (1976): *Psicoanálisis, Literatura Crítica*, Madrid, Cátedra.
- ELIADE, MIRCEA (1955): *Imágenes y símbolos*, Madrid, Taurus.
- KEENE, DONALD (1956): *La literatura japonesa*, México, F.C.E.  
(1973): «Introducción» a *Seis piezas No*, Barcelona, Barral.  
(1974): «Introducción» a *Sed de amor*, Barcelona, Caralt.
- MISHIMA, YUKIO (1949): *Confesiones de una máscara* (Kamen no kokuhaku), Barcelona, Planeta, 1979  
(1950): *Sed de amor* (Ai no kawaki), Barcelona, Caralt, 1974  
(1953): *Muerte en el estío y otros cuentos* (Manatsu no shi), Caracas, Monte Ávila, 1959.  
(1956): *El pabellón de oro* (Kinkakuji), Barcelona, Séix-Barral, 1963  
(1956): *Seis piezas No* (Kindai No gakushu), Barcelona, Barral, 1973  
(1960): *Después del banquete* (Utage no ato), Barcelona, Caralt, 1986  
(1963): *El marino que perdió la gracia del mar* (Gogo no Eiko), Barcelona, Bruguera, 1980  
(1963): *Muerto por las rosas* (Barakei), fotografías, Barcelona, Lumen, 1966  
(1965): *Nieve de primavera* (Haru no yuki), Barcelona, Caralt, 1974  
(1967): *Caballos desbocados* (Honba), Barcelona, Caralt, 1976  
(1968): *El templo del alba* (Akatsuki no tera), Barcelona, Caralt, 1985  
(1970): *La corrupción de un ángel* (Tenni gosui), Barcelona, Caralt, 1985
- NATHAN, JOHN (1985): *Mishima (Biografía)*, Barcelona, Séix-Barral
- PIGEOT, J. y TSCHUDIN, J.J. (1986): *El Japón y sus épocas literarias*, México, F.C.E.
- PRADO, BIEZMA, F.J. DEL (1984): *Cómo se analiza una novela*, Madrid, Alhambra.
- SCOTT STOKES, HENRY (1985): *Vida y muerte de Y. Mishima*, Barcelona, Muchnik.
- AMITH, ROBERT (1986): *La sociedad japonesa. Tradición, identidad personal y orden social*, Barcelona, Península.
- VALLEJO-NÁGERA, J.A. (1978): *Mishima o el placer de morir*, Barcelona, Planeta.  
(1979): «Confesiones de una máscara: ¿novela o autobiografía?», Introducción a *Confesiones...*, Barcelona, Planeta.
- YOURCENAR, MARGUERITE (1985): *Mishima o la visión del vacío*, Barcelona, Séix-Barral.

---

## CURSOS DE METODOLOGÍA

**D**urante los días, 9,10,11,12,13, de Noviembre, se celebró en los locales de la Asesoría Lingüística, un curso de metodología dirigido a los profesores de lengua española, pertenecientes a las Delegaciones siguientes:

Anfa.  
Aïn Chok  
Ben M'sik  
Sidi Otmane  
Mohamedia  
Derb Sultan, El Fida

El número de asistentes fué de 46 personas entre Inspectores y Profesores. Los temas que fueron objeto del curso, fueron los siguientes:

- 1) **La lengua hablada: análisis de la producción oral.** Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa, presentada por el Profesor de la Universidad de Granada Don Pedro Barros.
- 2) **Materiales didácticos para la enseñanza de segundas lenguas,** por el asesor D, Jorge Liñan Sinigaglia.
- 3) **El uso de las letras mayúsculas, la acentuación,** por la asesora Doña Ma. Luisa Ayala Egea.

Al mismo tiempo hubo un intercambio de experiencias presentado por el Inspector General de Español D. Mohamed Khoutabi, bajo el título «Aspectos metodológicos: fundamentos teóricos y prácticos» y una conferencia, "La transición española» a cargo de Doña Ma. Dolores Granja Paredes, Catedrática del Instituto Juan Ramón Jiménez de Casablanca.

Ofrecemos a continuación una panorámica de las ponencias expuestas, insistiendo en aquellos aspectos que a nuestro parecer puedan ser objeto de mayor interés; así como una presentación de parte del material utilizado en el curso.



---

## DOS ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: LA UTILIZACIÓN DE LAS MAYÚSCULAS Y LA ACENTUACIÓN

María Luisa Ayala Egea

**E**l objetivo del curso a que se refiere el título precedente estaba dirigido, fundamentalmente, a solventar las dudas sobre estos dos aspectos concretos dentro del marco de la expresión escrita, a analizar sus posibles causas y, al mismo tiempo, a presentar una tipología de ejercicios que pudieran favorecer su aprendizaje y utilización dentro de la macrodestreza señalada.

El curso se dividió en tres sesiones de una hora y media. La primera de estas sesiones se centró sobre las mayúsculas y las dos siguientes, de tres horas, en la acentuación, por entender que este segundo aspecto podía presentar una mayor complejidad a la hora de su exposición y didáctica.

### 1/ UTILIZACIÓN DE LAS MAYÚSCULAS

El hecho de haber elegido este tema se debe a que los alumnos marroquíes, dado que su escritura carece de estas graffas, tienen más dificultades en su utilización que otros alumnos de español como lengua extranjera o materna.

#### 1.1. Contenidos:

Se subrayó la importancia de las mayúsculas como elemento individualizador para referirse a los nombres propios.

##### 1.1.1. Reglas de uso.

Se analizaron las distintas reglas de uso siguiendo el criterio de la R.A.E. Se insistió en aquellos casos que, al no existir una regularidad en su utilización, presentan dificultades. Ejemplos:

Los tratamientos, siempre que estén en abreviatura ( Sr., D., Vd., etc.) se escriben con mayúscula. Si **usted**, se escribe con todas sus letras, no debe llevarla. Se va haciendo también extensivo el uso de minúscula en **señor** y **don** en el mismo caso.

Los nombres y adjetivos que forman parte del título de una obra. Cuando el título es largo, se escribe con mayúscula solo la inicial, aunque existe actualmente la tendencia de hacerlo extensivo al resto de los casos.

Alternancia de mayúscula/ minúscula en nombres colectivos, movimientos religiosos, políticos o culturales, ciencias y disciplinas e hitos en la cronología. El elegir un tipo u otro de graffa obedece a la importancia que quiera dar el escritor a este tipo de realidad y orienta al lector respecto al significado que ha de dar a la palabra, o sobre la intencionalidad del autor. Ejemplos:

Corona/ corona

Antigüedad / antigüedad

#### 1.1.2. Valor de la graffa.

Se remarcó la independencia entre el código oral y escrito. Ambos comparten características estructurales, pero desarrollan funciones distintas y complementarias. El oral utiliza habitualmente otros códigos, muchos de ellos no verbales, como: gestos, movimientos, vestidos, entonación... que contienen una gran información a la hora de interpretar el mensaje. En el escrito, se limitan a : la disposición del espacio, párrafos, sangrado, subrayado, tipología de letra..., pero, al tener el canal visual una capacidad de transmisión mayor que el auditivo, son de una enorme importancia significativa. De ahí que se haga un especial hincapié en resaltar el papel de las mayúsculas como elemento gráfico, señalativo, ya que dirigen nuestra atención sobre diversos elementos del escrito, y, en determinados tipos de textos ( titulares periodísticos, publicitarios, jurídicos, administrativos) adquieren un valor determinado.

#### 1.1.3. La mayúscula como elemento cultural.

El hecho de que se escriban con mayúscula los nombres propios, los títulos de obras, los nombres de instituciones, los acrónimos, ... hace interesante aprovechar su utilización para transmitir a los alumnos conocimientos culturales sobre distintos aspectos de la vida española.



## 1.2. Ejercicios presentados.

### 1.2.1. Ejercicios específicos para casos concretos. Algunos ejemplos:

Componer frases en las que una misma palabra, se escriba con mayúscula o minúscula:

**Rey:** El Rey ha visitado Sevilla

**rey:** El rey Juan Carlos ha celebrado su cumpleaños en familia

**Presidente:** .....

**presidente:** .....

**Historia:** .....

**historia:** .....

**Renacimiento:** .....

**renacimiento:** .....

Escribir con mayúscula o minúscula las siguientes palabras según convenga en cada frase:

**Pueblo:** Este.....trabaja por un futuro mejor.

La soberanía nacional reside en el .....

**Música:** Adoro este tipo de .....

La .....es una de las Bellas Artes.

**Episcopado:** El .....se ha pronunciado en contra de la violencia.

Se denomina .....a la asamblea de obispos.

Redactar frases con los siguientes nombres propios:

Congreso de los Diputados .....

El A.V.E. ....

Puerta de Alcalá .....

El Lazarillo de Tormes .....

Real Academia Española de la Lengua .....

### 1.2.2. Ejercicios de expresión escrita, en general, que fomenten la utilización de las mayúsculas:

- Elaboración de instancias, certificados oficiales.
- Redacción de anuncios publicitarios, ofertas de empleo, pisos, etc.
- Creación de currículos

### 1.2.3. Ejercicios de creación, de carácter literario o lúdico, en los que las mayúsculas puedan servir como recurso expresivo:

- Dramatización de textos, donde la mayúscula resalte elementos tonales.
- Creación de historias, en las que los objetos de la vida cotidiana se conviertan en personajes y, por lo tanto, en nombres propios. Por ejemplo: la historia de D. Tacón que vivía en la ilustre villa de Siete Pares de Tapas.

## 2. LA ACENTUACIÓN

### 2.1. Contenidos.

#### 2.1.1. El acento como rasgo distintivo.

Se partió del acento como un refuerzo intencional en la pronunciación de una

determinada sílaba. En mayor o en menor medida, todas las lenguas europeas utilizan este recurso. En algunas de ellas, la posición del acento está condicionada ( checo, francés,....), por lo tanto tiene una función demarcativa, sirve para separar o aislar las palabras, pero carece de función distintiva porque no existe elección posible. En resumen, el acento carece de valor fonológico y no es preciso señalarlo en la escritura. En otras lenguas, como el español, portugués...., el acento es libre, tanto puede ir en una sílaba como en otra de la palabra, por lo que puede utilizarse para distinguir diferentes significados. Tiene, en consecuencia, valor distintivo, fonológico. Algunos ejemplos:

número / numero / numeró  
cántara / cantara / cantaré  
líquido / liquido / liquidó

### 2.1.2. Acento ortográfico / fonológico.

Se insistió en el hecho de que al tener el acento español valor fonológico, su representación constituye un problema ortográfico y debe ser representado siempre. Se hizo un especial hincapié en que su ausencia, o su incorrecta utilización, tienen la misma importancia que cualquier error ortográfico de los fonemas, a pesar de la incomodidad de su trazado, ya que interrumpe la escritura, y de que no tiene cabida en telegramas, teletipos, en las mayúsculas de los ordenadores, etc.

### 2.1.3. Reglas de uso.

La colocación del acento ortográfico responde a unas reglas fijas, sin excepciones apenas. Se partió de la norma de la R.A.E., con el criterio de menor a mayor dificultad, y se insistió en aquellos casos que podían presentar más complejidad. Ejemplos:

Hiatos.  
Combinación de vocales *ui*, *iu*.  
Palabras compuestas.  
Formas verbales con pronombres personales enclíticos  
Acentuación de latinismos y extranjerismos.  
Palabras cuyo acento puede recaer en sílabas distintas.

## 2.2. Didáctica

Los ejercicios que se presentaron estaban orientados a un nivel medio o avanzado de español, ya que es, a nuestro parecer, en estos niveles cuando deben sistematizarse la acentuación y sus normas de uso. Pensamos que es necesaria una previa familiarización con la estructura silábica y sus elementos prosódicos. Por lo tanto, para su aprendizaje tendríamos que partir, en primer lugar, de un adiestramiento de tipo auditivo: la acentuación es fundamentalmente una cuestión de oído. Es conveniente que, en estos primeros niveles, el alumno oiga muchos textos que sean ricos fonéticamente: poemas, trabalenguas, anuncios, canciones..... Ejemplos:

### POEMAS

La plaza tiene una torre,  
la torre tiene un balcón,  
el balcón tiene una dama,  
la dama una blanca flor.

(A. Machado)

### TRABALENGUAS

El amor es una locura  
que sólo el cura la cura  
y cuando el cura lo cura  
comete una gran locura.

### JUEGOS INFANTILES

Pico, pico, menorico,  
quién te dio tamaño pico,  
la gallina, la jabada  
puso un huevo en la cebada,  
puso uno, puso dos, puso tres,  
puso cuatro, puso cinco, puso seis,  
puso siete, puso ocho;  
que se esconda este bizcocho  
hasta mañana a las ocho.

### ANUNCIOS

De papel el desperdicio  
es un feo y caro vicio.

Después de comentar los recursos utilizados en los textos, es interesante que los alumnos compongan los suyos propios, en donde aparezcan aliteraciones, mismos esquemas acentuales, rimas en aguda, etc.

En estos primeros niveles, se pueden presentar las reglas de acentuación generales y de aplicación sencilla: acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Así como aprovechar el estudio de la conjugación para reconocer hiatos, diptongos, acentos que se repiten siempre en los mismos tiempos y personas, y que, de este modo, se vayan habituando a escribirlos en todos estos casos.

En los niveles medio y avanzado, como señalábamos antes, es cuando debemos sistematizar la totalidad de las normas ortográficas sobre la acentuación. Es importante enseñar a los alumnos este conjunto de reglas para que se acostumbren a utilizarlas como estrategia de apoyo en cualquier caso de duda.

### 2.3. Ejercicios presentados.

#### 2.3.1. Ejercicios generales de fácil memorización:

Formar el plural de las siguientes palabras:

régimen.....regímenes  
germen.....  
joven.....

Poner en singular las siguientes palabras:

jardines.....jardín  
leones.....  
compases.....

Conjugar verbos en pretérito imperfecto de indicativo:

temer: temía, temías, temía.....  
seguir: .....  
deber.....

Conjugar verbos en condicional simple.

Poner los siguientes verbos en tercera persona del singular del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto de indicativo:

temer.....temió.....temía  
volver.....  
refr.....

#### 2.3.2. Ejercicios específicos de dificultad progresiva.

Añadir pronombres personales a las siguientes

formas verbales, para formar palabras esdrújulas:

subid.....subídmelo  
habiendo.....  
contad.....

Acentúa o no, según convenga, las siguientes palabras con diptongos:

debereis  
caustico  
caray

Escribir acento diacrítico, según convenga, en lo monoslabos de las siguientes frases:

Se va siempre con los amigos. Lo se.

Con mas tiempo lo acababa, mas no lo tengo.

Construir frases con estas parejas de homónimos:

te / té  
como / cómo  
quien / quién

#### 2.3.3. Ejercicios generales.

Es útil presentar, con cierta periodicidad, a los alumnos tablas de ejercicios muy variados para su acentuación, que nos servirán para evaluar su grado de asimilación de la materia. Este tipo de evaluación no es sólo clarificadora para el profesor, sino también para el alumno, ya que le permite comprobar su progreso de forma objetiva. Ejemplos:

Colocar el acento en las palabras de las frases que lo precisen.

No se cuando saldre.

A mi me gusta el te, ¿y a ti?

El rio esta contaminado. ■

### BIBLIOGRAFÍA

ARRIBAS, Jesús. *Recuperación ortográfica*. Publicaciones F.H.E.R.

BUSQUETS, L. - BOUZI, L. *Ejercicios gramaticales*. S.G.E.L. Madrid, 1983

Equipo PRAGMA. *Para empezar*. Edelsa, Madrid, 1991

FERNÁNDEZ, J. - SILES, J. y FENTE, R. *Gramática. Curso intensivo de español*. S.G.E.L. Madrid, 1990

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Didáctica de la gramática*. Narcea, Madrid, 1987

R.A.E. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa- Calpe, Madrid 1991

## MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LAS ENSEÑANZAS DE L2. (LOS M.A.Vs.)

Jorge Liñán Sinigaglia

**E**n el cursillo **Materiales didácticos para la enseñanza de segundas lenguas**, en su introducción se matizó que nos moveríamos siempre en el campo de las cuatro destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Comprensión y expresión escrita.

Otro de los conceptos que se estableció "a priori" es la teoría llamada «Vía natural», es decir : **OÍDO—PALABRA—ESCRITO.**

Los temas tratados fueron especialmente dirigidos hacia el mundo de los MAVs.(Medios audio-visuales)

1) **Los laboratorios de idiomas** y sus materiales,diferenciando los dos sistemas aplicados en la actualidad:

a) Los audio-activos (1 profesor para un mismo grupo de un mismo nivel).

b) Los audio-activos-comparativos (1 profesor para varios grupos de niveles distintos, e incluso de varios idiomas).

2) **La imagen fija** (foto, publicidad, Comics ), la descripción de la imagen en una lectura literal, el análisis de un mensaje transmitido, actividad de creación libre, y como punto más desarrollado en este curso, los Comics, de los cuales se analizaron los puntos siguientes:

a) Comprensión del sentido, teniendo en cuenta el papel de la imagen y del texto

b) Observación del trazado, los contrastes de imágenes , el análisis de todos los elementos significantes creadores de sentido.

c) Distinción de la información aportada por la imagen.

d) Contrastar el predominio de lo icónico sobre lo verbal

3) **La radio y las grabaciones audio.**

a) Educación del oído

b) Desarrollo de las estrategias de escucha.

c) Mejorar la comprensión oral

Durante el cursillo se vio también que dentro del proceso de utilización de los MVs., no hay que perder de vista la evaluación, diciendo que la evaluación de la competencia comunicativa se produce durante todo el proceso de aprendizaje, haciendo la división siguiente:

a) Evaluación realizada por el profesor.

b) Evaluación realizada por el alumno (auto-evaluación)

Se analizaron también algunas estrategias de utilización de las diapositivas, (superposición, flou.etc...)

Se abordó, de forma muy superficial, la utilización del video y del ordenador en clase de L2.

En conclusión podemos afirmar que la excelente participación e interesantes sugerencias, emitidas tanto por los Sres. Inspectores como por los Profesores de Lengua Española, nos permitirán en el futuro mejorar los contenidos de los cursos de Metodología, adaptándolos a las necesidades del profesorado marroquí de los diferentes Liceos.

A continuación vamos a ver algunos aspectos prácticos del curso, y en particular: «La explotación del Comic en L2., para un nivel umbral».

#### **EJERCICIO Nº 1 :**

Diremos como introducción que el Comic es un material didáctico de fácil manipulación, que los resultados son muy satisfactorios, y que siendo considerado como un MAV, no necesita ninguna instalación audio-visual.

#### **PLAN DE TRABAJO:**

- 1) El profesor dividirá su clase en grupos de trabajo homogéneos.
  - 2) Se darán "a priori" (no olvidemos que estamos en un nivel de iniciación) todas las explicaciones necesarias para que los grupos de trabajo puedan encontrar las soluciones correctas o aproximativas del ejercicio propuesto.
  - 3) A cada grupo de trabajo se le entregará una copia de la página del Comic con sus bocadillos en blanco.
  - 4) Según el nivel exacto del grupo, el profesor facilitará en la pizarra los contenidos de los bocadillos ( el orden de presentación no será nunca el cronológico con respecto a los bocadillos de la página en estudio.)
  - 5) El profesor quedará abierto a todo tipo de preguntas, para facilitar a los grupos de trabajo los datos necesarios para solucionar el ejercicio
  - 6) Terminado el ejercicio, el profesor mandará leer a cada uno de ellos la solución propuesta.
  - 7) Finalmente se dará la solución definitiva, para que cada grupo efectúe su auto-corrección.
  - 8) A continuación, y después de haber aclarado todas las dudas, se procederá a la explotación didáctica del ejercicio, tanto oral como escrita.
- \* Aclaremos que en este ejercicio se trata de una de las muchas estrategias existentes para la explotación de los comics.

#### **EJERCICIO Nº 2:**

En este segundo ejercicio se abordó la técnica del «Flou» (palabra de origen francés que significa imagen no nítida). Aquí se puede combinar trazado e imagen. Si se dispone de proyector de diapositivas, se desenfocará la imagen, preguntando a los alumnos qué les sugiere lo que están viendo. Constataremos que las reacciones son diversas y recogeremos algunas de ellas:

- a) Veo muchos colores, rojo, azul, amarillo, etc...
- b) Es como un arco iris
- c) Parece un abanico de colores etc...etc...

Como podemos comprobar, hemos conseguido provocar el interés por descubrir lo proyectado e iremos poco a poco enfocando la imagen hasta conseguir la definitiva. En esta fase, el afán por averiguar lo proyectado puede calificarse de espectacular.

---

Si no se dispone de proyector se puede dibujar en la pizarra un imagen indefinida, que iremos paulatinamente completando hasta llegar a la definitiva.

Con esta técnica se consigue, sobre todo a partir de los niveles intermedios, provocar la discusión tan indispensable en clase de L2.■

#### BIBLIOGRAFIA:

Mercurio y Atenea: *Programas de nuevas tecnologías de la información y comunicación*, «Area de Idiomas» M.E.C. Secretaría de Estado de Educación.

Gubern, R, *El lenguaje de los Comics*. Ed. Península, Barcelona 1979.



**E<sup>L</sup>**

**RiNcÓN**

50

**PRáCTiCO**



# EN EL SUPERMERCADO

(FICHA PRÁCTICA DE EXPRESIÓN ORAL)

Magdalena Roldán  
María Luisa Ayala

## FICHA DEL PROFESOR

**NIVEL:** Debutantes

**MATERIAL:** 2 fichas para el alumno A (A1 y A2) y 2 fichas para el alumno B (B1 y B2). 1 ficha para el profesor.

**OBJETIVOS:** Ejercitación de la expresión oral: A y B disponen cada uno de una información parcial que deben completar en un juego interactivo de búsqueda de datos. Se refuerzan también otras destrezas (comprensión oral, comprensión y expresión escrita), bajo la forma de un enfoque por tareas.

### CONTENIDOS :

#### 1. Funciones y nociones

- Identificación de objetos.
- Pedir lo que se quiere comprar. (*Quiero 1 kilo de patatas/ Déme/ Tome*)
- Preguntar si tienen lo que se desea. (*¿ Tienen/tiene mermelada?*)
- Descripción de objetos. (*Es muy bueno/ es caro/ está en oferta*)
- Pedir información sobre precios. (*¿ Cuánto es/ cuesta/ vale?*)
- Expresión de la cantidad. (*2 kilos de peras son 300 pts*)
- Expresión de la sorpresa. (*¡Es carísimo! / ¡Qué caro!*)
- Expresión de la cortesía. (*Por favor, gracias, lo siento, no tenemos*)

#### 2. Registros de lengua

- Relaciones comerciales (nivel estándar). Posibilidad de utilización de usted-usted o usted-tú (Paquito puede ser un niño o un adulto).

#### 3. Elementos morfosintácticos

- La interrogación
- Presente de indicativo
- Imperativo
- Los numerales cardinales
- Afirmación / Negación
- La exclamación
- El adverbio: también / tampoco. Muy / bastante.

#### **4. Elementos léxicos:**

- Vocabulario del ámbito de la alimentación:
  - cifras, pesos, medidas
  - productos
  - tipos de envases y envasados

#### **5. Elementos culturales:**

- Información sobre la alimentación en España
- Información sobre el tipo de establecimientos (tiendas, colmados, pequeños y grandes supermercados, mercado de abastos...) en donde se pueden comprar productos de alimentación .
- Información sobre la forma de presentación y envasado de los alimentos.

#### **ORGANIZACION DEL TRABAJO:**

- Los alumnos trabajan por parejas. El profesor controla la realización y da la información que precisen los alumnos. Es importante fijar un tiempo límite.

#### **MECANICA DE LA TAREA:**

- El profesor presenta la actividad y su contextualización (que se puede realizar al acabar una unidad donde se hayan presentado estos contenidos), y escribe en la pizarra aquellos elementos lingüísticos necesarios para la realización de la actividad.
  - El ejercicio consistirá en lo siguiente: el alumno A (PAQUITO) preguntará al B (TENDERO) sobre la existencia o no de un producto de su lista, utilizando las fichas A1 y B1. B responderá a las preguntas de A. Tanto uno como otro alumno, podrán hacer valoraciones sobre las características y precios de los artículos: «¡Qué caro!» «¡Son muy buenas!»...A partir de las informaciones recibidas, A y B rellenarán las fichas de trabajo (A2 y B2).
    - Se distribuyen las fichas a los alumnos, insistiendo en que A y B deben ocultarse mutuamente el contenido de las fichas (si no fuera así, el ejercicio perdería todo su sentido). Se fija el tiempo de realización.
    - Comienza el ejercicio. El profesor controla el proceso, asegurándose de que la mecánica interactiva funciona correctamente.
    - Una vez acabado el ejercicio, el profesor verificará si el ejercicio se ha desarrollado correctamente, y hará los comentarios que considere oportunos.

FICHA BI



1500 p/s



2000 p/s



180 p/s



90 p/s



50 Kg



930 p/s



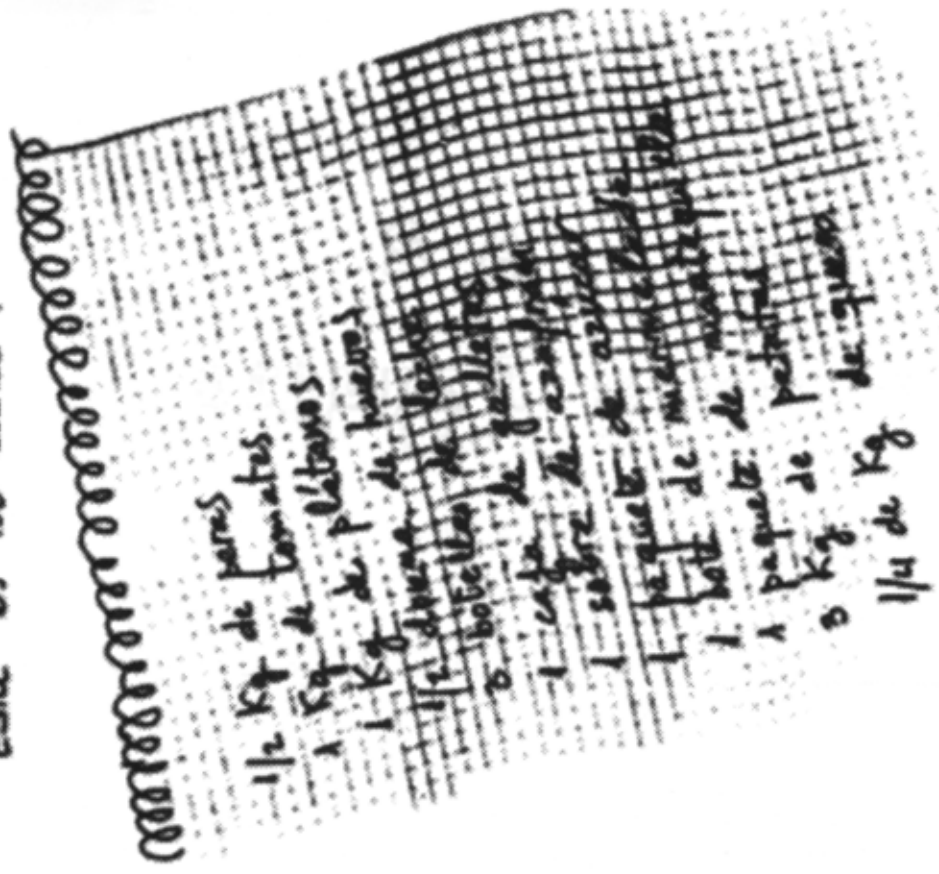
250 p/s

SUPERMERCADO "MANOLÍ" OFERTAS de la SEMANA

FICHA AI

PAGUITO va al SUPERMERCADO

Esta es su lista :



Ficha:

**A 2**

Personaje: **Paquito**

Pregúntale al tendero si tiene estos productos. Si los tiene, pídeselos y apunta los precios:

- 1 kg. de peras.....
- 1 kg. de tomates.....
- 1 kg. de plátanos .....
- 1 docena de huevos.....
- la botella de leche.....
- la caja de galletas.....
- el sobre de azafrán.....
- el paquete de azúcar.....
- el bote de mermelada.....
- el paquete de mantequilla.....
- 1 kg. de patatas.....
- 1 kg. de queso.....

Ficha: **B 2**

Personaje: **El tendero**

Responde a las preguntas de Paquito , completa el nombre de los productos y anota lo que vale todo para darle al final la cuenta:

PRODUCTOS	Precio global	CANTIDAD	TOTAL
- 1 kg de.....	150 pts.....	.....	.....
- 1 kg de .....	200 pts.....	.....	.....
- Una .....de .....	160 pts.....	.....	.....
- Una ..... de.....	98 pts.....	.....	.....
- Una.....de.....	250 pts.....	.....	.....
- Un.....de.....	50 pts.....	.....	.....
- Un.....de.....	80 pts.....	.....	.....
- Un.....de.....	180 pts.....	.....	.....
- 1 kg. de.....	60 pts.....	.....	.....
- 1 kg. de.....	920 pts.....	.....	.....
<hr/>			
<b>TOTAL A PAGAR.....</b>			

---

## CAMARÓN: TAREAS CONCATENADAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA

CAMARON\* (texto adaptado)

**Aurelio Ríos Rojas**  
**Gonzalo Fernández Parrilla**

**L**o vi el otro día en televisión, desnudo de medio cuerpo, cargado de medallas, sortijas y amuletos, el pelo ensortijado, la mirada menos temerosa que de costumbre, un Camarón alegre y dinámico, como si quisiera dejar para la posteridad su ansia de vivir. Ahora lo sigo viendo a través de esa extensión de la memoria que todos tenemos, en un tropel de imágenes que vienen de atrás hacia delante y viceversa, intercalando un Camarón juvenil con un Camarón hecho, maduro, más cansado, quizás de vuelta de muchas cosas, pero en posesión de su voz única de gitano y flamenco.

Me dicen que ha muerto, una muerte que se adelanta a los pronósticos más pesimistas. Primero alguien lo comentó en voz baja, se confirmó la noticia, luego lo leí en la prensa y más tarde lo vimos en televisión y pasó al dominio público su enfermedad y su tragedia. La impudicia de la terrible noticia no fue ajena a que apareciera un reportaje muy interesante y respetuoso de su vuelta a casa; lo vi esperanzado, hablando de un futuro próximo, abrazado a su mujer, con sus hijos, familiares y amigos. Se lamentaba de que después de tantos años no tenía derechos de sus canciones y que iba a ponerse seriamente a pensar en ello. Con dulzura, sin animadversión, daba a entender que había sido manipulado, tal vez explotado, por los comerciantes del arte. No me extraña: no veía yo a Camarón llevando negocios, ni haciendo números ni pensando en el futuro. Me animé al verlo otra vez activo, con ganas de vivir, y pensé que quizá esta vez los agoreros se habían equivocado y que su enfermedad no era para tanto, que seguiríamos viendo y escuchando a Camarón acompañado de su inseparable Tomatito\*.

Camarón y Tomatito son artistas en el sentido más llano y sencillo que puede entrañar esa palabra que da hasta miedo mentar. ¿Artistas? ¿Qué otra cosa

se puede decir de ellos? El flamenco es una cosa muy seria. Tan seria que hay quien le dedica su vida. Hay para quien el cante es todo, como Camarón, tan frágil, de cuerpo justo y varonil, de barba y cabello largo de apóstol que se sienta para cenar la última cena con Jesús. Tiene Camarón una voz peculiar, íntima, secreta. Una voz para susurrar más que para gritar -aunque sorprende su vigor y potencia cuando el cante lo exige-, es la voz de quien se desgarrar por dentro, de quienes buscan el quiebro más limpio, de quien trata de controlar la respiración para llegar hasta el final de una modulación que serpentea en el aire, que salta del vacío y quiebra su andadura para diluirse en un quejido doloroso y estremecedor. ¡Qué fácil hacen lo difícil los artistas!

Camarón era un hombre sencillo y tímido, de escasas palabras y largos silencios, que necesitaba la ayuda de sus compañeros, especialmente del estímulo de Tomatito, un hermano que decidió seguirle como una sombra cuando apenas era un adolescente y era ya un guitarrista prometedor. Con Tomatito hablamos de Camarón. No conozco una fidelidad como la suya, fidelidad que raya con la veneración: "no hay artista como él, es único", me comentaba. Pero una cosa estaba clara, y era que la droga, que había respetado hasta ahora su voz, empezaba a hacer estragos en un físico debilitado. Toda su energía estaba en aquella voz ronca y cálida, gitana y única.

Me dicen que Camarón ha muerto. Él puede que sí; su voz, imposible. Su voz permanecerá siempre con nosotros. Y así, sensible, concentrado, tenso, enco-gido, los ojos cerrados para mirarse por dentro y poder expresar los sentimientos más hondos, Camarón -que tiene el don preciado de comunicar con su voz de oro tristezas y alegrías- nos traspasa una vez más, con su arte, ternura y sencillez.■

El País; 3 de julio de 1992. Madrid

---

**\*Camarón:** según el diccionario de la RAE, crustáceo decápodo, macruro, de tres o cuatro centímetros de largo, de color pardusco, con el cuerpo estrecho, comprimido y algo encorvado; caparazón terminado por un rostro largo y finamente dentado; antenas muy largas. Es comestible y se conoce también con los nombres de quisquilla y esquila.

En el mundo del flamenco, es habitual identificar a los artistas con apodos, como es el caso de José Monje Cruz, mundialmente conocido como *Camarón de la*

*Isla*; Camarón se lo puso su tío cuando era pequeño la palidez de su piel y su cabello rubio, rasgos físicos que le asemejaban a este crustáceo, de la misma forma que la gamba, pero más pequeño, que abunda en la Isla de León, actualmente la localidad gaditana de San Fernando.

**\*Carlos Saura:** conocido director de cine español

**\*Tomatito:** diminutivo de tomate, y apodo dado al guitarrista que acompañó en los últimos años a Camarón de la Isla.

### Actividad: CAMARÓN

Nivel: Avanzado y superior.

**Objetivos:** Familiarizar a los aprendices con técnicas de comprensión de materia les orales y escritos, así como iniciación al autoaprendizaje.

**Organización de la actividad:** En grupos, máximo de cinco aprendices.

**Destrezas:** Integradas, haciendo énfasis en la comprensión lectora y auditiva.

**Materiales:** A) Gráfico: caricatura, texto, letras de canciones.

B) Sonoro: casete compacto.

#### Explotación didáctica

Se procede a la explotación del texto para lo que realizaremos ejercicios de pre-lectura y ejercicios de lectura propiamente dichos.

Estos no son más que algunas posibles muestras para profesores o aprendices, y la ejecución de todos ellos o de parte dependerá de las necesidades o de la previa iniciación.

Algunos de estos ejercicios necesitan la realización de los anteriores, pero obviamente se hace inexcusable la realización, al menos, de los dos primeros ejercicios de pre-lectura.

#### Ejercicios de Pre-lectura:

##### a) Lluvia de ideas:

Apoyándose en la caricatura o bien en posible material gráfico relacionado con el cante flamenco, se realizarán preguntas al grupo de aprendices; los resultados se anotarán en la pizarra para posteriormente verificarlos en el texto.

Otra forma de realizar la lluvia de ideas sería que cada aprendiz escribiera en un mismo papel su reacción o los inputs proporcionados.

*¿Quién es Camarón?* Si se desconoce, predecir el género de música en el que está inmerso.

*¿Qué conoces de los gitanos?* Predecir la situación de los mismos en la sociedad española.

*¿De qué trata el texto de Saura?*

Posibles respuestas:

un concierto de Camarón

la última aparición de Camarón en TV

descripción del carácter de Camarón

la música folclórica española

**b) Debate sobre los conocimientos previos de los aprendices acerca del tema tratado.**

*¿Qué sabéis sobre el flamenco?* (otros cantantes, instrumentos usados, bailes, origen, lugares donde se canta...)

*¿Qué sabéis sobre Camarón?* (vida, trayectoria artística, otras canciones, muerte...)

**Primera lectura:** cada aprendiz realiza una lectura íntima del texto. Este se presenta dividido en cinco párrafos; se puede adjudicar un párrafo a cada aprendiz para su lectura en voz alta. Posteriormente, el profesor puede realizar una lectura global del texto.

Una vez realizadas estas primeras lecturas, se puede intentar predecir los contenidos de los párrafos y enlazar ideas.

Primer párrafo: "lo vi el otro día en televisión...". Elaborar una crónica sobre la actuación de un cantaor en televisión.

Segundo párrafo: "Camarón ha muerto...". Expresar vuestra condolencia.

Tercer párrafo: "Camarón es un artista del flamenco...". Expresar qué os supone el arte del flamenco (expresión de gustos)

Cuarto párrafo: "Camarón era...". Al igual que su guitarrista, opinar sobre su cante.

Quinto párrafo: "Camarón ha muerto, él sí, pero su voz no...". Realizar una valoración.

**Segunda lectura:**

a) Agrupar los párrafos por temas. Fotocopiar y recortar cada párrafo y darlos a los aprendices, que deberán decidir cuál de los temas predichos corresponde a cada párrafo.

b) Ordenar los párrafos, intentando que tengan coherencia (puede haber distintas ordenaciones que tengan sentido, sin coincidir con el original)

c) Realizar una descripción del físico y del carácter de Camarón; para ello ayúdate de estas palabras entresacadas del texto:

pelo ensortijado

dulzura

activo

ganas de vivir

único

voz peculiar, íntima y secreta

voz ronca, cálida, gitana y sensible

frágil

varonil

sencillo

artista

concentrado



d) Señalar, de acuerdo con el texto, si las siguientes afirmaciones son V/F

- |   |     |
|---|-----|
| 1.- Carlos Saura conoce la muerte de Camarón por la prensa.   | V/F |
| 2.- Camarón se lamenta de que después de muchos años de actividad profesional no tenía derechos sobre sus canciones | V/F |
| 3.- Camarón va a los recitales acompañado, a veces, del fantástico guitarrista Tomatito.                            | V/F |
| 4.- La voz de Camarón es peculiar e íntima.   | V/F |
| 5.- Los artistas hacen fácil lo difícil.  | V/F |
| 6.- Tomatito dijo que Camarón era único.  | V/F |
| 7.- A pesar de su adicción a las drogas, éstas nunca atacaron su voz.   | V/F |
| 8.- Camarón tiene el preciado don de comunicar con su voz tristezas y alegrías.                                     | V/F |
| 9.- Aunque Camarón muera, su voz quedará siempre con nosotros.  | V/F |

SOLUCIONES: 1-F/2-V/3-F/4-V/5-V/6-V/7-F/8-V/9-V

e) Resumen del texto: Los aprendices deben realizar una nueva lectura y subrayar las ideas principales, que deberán redactar con sus propias palabras.

### CANCIONES DE UNA LEYENDA GITANA.

**SOY GITANO:** (tangos)

José Monje / J. Fdez. Torres / V. Amigo  
Acompañado por la Royal Philharmonic  
Orquesta de Londres.

*Ya no puedo aguantarme, y ni vivir de esa manera,  
porque yo no puedo, porque yo no puedo, ni aunque Dios lo  
quiera, porque ya no puedo, porque ya no puedo, porque ya  
no puedo, vivir si ella.*

*Soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, la camisita que tengo.*

*Yo soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, pero sin miedo.*

*Me retiro, del espanto yo me aparto, te lo digo me retiro,  
de haberte querido tanto, te lo digo me arrepiento.*

*del sarmiento me arrepiento, te lo digo me retiro,  
Soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, la camisita que tengo.  
Yo soy gitano y vengo a tu casamiento,  
me parto la camisita, la camisita que tengo  
    Y a mí me gusta saborear la hierba, la hierbabuena,  
    un cante por soledá, y una boca ebria y serena,  
    una guitarra en tus ojos, al ladito de una candela.  
Soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, la camisita que tengo.  
Yo soy gitano y vengo a tu casamiento.  
    Y a mí me gusta saborear la hierba, la hierbabuena,  
    un cante por soledá, y una boca ebria y serena,  
    una guitarra en tus ojos, al ladito de una candela.  
Soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, la camisita que tengo.  
Soy gitano y vengo a tu casamiento,  
a partirme la camisa, que es la única que tengo.*

### COMO EL AGUA

(tangos)

José Monje / A. Humanes

Guitarra: Tomatito

*Como la estrella de la mañana  
limpiaba el agua del río,  
el manantial de tu frente  
limpiaba el cariño mío.*

*Como el agua, como el agua, como el agua.*

*Como el gua clara  
que baja del monte,  
así quiero verte  
de día y de noche.*

*Como el agua, como el agua, como el agua.*

*Yo te eché mi brazo al hombro  
y el brillo de luz de luna  
iluminaba tus ojos.*

*De ti deseo todo el calor,  
muere que muere, muere que muere*

*Luz del alma mía divina que a mí me alumbra mi corazón,  
mi cuerpo alegre camina porque de ti lleva la ilusión.*

*Ay, como el agua, como el agua, como el agua,  
ay, como el agua, ay, como el agua, ay, como el agua,  
ay, como el agua y como el agua y como el agua.  
para ti mi cuerpo, si lo quieres tú,  
fuego en la sangre, nos corre a los dos.  
Como el agua, como el agua, como el agua.  
Si tus ojillos fueran aceitunitas verdes,  
toda la noche estaría muere que muere, muere que muere.*

### **CAMINANDO**

**José Monje Cruz / A. Humanes**

Guitarrista: Tomatito

*Caminando, caminando, caminando voy solito,  
voy a buscar a mi gitana  
que lavando está en el río.*

*No puede vivir sin mí,  
no puedo vivir sin ella,  
yo soy el sol de la luna,  
ella para mí es la estrella,  
la que ilumina mi senda.*

*Caminando, caminando, caminando voy solito,  
voy a buscar a mi gitana  
que lavando está en el río.*

*Ella es mi alegría cuando su pelo  
acaricia mi cara y entre mis brazos  
yo me pierdo mirando sus ojos negros,  
y yo me vuelvo loco por verla de nuevo.*

*Caminando, caminando, caminando voy solito,  
voy a buscar a mi gitana  
que lavando está en río.*

*Ella es mi alegría cuando su pelo acaricia mi cara  
y, entre mis brazos, yo me pierdo mirando sus ojos negros,  
y yo me vuelvo loco por verla de nuevo.*

*Caminando, caminando, caminando voy solito,  
voy a buscar a mi gitana  
que lavando está en el río.*

Recopilación de Polygram Ibérica, S.A. Madrid:1989.  
Dirigida por Ricardo Pachón / Flamenco vivo y Antonio Humanes.

## Canciones: una leyenda del flamenco

**Explotación:** El esquema siguiente será el mismo para las tres canciones. Este esquema podría, incluso, ser aplicado por el alumno a otras canciones para su autoaprendizaje o por el profesor, si lo considera oportuno en su programación.

**Pre-audición:** lluvia de ideas a partir de los títulos de las canciones. Con las anotaciones los aprendices pueden predecir la trama.

Ejemplo: "Soy gitano y vengo a tu casamiento"

gitano	boda	novia
regalo	cante	baile...

**Audición:** los aprendices pueden escuchar una o dos veces la canción entera y luego estrofa por estrofa, intentando comprender la información auditiva que se les proporciona.

Ejercicios de audición:

1) Rellenar parrillas. Podemos borrar:

a) palabras pertenecientes a un mismo campo semántico, que se les presentarán ordenadas alfabéticamente.

Ejemplo: Como el agua

alma	brazo	corazón
cuerpo	hombro	ojos

b) verbos que se les presentarán ordenados alfabéticamente.

Ejemplo: Soy gitano

aguantarme	aparto	arrepiento
digo	partirme	quiera
quiero	retiro	saborear
tengo	vengo	vivir

c) estrofas enteras, dejando sólo el estribillo y manteniendo algunos conectores lingüísticos.

Ejemplo: Caminando

\_\_\_\_\_

Estrofa 1: no \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

yo, \_\_\_\_\_ ella, \_\_\_\_\_ ay, ay \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cuando \_\_\_\_\_

y \_\_\_\_\_ yo \_\_\_\_\_ y yo \_\_\_\_\_

3) Corregir las letras: se pueden cambiar palabras de las canciones por otras que fonética o semánticamente sean parecidas, y se pide a los aprendices que detecten errores.

Primer ejemplo: Como el agua

limpiaba	——	lavaba	eché	——	tiré
carifio	——	niño	brillo	——	pillo

Segundo ejemplo: Soy gitano.

saborear	——	paladear	serena	——	nena
boca	——	toca	candela	——	vela

Tercer ejemplo: Caminando

alegría	tía	brazos	lazos
cara	pala	loco	poco

**Post-audición:**

- 1) Los aprendices podrán realizar cambios en los tiempos verbales, como por ejemplo del presente al pasado.
- 2) Se pide a los aprendices que escriban un estribillo nuevo.
- 3) Inventar un nuevo final para las canciones.
- 4) Realizar una simulación del tema de la canción, repartiendo personajes entre los aprendices. ■



---

## ARABISMOS EN EL LÉXICO ANDALUZ

F. J. Álvarez Curiel

**E**l presente trabajo tiene como objetivo general hacer algunas consideraciones acerca de los arabismos que, con mayor o menor vigencia, forman parte del léxico español. Y en segundo lugar, comprobar cómo en el habla coloquial andaluza perviven, con un claro matiz arcaizante, un buen número de voces de raíz árabe que son preferidas a sus sinónimas castellanas, o bien constituyen términos exclusivos de las hablas andaluzas, es decir, son andalucismos léxicos.

La llegada de los conquistadores, a principios del siglo VIII, no sólo acarrea el desmoronamiento de la monarquía visigoda sino que, a su vez, arrincona en el norte de la Península a los hispanorromanos, circunstancia ésta que propiciará la fragmentación lingüística y la divergente evolución del latín vulgar. Por otro lado, las zonas más romanizadas, como la Bética, fueron las que más pronto y durante más tiempo permanecieron bajo la dominación árabe. El romance hablado por los mozárabes, tanto el de los que emigraron al norte como el de los que permanecieron en los territorios que habitaban hasta la posterior reconquista, terminaron adoptando la modalidad del cristiano de turno: catalán, castellano, leonés... La misma suerte corrió el habla de mudéjares y de moriscos siendo escasa la influencia que pudieron ejercer sobre la lengua de los reconquistadores.

Durante siglos conviven en un mismo territorio, sobre todo en las zonas fronterizas y en las grandes ciudades como Córdoba, tres modalidades lingüísticas: el árabe, el romance y el hebreo. Se daba, pues, de hecho una situación de lenguas en adstrato con lo que ello implica de influjos mutuos. Pero la situación de una lengua frente o al lado de otra no era en un plano de igualdad sino que, alternativamente, fue prepotente el árabe con respecto a las modalidades romances y, una vez que el proceso de la reconquista fue progresando, con las alternativas y avatares sucedidos en los ocho

siglos que duró, el influjo cambió de sentido y sería el castellano el que dejaría sentir su peso tanto hacia el Sur como sobre los dialectos aragonés y leonés.

Durante los años que precedieron a la invasión, los pueblos sirio y bereber, que constituían el grueso de los ejércitos que en sucesivas oleadas fueron ocupando la Península, habían sufrido un intenso proceso de islamización y arabización, por lo que podemos afirmar que entre ellos había una cohesión lingüística que con su llegada no existió en el territorio cristiano. Si bien el árabe clásico o coránico era fundamentalmente una lengua literaria junto a la que convivían y conviven diversas modalidades dialectales, constituía una garantía de unidad frente a un latín alejado ya del habla de la población cristiana, cuya forma de comunicarse discurría por los derroteros de unas lenguas romances aún balbucientes. Por otro lado, la superioridad militar árabe iba acompañada de una cultura y de unos conocimientos técnicos y científicos de los que, tras los tortuosos siglos de la Alta Edad Media, había carecido el Occidente europeo, y que, luego en un intercambio cultural sin precedentes, habría de asimilar en las escuelas de traductores en las que el protagonismo judío y árabe nunca podrá ser discutido. Por esa vía penetran conocimientos muy avanzados sobre astronomía, geografía, matemáticas, etc. que llenarán un vacío cultural hasta la llegada del Renacimiento.

Es en esta situación y en ese momento cuando se produce la adopción de la casi totalidad de los arabismos que podemos encontrar en español y los que le confieren a nuestra lengua, y también al portugués, una singularidad léxica frente a las demás lenguas románicas. Junto a las situaciones de bilingüismo que supuso el mudéjarismo y el mozarabismo, fue constante la presencia, sobre todo, en las zonas fronterizas, de moros ladinos, latinizados, y de cristianos algarabiados. Las relaciones comerciales fueron constantes a la vez

---

que, con altibajos, la política matrimonial favoreció el contacto y el intercambio entre dos pueblos que, a pesar de lo que la historia pueda decirnos, casi nunca vivieron de espaldas.

En el recuento de los arabismos presentes en el castellano, Rafael Lapesa nos dice que son unas 850 palabras más 780 derivados, a los que habría que añadir los aproximadamente 1000 topónimos contrastados, junto a unos 500 de dudosa etimología. La mayoría se agrupan en unos cuantos campos semánticos de los que, como breve ejemplo, aquí cito algunos.

<b>AGRICULTURA</b>	<b>GUERRA</b>	<b>CONSTRUCCION</b>
acequia	alcazaba	tabique
aljibe	atalaya	alféizar
azuda	adarve	azotea
berenjena	tambor	alacena
azuda	alférez	alcantarilla
almazara	adarga	albañil
aceite	alfanje	alcoba
<b>COMERCIO</b>	<b>ADMINISTRACION</b>	<b>CIENCIA</b>
aduana	alcalde	guarismo
arancel	alguacil	alambique
fanega	albacea	alcohol
quintal	alcabala	álcali
arroba	ceca	alquimia
almoneda	almotacén	elixir
maravedí	tarifa	redoma

La mayoría de las voces tomadas del árabe son nombres, fundamentalmente concretos, mientras que el número de adjetivos es relativamente escaso (*mezquino, gandul, baldío, macabro...*) como en general sucede con las palabras referentes a sentimientos, deseos, vicios y virtudes, debido a la gran influencia que ejercía en este tipo de conceptos el pensamiento cristiano. Entre las partículas destacan: *hasta, hala, de balde, de marras, guay, ojalá...*

En cuanto a las hablas andaluzas pudiera pensarse erróneamente que el número de arabismos debiera ser mayor que en el resto de la Península, puesto que la presencia musulmana se prolongó en la actual Andalucía, fundamentalmente en su parte oriental, durante mucho más tiempo. Conviene aclarar que los arabismos presentes en el andaluz proceden en su práctica totalidad del castellano hablado por los

reconquistadores y repobladores, que fueron llegando al Sur entre los siglos XIII al XV. No obstante, presentan algunas peculiaridades que pueden resumirse en las siguientes notas:

- En las hablas andaluzas se observa la preferencia por ciertas voces procedentes del árabe en detrimento de sus sinónimas castellanas; así sucede con *alcancía, candela, azolvar, alcayata*, frente a las correspondientes castellanas 'hucha', 'fuego', 'atorar', 'escarpia'.

- El andaluz, junto a rasgos revolucionarios e innovadores, presenta un marcado carácter arcaizante, lo que explica el hecho de que en él perduren viejos arabismos caídos en desuso en otras áreas del castellano. Así lo atestiguan palabras como *galafate, zaharrar, almadraque, maharón...*

- Existen otros términos que, si bien son arabismos presentes en el castellano, en Andalucía han adquirido



una acepción diferente lo que los convierte, de hecho, en andalucismos léxicos: *alcandora*, 'mujer metomentado, nerviosa'; *chapona*, 'vestidura larga que se les pone a los recién nacidos'; *azulejo*, 'añil, azulillo'.

- Por último, podemos hablar de verdaderos andalucismos, es decir términos propios y exclusivos de las hablas andaluzas, aunque su distribución por el dominio lingüístico es muy irregular, lo que nos permite atestiguar la existencia de diversas y muy bien diferenciadas áreas léxicas. Sirvan como ejemplo: *(al)jofifa*, 'trapo para fregar el suelo'; *jamacuco*, 'amago de enfermedad, empeoramiento repentino'; *candilón*, 'arado antiguo que volpeaba la tierra sólo hacia un lado'; *candelorio*, 'candela muy grande'; *jaquimazo*, 'crisis, quebranto repentino de salud'.

La vitalidad de algunos arabismos, como en general les sucede a los términos referidos a faenas agrícolas, utensilios arrinconados por el progreso, aperos de labranza, medidas de peso o de capacidad,

etc. está en entredicho puesto que muchos de ellos sufren un proceso de arcaización que los va convirtiendo poco a poco en viejas voces que ya no dicen nada a las nuevas generaciones. Piénsese si no en palabras como *almud*, *arroba*, *jamuga*, *jáquima*, *maquila*, *azumbre*, *enjalma*, *albardón*, *catifa*, etc. Pero las palabras serán siempre un bien precioso, y el compartirlas, como sucede con los arabismos, un enriquecimiento mutuo. Y termino con unas líneas del profesor Simon Levy en un sugestivo y esclarecedor estudio sobre los hispanismos que salpican el habla del Magreb:

«Simbólico, en fin, el vaivén de las palabras que pasaron del árabe al español para volver al árabe marroquí en forma de hispanismos (...).El árabe 'aljilil', pasado a la Península, se hizo 'alfiler', y ha sido trasladado a Marruecos en la forma 'filil'. Tales palabras, como lanzaderas, han ido y vuelto, tejiendo los mil hilos de la pequeña historia que, tal vez más que la grande, aproximó a pueblos y culturas». ■





---

## LA MÚSICA: LENGUAJE DE LAS EMOCIONES Y DE LAS PASIONES

Neus Bustamante Arnáiz

Desde la sensibilidad se construyó una frase, hoy común, acerca de la música, como amansadora de fieras. ¿Es eso cierto? ¿Es verdad que la música conecta con las profundidades del alma a las que la reflexión, en ocasiones, no llega? ¿Es emoción la música?

La música no puede transmitir por sí misma un significado preciso o contar una historia, pero puede reforzar las historias, los títulos y las imágenes con una fuerte intensidad. La música logra a veces crear un estado emocional en casos en que fracasan tanto las imágenes como las palabras. Por encima de todo, puede despertar las emociones más poderosas y universales. En este sentido, la música es un lenguaje, el lenguaje de las emociones y de las pasiones.

Por suerte, las ocasiones de oír música son actualmente más numerosas que nunca. Gracias a la creciente cantidad de audiciones en los medios audiovisuales que la radio y los discos proporcionan, casi cualquiera puede escucharla. Sin ser conscientes de ello, todos escuchamos música en tres planos distintos:

- a) El plano sensual.
- b) El plano expresivo.
- c) El plano puramente musical.

a) El modo más sencillo de escuchar la música es escuchar por el puro placer que produce el sonido musical mismo: ese es el plano sensual, es el plano en que oímos la música sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno. Uno pone en marcha la radio mientras está haciendo cualquier cosa. El mero atractivo de la música engendra una especie de estado de ánimo placentero.

Por ejemplo, el imaginar que suena un acorde de guitarra, una nota pulsada en el laúd, una melodía desprendida del piano, puede ser suficiente para cambiar totalmente la atmósfera, demostrando que el sonido, elemento musical, tiene algo de poderoso y misterioso.

Suele ocurrir que algunos que se consideran aficionados competentes abusen de ese plano de la audición musical. Van a los conciertos para perderse. Se trasladan, con la música como excusa, a un mundo casi utópico, evasivo, ajeno a la realidad. Usan la música como medio de huida; quizás sueñan, con la ayuda de la música, pero sin escucharla de verdad.

b) La música toda es símbolo; siempre hay algún significado detrás de las notas y ese significado constituye lo que dice la pieza. La música siempre quiere decir algo, pero eso no puede expresarse con palabras; en eso radica la dificultad. La música expresa, en ciertos momentos, serenidad o euforia, pesar o alegría, triunfo o derrota. Expresa cada uno de los estados de ánimo, con una innumerable variedad de sutiles matices y diferencias. Puede, incluso, cantar alguno, para el que no exista palabra adecuada en ningún idioma.

Es muy importante sentir por uno mismo la calidad expresiva de un tema o de una obra musical, pues cada vez que la escuchemos nos dirá algo nuevo.

c) Finalmente, la música es un complejo sistema de signos pertenecientes a diversos códigos: el código socio-cultural, con sus claves de época, sus pautas ideológicas y de conducta, etc.; el código artístico, con sus orientaciones de escuela, sus gustos y modas; y el específicamente musical, con sus propios signos: notación musical, palabras que indican el ritmo y el "tempo" de la composición, tipos diferentes de melodía, etc.

El objetivo del presente artículo es la utilización de la música proveniente de un medio al alcance de todos, la radio, como recurso metodológico en la enseñanza de la Lengua Española: hacer paralelo el uso de la música en la radio y el uso de la música en nuestras clases (como fondo musical de narraciones, poemas etc.).



### ACTIVIDAD PRÁCTICA:

Elaboración de una narración musicada.

**Objetivo:** Educación de la sensibilidad y la capacidad creativa

**Material:** Casetes grabados con diferentes tipos de música.

**Actividades.** Cada alumno elaborará una narración (cuento, diálogo, etc.). Ellos votarán la que consideren más interesante. A partir de aquí, se formarán tres grupos de alumnos.

a) Uno se encargará del texto (posible lectura teatral.) Los alumnos verán por sí mismos la importancia de la **PALABRA** como recurso sonoro. Quien lee debe obedecer a un determinado ritmo y cadencia, de esta forma se evitará la sensación de que quien habla está «leyendo un texto». El casete puede ser útil para modificar las técnicas de locución y hacer que los alumnos se desinhiban a la hora de realizar esta actividad

b) Otro se encargará de escoger la música adecuada como sintonía, ráfagas, y efectos especiales. Este grupo tendrá siempre en cuenta los fines primordiales de la música:

- 1.- Como factor de ambientación de una época, de una localización específica, etc
- 2.- como elemento de caracterización de personajes y secuencias.
- 3.- Como fijador del ritmo interno de la narración.
- 4.- Como definición psicológica de secuencias (humorísticas, tristes etc)..
- 5.- Como antecedente o rúbrica de situaciones.
- 6.- Como sutura, encadenamiento o transición.
- 7.- Como elemento protagonista por sí mismo, en primer plano, cuando la acción lo requiera.

Este grupo también tendrá en cuenta el valor del SILENCIO como recurso sonoro. Es un recurso muy poco explotado. Dentro de un texto ayuda a comprender mejor un determinado contenido y prepara al oyente para el siguiente período del discurso. El silencio tiene valor, no como ausencia, sino como recurso sonoro con interés en sí mismo.

c) El tercero se ocupará solamente del montaje. Éste se puede realizar sin necesidad de una complicada tecnología. Primero se grabará en un audio casete el trabajo conjunto de los grupos anteriores. Para obtener una mejor grabación, limpia de algún posible ruido (toses, risas, etc.), podemos contragrabar en un segundo aparato eliminando los sonidos no deseados con el empleo de las correspondientes teclas.

Para realizar un montaje sonoro más profesional, existen mesas que permiten dar entrada y mezclar diferentes fuentes: una música proveniente de un plato, una grabación previamente realizada en un audio casete, la voz en directo, etc.

Otros elementos operativos de la mesa permiten, por ejemplo, variar el nivel de graves. Evaluación: Se tendrá en cuenta lo siguiente:

- a) Acierto en la elección de la música y su adecuación al texto.
- b) Habilidad para captar la correspondencia entre pensamiento, emoción, melodía y ritmo.
- c) Capacidad y esfuerzo para trabajar en equipo. ■

---

## HOMENAJE A LUIS ROSALES

**E**n los finales de este agitado año 1992, el día 24 de octubre, en Madrid, se nos acaba de morir un gran poeta. Se llamaba Luis Rosales y nació en 1910 en Granada, tierra de poetas ilustres y de hombres aparentemente serios cuya mirada deja asomar una chispa de socarronería. Así, entre triste y socarrona, era la mirada azul de Luis Rosales, casi escondida tras los gruesos cristales de sus gafas. Su tristeza -sin razón aparente, pues su vida fue afortunada tanto en el ámbito familiar como en el profesional- era tal vez consecuencia del profundo dolor de haber perdido, en plena juventud, a su mejor amigo, el genial y famosísimo poeta Federico García Lorca, víctima inocente del estallido de odio que en la Granada de 1936 supuso la guerra civil española. Desde ese momento Rosales perdió dos raíces importantes: su amigo y su ciudad. Nunca perdonó a Granada y nunca volvió a vivir de modo permanente en su hermosa ciudad natal.

Iniciado en la actividad literaria en contacto con Federico García Lorca y el grupo de artistas e intelectuales de la revista **Gallo**, sus primeros poemas aparecieron en la revista **Los cuatro vientos** y publicó su primer libro poético, titulado **Abril**, en el Madrid de 1935. Desde esta primera obra quedan claras las características fundamentales de la poesía de L. Rosales: por un lado se trata de una poesía «arraigada» en una tradición, en una patria, en una religión, en una cultura y en una lengua perfectamente definidas; por otro, su palabra poética es capaz de integrar el clasicismo formal de los grandes poetas del Siglo de Oro con los hallazgos expresivos de la poesía contemporánea: coloquialismo, imágenes surrealistas, verso libre, etc.

La poesía escrita después de la guerra civil,

que tan fuertemente marcó la vida y la obra de los escritores de su generación -la del 36-, iría acentuando la peculiaridad de su voz y su tono profundamente humano, de hombre interesado por el mundo y por los seres que le rodean, porque el poeta -en palabras del propio Luis Rosales- «no es protagonista, sino testigo de su tiempo» y la poesía debe ser -y la expresión es el título de uno de sus libros fundamentales- «el contenido del corazón». Dos de sus libros, **La casa encendida** (1949) y **Rimas** (1951) figuran entre los que más han influido en la poesía española contemporánea. Hondura, humanidad generosa, precisión expresiva y dominio de la técnica, ironía y audacia verbal son constantes de la poesía de Luis Rosales que podemos comprobar en otros libros como **El contenido del corazón** (1940-1969), **Diario de una resurrección** (1979) y los incluidos en la tetralogía **La carta entera** (1980-1986), **Un rostro en cada ola** (1982) y **Oigo el silencio universal del miedo** (1984).

También es notable su actividad como periodista, crítico y ensayista. Dirigió la revista **Escorial** y **Cuadernos hispanoamericanos**, en las cuales realizó una labor casi milagrosa -en la España de la posguerra- para que se siguiera conociendo la obra de los autores de la «España peregrina» (la generación del 27, Machado, Neruda, etc.) que, sin embargo, eran denostados por la ideología oficial de los vencedores de la guerra civil, entre los cuales estaba el propio Rosales. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid, miembro de la Hispanic Society of America y director de actividades culturales del Instituto de Cultura Hispánica, escribió ensayos sobre Garcilaso, Antonio Machado, Rubén Darío, la poesía barroca, Pablo Neruda, etc. Destacaremos entre ellos **Cervantes y la libertad** (1961) y **Pasión y muerte del conde**

---

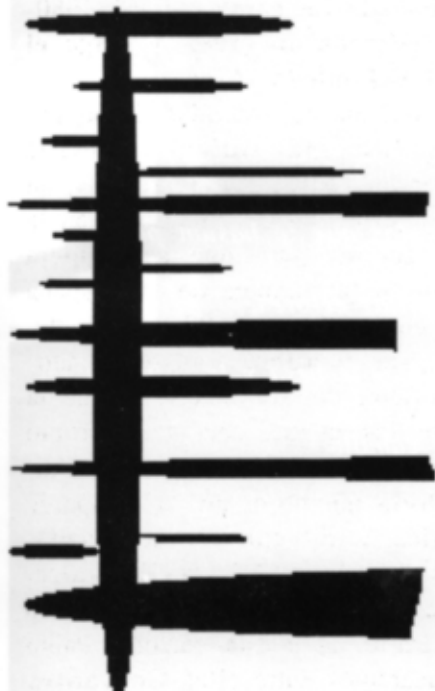
de Villamediana (1964); éste último fue su discurso de ingreso en la Real Academia Española en ese mismo año. Consiguió importantes premios como reconocimiento a su labor, entre ellos el Premio Nacional de Literatura (1974) y el Premio Cervantes (1982).

Ocupando un lugar privilegiado dentro de una generación en la que figuran nombres tan importantes como Leopoldo Panero, Miguel Hernández, Gabriel Celaya, Dionisio Ridruejo, Blas de Otero, Julián Marías, Pedro Laín Entralgo y Gonzalo Torrente Ballester, puede decirse de él, con palabras de Rafael Alberti, que «seguramente es entre los escritores españoles de posguerra una de las voces más depuradas y de momentos más brillantes».

Ofrecemos a continuación una muestra de su poesía. Muestra desgraciada e inevitablemente breve, pero que esperamos resulte significativa y constituya un sincero y humilde homenaje de nuestra revista ALJAMIA.

ola en calma  
es el cuerpo

Yo siempre culparé los ojos míos  
(Fernando de Herrera)



*Albos senos en púberes jardines,  
se abre una puerta,  
el aire se apresura  
y brillan de la sombra en la ola oscura  
tus muslos como saltan los delfines;  
tus ojos dan al mundo sus confines,  
juega el mar a la comba en tu cintura  
y la miel se convierte en atadura  
y en tu mano se encienden los jazmines,  
y el sol nace en tu cuerpo  
y se oye el canto  
del amor como un puente entre los ríos,  
¡tan humano el milagro!,  
dulces bríos,  
dulce sueño de ti que acaba en llanto,  
porque Cuba eres tú me dueles tanto,  
yo siempre culparé los ojos míos.*

(Segundo abril, 1935-39)

## De cómo fue gozoso el nacimiento de Dios Nuestro Señor

*Morena por el sol de la alegría,  
mirada por la luz de la promesa,  
jardín donde la sangre vuela y pesa:  
¡inmaculada tú, Virgen María!*

*¿Qué arroyo te ha enseñado la armonía  
de tu paso sencillo?, ¿qué sorpresa  
de vuelo arrepentido y nieve ilesa  
justa tus manos en el alba fría?*

*¿Qué viento turba el monte y le conmueve?  
Canta su gozo el alma desposada,  
calma su angustia el mar antiguo y bueno,*

*la Virgen a mirarle no se atreve  
y el vuelo de su voz arrodillada  
canta al Señor que llora sobre el heno  
(Canto de Navidad, 1040)*

## АУТОВІОГРАФІЯ

72

*Como el naufrago metódico que contase las olas que le bastan para  
morir,  
y las contase, y las volviese a contar, para evitar errores,  
hasta la última,  
hasta aquella que tiene la estatura de un niño, y le besa y le cubre la  
frente,  
así he vivido yo con una vaga prudencia de caballo  
de cartón en el baño,  
sabiendo que jamás me he equivocado en nada,  
sino en las cosas que yo más quería.*

(Rimas, 1951)

*La venda es nuestra herencia,  
nadie puede mirar con ojos nuevos,  
nadie estrena los ojos que tienen ya su muerto hereditario,  
y no hay que preguntar cosas inútiles,  
miramos siempre un punto situado siempre entre dos sueños incompatibles:  
lo que se quiere y lo que se teme,  
y aunque no lo sepamos la mirada nos hace delinquir gracias a ese estrabismo  
general que todo lo falsea*

*No lo pongas en duda,  
los ojos cuando miran ya están encarceladaos,  
ya están extraviados,  
y a los hombres de mi generación nos persigue la guerra como una mula coja  
que tropieza y se sostiene cojeando,  
aunque nos queda una convicción que otras generaciones no han logrado  
encontrar,  
conocemos el valor de la vida,  
y los que no hemos muerto viviremos.*

( Un rostro en cada ola, 1982)



## TESTAMENTO

*Las noches de Cercedilla  
las llevo en mi soledad,  
y son ya la última linde  
que yo quisiera mirar.*

*Quisiera morir un día  
mirando este cielo, y dar  
mi cuerpo a esta tierra que  
me ha dado la libertad.*

*Quisiera morir un día  
y ser tierra que pisar,  
tierra en la tierra que sueño  
ya para siempre jamás.*

(Cuadernos de Cercedilla, 1986)

---

## Palabras para iniciar una despedida

A Luis

Ya no tengo nada  
que esperar y al filo  
de la vida, quiero  
despedirte, hijo.  
Contigo me espera  
cuanto ya he vivido,  
cuanto tú vivieres  
me espera contigo.  
Mis ojos te siguen  
cuando ya te has ido,  
te siguen mis ojos.  
¡no puedo seguirlos!  
Me duelen los años  
que no te he tenido,  
¡vívelos , de nuevo  
como puedas, hijo!  
¡Vive, como puedas  
lo tuyo y lo mío!  
Desde que tus pasos  
me abren el camino,  
casi estoy viviendo  
desanocheado;  
para hacerme vida,  
para hacerme sitio,  
todo se está haciendo  
de nuevo contigo,  
hijo de mi carne,  
de mis sombras, hijo.

(Canciones 1986)







## Ciego por voluntad y por destino

*Porque todo es igual y tú lo sabes,  
has llegado a tu casa y has cerrado la puerta  
con ese mismo gesto con que se tira un día,  
con que se quita la hoja atrasada del calendario  
cuando todo es igual y tú lo sabes.  
Has llegado a tu casa,  
y, al entrar,  
has sentido la extrañeza de tus pasos  
que estaban ya sonando en el pasillo antes de que llegaras,  
y encendiste la luz para volver a comprobar  
que todas las cosas están exactamente colocadas como lo  
estarán dentro de un año,  
y después  
te has bañado, respetuosa y tristemente, lo mismo que  
un suicida,  
y has mirado tus libros como miran los árboles sus hojas,  
y te has sentido solo,  
humanamente solo,  
definitivamente solo porque todo es igual y tú lo sabes.*

(La casa encendida, 1949) ■

---

## La Asesoría informa...

**1º** ● A lo largo del curso académico 1992 / 93 cinco profesores de la Asesoría Lingüística imparten clases de Lingüística y de Literatura en el Departamento de Español en la Facultad Hassan II de Casablanca.

**2º** ● Los asesores lingüísticos asistieron el día 23 de octubre pasado a una reunión pedagógica del profesorado marroquí de Español de Casablanca con los inspectores de Español de esta localidad.

**3º** ● Con motivo de la Semana Cultural hispano - marroquí, celebrada en la Facultad de Letras de la Universidad de Fes, durante los días 29 a 31 de octubre de 1992, la Consejería de Educación colaboró en una serie de actos, especialmente un recital de guitarra y flauta ofrecido por Francisco Moya y Gloria Medina y una conferencia del novelista Eduardo Alonso.

**4º** ● La Asesoría Lingüística, en colaboración con las Autoridades marroquíes del Ministerio de Educación Nacional, ha organizado y desarrollado Cursos de Metodología de Español en Casablanca (9 - 13 de noviembre de 1992), Tánger (30 de noviembre - 4 de diciembre de 1992) , y Tetuán (19 - 22 de enero de 1993)

**5º** ● El 28 de noviembre de 1992, con motivo de la presentación de la Asesoría Lingüística se dieron cita en los locales de la A.L., y del Instituto "Juan Ramón Jiménez", personalidades españolas y marroquíes, presididas por Doña Catalina Ramos, Subdirectora General de Cooperación Internacional, y el Sr. Mossadek, Director General de Enseñanza Secundaria de Marruecos; también se encontraban presentes el Sr. Khutabi, Inspector General de Español, y Don José Crespo, Consejero de Educación de la Embajada de España, quien hizo la presentación de esta Asesoría.

Don Manuel Vílchez, anterior Coordinador de la A.L. ( con su antigua denominación de Equipo de Apoyo) generó toda suerte de recuerdos vivos de la gestación y desarrollo de la Asesoría.

Momento importante del acto fue la entrega de los Premios Cervantes y la convocatoria del Premio correspondiente a 1993. Con ello se continúa proyectando nuestra firme esperanza en la labor de los profesores y alumnos de Español.

**6º** ● Los días 19 y 22 de enero del año en curso, miembros de la A.L. y de la Inspección marroquí realizaron visitas, para la difusión del español, a las ciudades de Chefchauen y Ouezzane, con favorabilísima acogida.

**7º** ● Con motivo de la Inauguración de las cinco sedes del Instituto Cervantes en Marruecos, visitaron la A.L. Don Nicolás Sánchez Albornoz, Director del Instituto, Don José Luis Pérez Iriarte, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, Don Miguel Angel Moratinos, Director General del Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe y Don José Crespo, Consejero de Educación.

En reunión celebrada con los miembros de la Asesoría, se interesaron vivamente por sus funciones y los medios técnicos de que ésta dispone, y destacaron la importancia de su tarea y lo deseable de una estrecha colaboración entre la Asesoría Lingüística y el Instituto Cervantes, con el fin de favorecer la difusión de la lengua y la cultura españolas en Marruecos y de mejorar en todo lo posible la enseñanza del español.



**8º** ● Don Luis Carlos Fernández Lobo, Catedrático de Lengua y Literatura Españolas y Asesor Técnico de la Consejería de Educación, ha sido nombrado Director del Colegio Español de Rosario, en la República Argentina.

Tras seis años de estancia, nuestro compañero deja en Marruecos la huella de su gran categoría profesional y humana, profundos lazos de amistad con quienes tuvimos la inmensa suerte y el placer de ser sus colegas y amigos.

Desde las páginas de esta revista ALJAMÍA, su revista, (ya que él contribuyó en gran medida a fundar y de la cual ha sido el primer coordinador), le deseamos un espléndido futuro profesional y personal en América. Suerte, amigo Luis.

---

## COLABORADORES

Eduardo Alonso	Escritor
Francisco J. Álvarez Curiel	Profesor de Lengua y Literatura en el I.E. "Juan Ramón Jiménez", Casablanca
María Luisa Ayala Egea	Asesora Lingüística
Pedro Barros García	Universidad de Granada
Neus Bustamante Arnáiz	Profesora de E.G.B. de Casablanca
Gonzalo Fernández Parrilla	Profesor en la Escuela Superior Rey Fahd de Tánger
María Agustina García Sánchez	Profesora de E.G.B. de Casablanca
Dris Jebrouni Mesmodi	Profesor de Español en Tánger
Jorge Liñán Sinigaglia	Asesor Lingüístico
Carmen Medio Simón	Profesora del Instituto Cervantes de Tetuán
Hassan Mohamed Amar	Profesor de Español del Instituto Cervantes de Fes
Miguel A. Moreta Lara	Profesor de Lengua y Literatura en el I. B. de Huelin de Málaga
Aurelio Ríos Rojas	Profesor del Instituto Cervantes de Tánger
Juan Rivero Corredera	Profesor de Geografía e Historia del I. E. "Lope de Vega" de Nador
Magdalena Roldán Romero	Asesora Lingüística

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Reyes Ruiz Ortíz	Coordinador de la Asesoría Lingüística
Francisco J. Álvarez Curiel	Coordinador de la Revista ALJAMIA
Neus Bustamante Arnáiz	Diseño y maquetación
María Luisa Ayala Egea	Asesora Lingüística
Jorge Liñán Sinigaglia	Asesor Lingüístico
Elvira Meneu Tomás	Asesora Lingüística
Magdalena Roldán Romero	Asesora Lingüística
Eduardo Santamaría Gutiérrez	Asesor Lingüístico

---