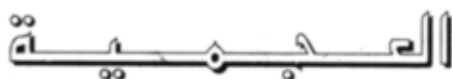


ALJAMIA



الجمية





Sumario

	PRESENTACIÓN.....	3
I	ENTREVISTA	
	Hakim es entrevistado por M. Luisa Ayala y F. J. Álvarez Curiel.....	7
II	CULTURA	
	Las Fallas de Valencia.....por Elvira Meneu Tomás	11
	Concepto y función de la Historia en la obra de Ortega y Gasset (La rebelión de las masas).....por Aknouz El Hassan	14
III	CRÍTICA LITERARIA	
	Borges juega al ajedrez con Omar Kheyyan..... por Miguel A. Moreta Lara	17
	La vena arábigo-andaluza en Los nombres del aire de Alberto Ruy Sánchez..... por Abdellatif Limami	22
IV	CREACIÓN	
	Visitar, admirar, salvar Fez.....por José Corredor Matheos	26
	Certamen poético.....Poesías de Blanca Martín Ayala	29
	Una voz mediterránea: Poemas de B. López Molina.....presentado por E. Santamaría	30
V	LENGUA	
	Usos de SER y ESTAR.....por Reyes Ruiz Ortiz	36
	Los tiempos del pasado.....por Eduardo Santamaría Gutiérrez	42
VI	METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA	
	Aproximación a la enseñanza por objetivos del Español como L/E.....por Louhari El Karmoudi	49
	Prefijos latinos, un apoyo a la didáctica del Español.....por Javier Gómez Molero	52
	Las preguntas en Español. Tipología y funciones..... por Mohamed Kersit	55
	Cómo vivir en Barcelona sin salir de Marruecos.....por Magdalena Roldán Romero	58
VII	EXPERIENCIAS	
	Día de fútbol en Ouezzane.....por Mohamed Kharkhour y Mohamed Benali	66
VIII	EL RINCÓN PRÁCTICO	68
IX	LA ASESORÍA INFORMA	72

Han pasado dos años desde que apareció el primer número de ALJAMÍA y, en este tiempo, la acción educativa de España en Marruecos se ha intensificado en todos los sentidos: Cursos de Metodología, colaboración con los Departamentos de Español en las Universidades, cursos en Cuenca y Granada para profesores marroquíes, campañas de difusión del Español... Prueba de ello es la presencia de quince Asesores Lingüísticos, distribuidos por siete ciudades marroquíes, que atienden prácticamente a todo el territorio nacional. Y como no podía ser menos, ALJAMÍA, en el transcurso de estos años, se ha ido renovando en su formato, se han distribuido los trabajos por secciones, que pretenden ser fijas, y se ha dado entrada a cuantas sugerencias hemos recibido por parte del profesorado, tanto español como marroquí.

ALJAMÍA sigue abierta a toda idea que redunde en el sugestivo trabajo de difundir y compartir la lengua y la cultura españolas, en un momento clave en la historia de nuestro agitado mundo. El Español es una lengua en la que se comunican muchos millones de personas, y constituye un lugar de encuentro en el que reconocemos los lazos históricos y culturales que tenemos en común.

Desde aquí damos las gracias a cuantos nos han enviado colaboraciones, a la vez que animamos a nuestros lectores para que nos hagan llegar nuevos trabajos puesto que pretendemos publicar tres números de ALJAMÍA al año.

Alfredo Pérez Rubalcaba

Madrid, 10 de mayo de 1993

Ministro de Educación y Ciencia

Ilmo. Sr.
D. José Crespo Redondo
Consejero de Educación
Embajada de España en Rabat
131, Av. Allal Ben Abdellah
RABAT - MARRUECOS

C. 1 7

He recibido con satisfacción el tercer número de *Aljamía*, revista de la Asesoría Lingüística de nuestra Consejería en la Embajada de España en Rabat. Quisiera felicitaros a cuantos con vuestro trabajo lleváis a buen puerto de la letra impresa tan satisfactorio vehículo de comunicación con cuantos enseñan o estudian la lengua española en un país tan próximo al nuestro en geografía y en historia.

Resulta este volumen de *Aljamía* denso y enriquecedor compendio de interesantes trabajos sobre problemas técnicos de nuestra estructura gramatical, sobre aspectos didácticos y metodológicos, de divulgación de las nuevas etapas de la estructura de nuestro sistema educativo, junto a aproximaciones al mejor conocimiento de nuestra convivencia histórica, sin olvidar aspectos de la actualidad tanto literaria como sociológica. Es seguro que de ese carácter misceláneo surgirá su eficacia para el cada vez más amplio espectro de alumnos, tanto de enseñanza reglada en los centros educativos dependientes de este Ministerio, como de enseñanza no formal que se acercan a nuestra cultura con interés del que soy buen conocedor.

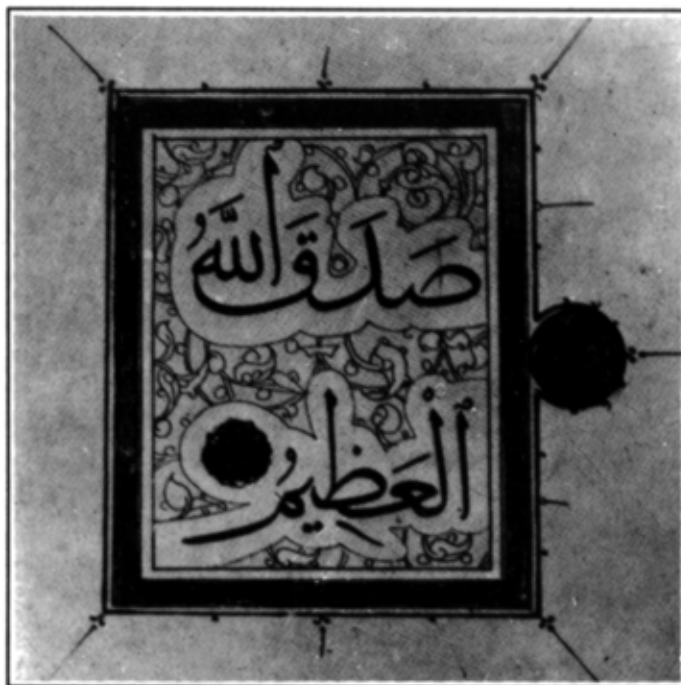
El conocimiento recíproco entre dos pueblos vecinos como el marroquí y el español, que tanto se enriquecieron espiritual y culturalmente durante una convivencia de varios siglos, pero a los que luego separaron los vientos de la historia, es la mejor garantía del establecimiento de lazos de confianza mutua y progreso común en el presente y hacia el futuro. Para conseguirlo el mejor instrumento es la educación intercultural, y el aprendizaje de la lengua, y su profundización en los muchos que ya la dominan en amplias zonas del país, es un elemento indispensable. Por ello la labor desarrollada por los asesores y por cuantos con sus colaboraciones hacen posible *Aljamía* merecen todo mi reconocimiento. Junto a él, deseo asimismo transmitir mi aliento en la nueva etapa que con formato renovado va a emprender la revista.

C. 1 7 2.0



IBN AZZUZ HAKIM

Sabíamos de su obra, de sus investigaciones, de toda una vida dedicada a su país, Marruecos. Cuando nos dijo que nos recibiría en su casa de Rabat y que estaba encantado de hablar con nosotros, nos sentimos realmente afortunados. Alrededor de una mesa con dulces y té, que su mujer amablemente nos había servido, supimos de su admiración por España, del amor a su pueblo y de mil recuerdos y anécdotas que, contadas con fina ironía y



prodigiosa memoria, salpicaron la animada charla. Correteando por el salón, el nieto distraía de vez en cuando la atención de Hakim que se deshacía en elogios hablando de la vivacidad, inteligencia y alegría de aquel niño que comenzaba a vivir. Abuelo y nieto, futuro esperanzador y experimentado pasado: viva imagen de un pueblo que busca su lugar en el mundo.

¿Qué se considera: historiador, antropólogo, etnólogo...?

Más bien, un documentalista. Durante el Protectorado la historia de Marruecos, que no conocíamos, era la que aparecía en los textos españoles; por lo tanto lo que estudiábamos era Historia de España. De ahí arranca mi preocupación, y cuando hice mi Licenciatura, escogí la Sección de Historia con idea de trabajar en pro de una Historia de Marruecos, que no voy a hacerla yo, pero por lo menos recogí documentos para una posible historia hecha con una concepción marroquí.

Los materiales que Ud. ha recogido durante medio siglo, ¿sólo se refieren a la etapa del Protectorado?

Eso fue en una segunda etapa. Al principio inves-

tigüé la historia general de Marruecos desde sus orígenes, y puedo decir que en la actualidad tengo cerca de un millón de documentos sobre nuestro país. La labor de clasificación y estudio de un corpus tan extenso ha sido larga, y aún no he podido publicarlos por motivos económicos y porque todavía nadie se ha interesado. En la actualidad, en Marruecos, es una empresa difícil pues son otras las preocupaciones que priman sobre las puramente culturales.

¿Guarda Ud. estos documentos? ¿Están a disposición de los investigadores?

Es una labor que me ha llevado muchos años. Dejarlos a cualquiera es una gran responsabilidad. Llegará un día, si los presto, en el que todo un trabajo de 50 años se venga abajo. Al principio los dejaba a alumnos de la Facultad para trabajos de doctorado, pero al no existir

por aquellos años posibilidad de fotocopiarlos, dejaba los originales y algunos se han perdido. Son documentos únicos pues muchos de ellos son originales insustituibles.

España y Marruecos, que han compartido tanta historia, ¿pueden vivir de espaldas?

No. Ya en 1775 el rey Mohamed III, con motivo del ataque frustrado a Melilla, dijo una frase que se ha hecho tónica: "Marruecos y España están condenados a entenderse". Pues entre los dos países existe una comunidad de intereses por pertenecer, incluyendo a Portugal, al eje que pasa por el Estrecho de Gibraltar y que ha constituido un elemento crucial desde el punto de vista geopolítico. Algo así como un eje de equilibrio, y la nación más poderosa saltaba a la otra orilla. Además, nuestros dos pueblos han compartido ocho siglos de historia en común; una prueba viva de esto son los miles de palabras de origen árabe que se mantienen vivas y pujantes en el idioma castellano.

En cuanto a sus numerosas investigaciones sobre refranes, creencias, costumbres, supersticiones...¿puede concluir que existe un fondo común hispanomarroquí e, incluso, mediterráneo?

Fundamentalmente hispanomarroquí. Hay una gran verdad en las palabras de Asín Palacios cuando habla del Islam cristianizado, al referirse a Marruecos, y de Cristianismo islamizado, cuando habla de España. Por ejemplo: hay prácticas religiosas en Marruecos que no existen en otras zonas del Islam, como son las romerías a los santos (tendrían que estar prohibidas por el Islam, pues la de La Meca tiene otro sentido), y es rara la semana en la que no se celebre alguna de estas "procesiones" en Marruecos. Esta costumbre tiene, sin duda, su origen en los ritos religiosos presentes en el

Cuando hice mi Licenciatura, escogí la Sección de Historia con idea de trabajar en pro de una historia de Marruecos

pueblo español.

Ha hablado antes de los arabismos en el español; ¿cuál cree Ud. que es el futuro de los hispanismos en el árabe dialectal de Marruecos?

Cuando se produjo la Independencia yo ya había publicado un glosario en el que daba a conocer más de mil quinientas voces de origen castellano. La oleada francesa de querer arramplar con todo el norte fracasó, afortunadamente, como lo demostré en una segunda investigación hecha en los años 70, con más medios y mejor planificada: el número de hispanismos no sólo no había disminuido sino que, como reacción ante la imposición del francés, habían aumentado y eran más de 2500. Un informe del Centro Cultural Francés de Tetuán decía que el mayor enemigo de la difusión del francés en el Norte de Marruecos es T.V.E.

¿Es diferente la situación de los hispanismos en el centro: Rabat, Casablanca..?

No mucho. Lo que sucede es que los pronuncian tan deformados que no se reconocen y da la impresión de que proceden de otra lengua. En la costa predominan mucho los términos del castellano con interferencias, en su pronunciación, del francés. En un congreso de hispanistas árabes celebrado en Madrid afirmé que los marroquíes no saben distinguir entre las clases de pescado

si no es acudiendo al idioma español. El árabe dialectal sólo dispone del vocablo "pescado" como término genérico. Eso explica el que la mayoría de los nombres de peces sean de origen español, muy pocos del francés, incluso en el Sur.

Y en esta adopción de hispanismos ¿fueron determinantes las relaciones comerciales?

Muchos refranes marroquíes son traducciones literales, palabra por palabra, de refranes españoles

Los contactos arrancan de muy atrás. Después de la caída de Granada los esclavos, que quieren adaptarse a la sociedad marroquí, lo primero que hacen es aprender la lengua del país que les acoge, pero hay un intervalo en el que ellos hablan y difunden el español. Luego vienen los curas, los misioneros, los franciscanos con su idioma y su labor catequizadora. Más adelante se establecen relaciones comerciales, pesqueras... Pero en la época del Protectorado, todo fue distinto porque la influencia del idioma español fue general ya que era la lengua oficial en la administración, el comercio, la banca... Todo se hacía en español.

En muchos trabajos paremiológicos se citan sus investigaciones sobre los refranes de Marruecos. ¿Cree Ud. que en este terreno de la etnolingüística también existen influencias mutuas?

Muchos refranes marroquíes son traducciones literales, palabra por palabra, de refranes españoles. Un ejemplo: "Cría cuervos y te sacarán los ojos" es idéntico en ambas orillas del Estrecho. Pero en este tipo de coincidencias, además de un influjo Norte-Sur, puede hablarse de un fondo común, de una gestación del refrán a partir de una misma visión del mundo que ha cristalizado en una idéntica frase que ha viajado sin cambios a lo largo del tiempo. Yo he recogido muchos refranes, leyendas, cuentos, adivinanzas... Asimismo he publicado un breve diccionario sobre supersticiones y mitos marroquíes. Lo que sucede es que como hay una diferencia de 13 días al año entre el calendario gregoriano y el del mundo musulmán, las fiestas fijas de Navidad, San Juan, por ejemplo, que coinciden con los solsticios de invierno y de verano, aquí no coinciden pero indudablemente tienen el mismo origen.

¿Derramar sal es señal de mala suerte?

Derramar aceite, también. Sin embargo, la leche o el agua al derramarse es signo de buena suerte. Al niño que se pone un sólo zapato, se le muere el padre o la madre. Cuando en una casa hay una persona enferma y se oye aullar un perro, es presagio de muerte.

Volviendo a nuestra lengua, ¿cuál cree Ud. que es el futuro del Español en Marruecos?

Yo hablaría mejor del futuro de la lengua española en el mundo. Según estudios recientes, la francofonía está en plena regresión, mientras que el español, por

razones demográficas y socioeconómicas, se halla en plena expansión. Yo les digo a los marroquíes que, sabiendo que el español va a devenir un idioma universal, nosotros, que tenemos los cimientos hechos, echamos la francofonía desde ahora y la sustituimos por la hispanofonía. No hay ningún pueblo en el mundo donde los niños tengan que aprender en la escuela en otra lengua que no es la suya materna. El francés está en plena regresión en el África Negra. La gente está pensando en algo distinto que no sea esa prepotencia francesa. Marruecos no va a aceptar este estado de cosas que, si lo ha aceptado durante cuarenta años, ahora se está rechazando.

¿Cómo está la investigación en Marruecos? ¿Qué campos se están investigando más?

Hay mucha inquietud hacia todo lo que sea investigación histórica, si bien se nota una preponderancia de temas que hablan de una historia «apócrifa» de Marruecos. Se nota aún una falta de cuadros, de gente preparada. Yo creo que una cooperación sincera y desinteresada entre las universidades españolas y marroquíes, es absolutamente necesaria para que nuestros investigadores puedan escribir la verdadera historia de nuestro país y la de las relaciones entre España y Marruecos.

RESEÑA BIOGRÁFICA

Nació en Tetuán el 28 de septiembre de 1924. Hizo sus estudios primarios en el colegio «Ramón y Cajal» de Chauen. Cursó los primeros años de bachillerato español en la Academia «La General» de Tetuán, finalizándolos en Granada como becario de la Alta Comisaría. Allí inició la carrera de Filosofía y Letras, que terminaría en Madrid. Es Diplomado en estudios superiores de Investigación Científica, en Estudios Políticos (Sección de Estudios Africanos y Orientales), en Estudios Internacionales, en Estudios Africanos (Sección de Estudios Marroquíes), en Heráldica y Nobiliaria.

Es el autor del primer libro escrito en español por un marroquí. Ha escrito 219 obras y monografías (179 en español y 40 en árabe) sobre diplomática, historia, geografía, religión, tradiciones populares; la mayoría de ellas publicadas por institutos españoles de investigación. Su actividad cultural se ha desarrollado tanto en Marruecos como en el extranjero: más de 200 exposiciones sobre temas de su especialidad.

Ha desempeñado altos cargos en la administración marroquí durante el protectorado y después de la

independencia hasta su jubilación, fue Presidente de Sala del Tribunal Superior de Cuentas de Marruecos. Actualmente es Secretario General Perpetuo de la Fundación Abdeljalak Torres, de Tetuán. Dirige tres revistas de investigación: "Al-wataiq al-wataniya" (Documentación nacionalista), "Tittawin" (Tetuán) y "Al-yuyub al-saliba" (Los presidios).

Ostenta varias condecoraciones marroquíes y extranjeras. Domina los idiomas árabe, español, francés, italiano y portugués. Posee el más importante archivo privado de Marruecos.

María Luisa AYALA EGEA
Francisco ÁLVAREZ CURIEL
Asesores Lingüísticos

LAS FALLAS DE VALENCIA

"La falla es la fiesta popular por excelencia, una costumbre árabe transformada y mejorada a través de los siglos hasta convertirse en una caricatura audaz, en protesta de la plebe. Primero los moros en los ruidosos alalles con que solemnizaban sus festividades gozaban en hacer grandes hogueras; los cristianos adoptaron después esta costumbre como muchas otras; lentamente el número de fallas fué limitándose en el año, hasta quedar las de San José, que hacían los carpinteros para solemnizar la fiesta de su patrón y la llegada del buen tiempo, en el que ya no se trabajaba de noche; hasta que por fin, el espíritu innovador del siglo hermoseó la falla, dándole un aspecto artístico, encerrando el montón de esteras y trastos viejos entre cuatro bastidores pintados y colocando encima monigotes ridículos para regocijo de la multitud

Al principio, las figuras groseras y mal pergeñadas representaron escenas de la vida privada, murmuraciones de vecinos; pero después, la sátira popular se remontó, metiéndose de rondón la política, y las fallas se convirtieron en burlas al gobierno y caricaturas de la autoridad".

V. BLASCO IBÁÑEZ: Arroz y tartana p. 119
Editorial Sempere

El origen de las fallas se pierde en los tiempos. Blasco Ibáñez alude a una "costumbre árabe transformada y mejorada a través de los siglos hasta convertirse en caricatura audaz, en protesta de la plebe".

Documentalmente, el origen se remonta al siglo XVI y coincide con la organización gremial que los oficios y profesiones alcanzaron en dicho siglo en Valencia.

Durante los largos días de invierno, era normal que los carpinteros trabajasen al anochecer, alumbrándose con candiles que pendían de una rústica lámpara, consistente en un sustentáculo de madera, con pie y varios brazos, también de madera, de donde colgaban los candiles. Esta tosca lámpara se llamaba en lengua vernácula "parot, estai, pages, pelmodo o permodol", es decir "armatoste para iluminar".

Llegada la primavera, con sus días más largos, el "parot" deja de tener utilidad. Y los carpinteros, debido a la facilidad con que lo repondrán al año siguiente, optan por quemarlo. Y aquí, se comprende que la chiquillería y los vecinos del barrio contribuyesen a la hoguera, aportando trastos viejos y alguna alfombra que ya no habría de servir para el invierno siguiente. Se mantiene

el ancestral rito pagano del fuego purificador, que a su vez marca el equinoccio de primavera.

Además, la verticalidad y los brazos del "parot" se prestaban para ser animados con harapos y trajes en desuso. La hoguera así preparada ya no quemaba sólo una leña amorfa: quemaba una persona. Y si ese monigote recordaba a alguien del barrio, mejor. Nacía así el "ninot" (muñeco) de la falla, que irá perfeccionándose con el tiempo. Haciendo coincidir varios "ninots" y ambientándolos con elementos decorativos, se empieza ya a insinuar un asunto, un tema, una historieta picaresca.

Faltaba que esos monigotes protagonistas fueran puestos sobre lo alto de un pedestal, de manera tal que pudiesen ser mejor admirados por las gentes. Esto no sucede hasta el siglo XVIII. La falla, nacida toscamente entre vecinos, se perfecciona en oficio, en belleza, en intención hasta llegar a la monumentalidad esplendorosa de las fallas de hoy.

Las primeras fallas del siglo XX no podían expresar el asunto de que trataban a primera vista; sólo lo insinuaban. Y para que el público visitante pudiera entrar en el meollo de la sátira fallera se optó por escribir

fadadas, ingeniosas, picantes, que explicaban los distintos aspectos del monumento fallero. Versos parecidos se colocan junto a los muñecos de la falla, y hay quien ha dicho que con ello se ha convertido un mudo monumento en falla parlante.

LAS FALLAS, HOY

En principio, fueron sólo unos cuantos barrios del viejo casco urbano los que plantaron sus fallas. La competencia hizo el resto: cada año surgían nuevos monumentos en otros barrios, creciendo la rivalidad entre unos y otros para ver quién tendría una falla mejor y más cáustica el año siguiente. Los más entusiastas de cada barrio comenzaron a organizarse en "comisiones", que agrupaban a los falleros y falleras de un barrio, de entre los que se nombra un Presidente, un Secretario, un Tesorero y los Vocales. La Junta así constituida se encargará de contratar al artista fallero, al pirotécnico, a la banda de música, de elegir a la Fallera Mayor y a la Fallera Mayor infantil. En resumen, será responsabilidad suya que todo esté a punto para la semana grande de la fiesta.

En 1942 surge una falla grandiosa fuera de concurso: la que se planta en la Plaza del Ayuntamiento. En ella, valencianos y visitantes han contemplado y admirado réplicas de la Estatua de la Libertad, de la cabeza de Palas Atenea, del David de Miguel Angel, de la Bailaora de Benlliure, con movimiento giratorio que impresionó a propios y extraños, o de la mismísima fachada principal del Ayuntamiento valenciano.

En 1946 las Fallas son declaradas "Fiestas de Arte de Interés Nacional", siendo objeto de amplios reportajes en prestigiosas revistas nacionales y extranjeras (LIFE, Paris Match...).

Hoy se plantan en Valencia más de 300 fallas (con sus correspondientes fallas infantiles) que optan a los distintos premios por categorías que conceden el Ayuntamiento, la Junta Central Fallera, y la Generalidad Valenciana, máximo órgano de gobierno de la Comunidad.

Los monumentos están clasificados en distintas secciones, en función de su grandiosidad; las hay desde los 8 metros, hasta los 24.

El programa de festejos de la **Semana Fallera** se ha ido formando desde dentro mismo de la fiesta. Por ejemplo, cuando la evolución del arte en las fallas generó muñecos muy artísticos, el pueblo se preguntó si alguno podría librarse de las llamas. Se decidió entonces que cada falla expusiese un "ninot" en el Salón

Columnario de la Lonja, y el público visitante, con su voto, determinaría cuál habría de ser el "ninot" indultado. Este "ninot" es expuesto con orgullo en la falla a la que pertenece hasta el 19 de Marzo, fecha en que los falleros lo retiran para su posterior traslado al Museo Fallero. La "**Exposición del Ninot**" se convierte así en el prelude de las fiestas.

Otro acto prólogo de las fallas es "**La Crida**" (La Llamada), invitación que realiza la Fallera Mayor de Valencia, convocando a valencianos y foráneos a participar en todas las actividades festivas. "La Crida" se realiza desde lo alto de las Torres de Serranos, vestigio de las murallas de la ciudad, mientras un público enervado vitorea a la Fallera, canta pasodobles típicos valencianos, creados por los maestros Serrano y Padilla, aplaude con entusiasmo y lanza tracas y bengalas.

Por primera vez, en 1993, esta "Crida" se ha hecho no sólo en valenciano y castellano, sino también en otras lenguas de la Comunidad Europea. Finalizada la convocatoria, la Fallera Mayor, acompañada de las autoridades locales, se dirige a la Basílica de la Virgen de los Desamparados, patrona de Valencia, para depositar un ramo de flores y rezar una Salve.

El 16 de Marzo tiene lugar la **recogida de premios**, concedidos por el Ayuntamiento, la Junta Central Fallera y La Generalidad. Se valoran el ingenio, la gracia, el arte, la sátira. El trabajo del jurado es arduo, y no exento de polémica.

La Ofrenda de flores a la Virgen de los Desamparados tiene lugar los días 17 y 18 de Marzo. Todos los falleros y falleras de Valencia, grandes y pequeños, están convocados a uno de los actos más multitudinarios de la Semana Fallera: la Ofrenda. Esta fue incorporada a la fiesta en 1943, siendo alcalde de Valencia el Barón de Cárcer, y surge como manifestación de la pleitesía que los valencianos rinden a su patrona. Todas y cada una de las comisiones falleras en pleno, acompañadas de su banda de música, toman posiciones en las calles de Valencia para dirigirse, según un itinerario preestablecido, a la explanada de la Basílica de la Virgen y depositar sus ramos y canastas de flores.

El cortejo de cada comisión se abre con el portaestandarte, seguido por las falleras, que desfilan de tres en tres, cubiertas sus cabezas por una mantilla de blanca o negra; detrás, el Presidente de la falla da su brazo a la Fallera Mayor. Les siguen los falleros, y la banda de música.

Existen más de trescientas fallas, con sus correspondientes comisiones, por lo que se calcula que más de 100.000 valencianos han ofrecido este año sus flores a la Virgen

(25 toneladas, aproximadamente). Lo cierto es que la Ofrenda de Flores se traduce después en un auténtico vergel: la explanada queda convertida en un jardín apiñado, donde tampoco faltan las palomas ofrendadas ni los frutos de la tierra, envueltos en pétalos sobre una alfombra de murta.

LA PIROTECNIA

A lo largo de toda la Semana Fallera, cada sector urbano dispara, a mediodía, una "mascletá", es decir, un conjunto de tracas que estallan en el suelo o en el aire inundando la ciudad de ruido y de olor a pólvora. Ni que decir tiene que la "mascletá" más fuerte, la que hace vibrar los cristales de los edificios circundantes, y ensordece a los presentes, es la que tiene lugar en la Plaza del Ayuntamiento, donde se concentran miles de personas. La Fallera Mayor de Valencia, desde el balcón central del Ayuntamiento, profusamente engalanado, enciende la mecha con la que se inicia la "mascletá".

Y todas las noches, a las 24 horas, el antiguo cauce del río Turia, convertido hoy en un jardín al ser desviado el curso del río, se transforma en un escenario mágico para presenciar los castillos de fuegos artificiales, espectáculos de luz y color a cargo de prestigiosos pirotécnicos valencianos, como Brunchú o Caballer, que han hecho de la pólvora un arte, dibujando en el cielo nocturno un enjambre de líneas de luminosos colores, palmeras y arabescos de fuego, combinando en ocasiones el estallido de las carcasas con un ritmo musical de fondo.

A la mañana siguiente, a las ocho, los falleros se encargan de despertar a su barrio con la ayuda de los "trons de bac", tracas que estallan al chocar contra el suelo. Se duerme poco durante las Fallas. Los breves descansos tienen lugar en los "casales", sedes de las comisiones falleras, o en las chocolaterías, donde se preparan los típicos buñuelos de calabaza, que se comen sobre todo durante las Fallas.

EL 19 DE MARZO. LA "CREMÁ"

La ciudad amanece con un repicar constante de

campanas en honor a San José. Cada comisión fallera acude a su parroquia, en donde se celebra una misa dedicada al patrón de los carpinteros y de la ciudad de Valencia.

Las "mascletás" de las 14 horas son más ruidosas que cualquier otro día. Ríos de gente circulan por las calles tratando de ver alguna falla más antes de que ardan. La ciudad es un auténtico hervidero.

En efecto, a las 22 horas queman las fallas infantiles. ¡Cuántos pequeños llorando! El fuego ha reducido "su" falla a cenizas: es tradicional que la fallerita mayor no pueda evitar las lágrimas.

Y a las 24 horas, un castillo de fuegos artificiales da paso a la "cremá" de la falla. La que ha obtenido el primer premio tiene el "privilegio" de ser quemada media hora más tarde. Y el gran final de la fiesta se produce a la una de la madrugada, con la "Nit del Foc", la Noche del Fuego, en la Plaza del Ayuntamiento. Tras el preceptivo castillo de fuegos artificiales, arde la última falla. Una vez que cae la estructura central, y mientras se termina de consumir lo que queda de la tea, se interpretan los himnos valenciano y nacional. Ya todos los ricos y costosos monumentos han sido devorados por el fuego.

Mudos, pero imprescindibles protagonistas de la noche de la "cremá" son los bomberos, que, manguera en mano, controlan el fuego, evitando cualquier accidente. No hay que olvidar que en los barrios antiguos de la ciudad, con calles y plazas estrechas, se plantan fallas de tamaño considerable, cuya quema exige la presencia de los bomberos. Tal es el caso de la falla Convento de Jerusalem, ganadora este año del primer premio de la sección especial.

El día 20 amanece sin rastro alguno de las fiestas: el Servicio de Limpieza del Ayuntamiento de Valencia se ha encargado, durante la noche, de recoger las cenizas. 180 millones de pesetas es el coste de esta operación. Y ese mismo día comienzan a gestarse las fallas del año siguiente, con "l'apuntá": los falleros recorren casa por casa, apuntando a quienes quieran pertenecer a la falla del año próximo, como miembros de la comisión fallera. Y nace la ilusión por las fallas del año siguiente.

Elvira MENEU TOMÁS
Asesora Lingüística

BIBLIOGRAFÍA

- DOMÍNGUEZ BARBERÁ, Martín: *Las Fallas*. Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1992.
 ARAZO, M^a Angeles y JARQUE Francesc. *Las Fallas de Valencia*. Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1980.
 CAMPS, Celia: *Fiestas del País Valenciano*. Ed. Penthalon. 1981.
 LICERAS FERRERES, M^a Victoria: *Indumentaria valenciana*. Ed. Doménech 1991.
 Periódico LAS PROVINCIAS (días 17, 18 y 19 de Marzo de 1993).

CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LA HISTORIA EN LA OBRA DE ORTEGA Y GASSET "LA REBELIÓN DE LAS MASAS"

Es muy difícil hablar de un tema tan especializado como éste de la concepción de la historia dentro de la obra y el pensamiento de Ortega; pero voy a poner toda mi voluntad para ver si logro tratar este tema tan apasionante.

Es indudable que el pensamiento desempeña un real protagonismo en toda reforma social. Platón, Ibn Tofail y, últimamente, Auguste Comte nos han pintado a través de la imaginación sociedades ideales, pero no lograron transformar el mundo o su medio social en otros mejores. No se puede interpretar el mundo sin el menor esfuerzo por transformarlo por medio de la reflexión. Crear es actuar, y reflexionar es vivir en el pensamiento, establecer un lazo entre el camino de la historia y la voluntad de actuar u obrar sobre ella, proyectar la representación de un mundo mejor en el mundo real. El devenir, la historicidad son necesariamente transformación. Cabe subrayar, por otro lado, que cualquier momento histórico tiene su verdad y que, tanto el escritor como el artista, están apremiados por la tarea imperativa de reflejar esta verdad en cuestión y enseñarla a los demás que la perciben y la viven sin darse cuenta de ella. La identidad personal del escritor, determinado en el tiempo y en el espacio, es un elemento permanente en la historia. Y la historia es siempre sociedad....

Todos conocemos al autor de *La rebelión de las masas* y la aristoerática soledad que ocupa en el proceso del pensamiento español. La publicación de su obra coincidió con una época de escritores ilustres como Proust, Kafka, Mann, Heidegger, Joyce, Faulkner..., lo que posibilitó la resonancia del libro en cuestión.

Es una tonta leyenda la de que poetas, narradores, filósofos y ensayistas se dirijan al hombre en absoluto, al hombre abstracto, al Hombre. Ellos hablan con el individuo de una determinada época y situación, el que tiene problemas y busca resolverlos según su propia manera. Muchas ofertas culturales no responden a la realidad,

tampoco a la demanda de la sociedad. Habrá que replantearse, pues, qué es lo que quiere la sociedad y aportar las posibilidades necesarias para impulsar, que no dirigir, la cultura y el pensamiento humanos. El pensamiento de "Ortega y Gasset es sistemático, aunque sus escritos no suelen serlo; los he comparado con icebergs, de los cuales emerge la décima parte, de manera que sólo se puede ver su realidad íntegra buceando..."

A Ortega no basta con leerlo, es necesario estudiarlo. Hay que perseguirlo hasta desentrañar la quinta esencia de su pensamiento abierto al diálogo y a la reflexión. Una literatura -dice Alexandre Soljenitsyne, en los "Derechos del escritor"- que no es el aire de la sociedad que le es contemporánea, que no se atreve a comunicarle sus propios sufrimientos y aspiraciones, que no es capaz de percibir los peligros morales y sociales que le conciernen, no merece siquiera el nombre de literatura; a lo mejor puede aspirar al de cosmetología, y los libros que la componen están condenados a la perdición. Pensamiento, pues, es la contemporaneidad y, sólo la verdad puede dar una suerte de eternidad al pensamiento.

Ortega no cree en la determinación absoluta de la historia. Piensa que toda vida, y por ende la historia, se compone de puros instantes indeterminados uno respecto a otro. Tanto el progreso como el regreso son posibles porque la vida está llena de peligros. He aquí la visión que de la historia tiene Ortega. Pero, primero: ¿qué es la historia? Es un arte como tantos otros. La historia nos enseña a conocer tanto las alegrías como las vicisitudes sufridas por los seres creados. En cuanto a su fondo, la historia se caracteriza por la reflexión y la verificación de los hechos, la búsqueda precisa de las causas y orígenes de las cosas existentes, el conocimiento profundo de cómo pasan los acontecimientos. Pero, cabe señalar que la historia se arraiga en la filosofía y se caracteriza por su

indole científica. Es un arte difícil: necesita de un objeto, un método y un juicio capaces de contribuir a la descripción de las verdades intentando no perderse en los errores históricos de la humanidad, porque "l'histoire est devenue un art mineur, vague et confus, et ceux qui l'étudient sont tombés dans l'équivoque". Ortega y Gasset se enorgullece de no haber cometido el error de óptica sufrido por casi todos los historiadores europeos, inclusive los economistas; le sorprende que los europeos inventores del sentido histórico, carezcan completamente de verdad histórica. Por otro lado, que todos los problemas humanos son problemas de máxima concreción porque son históricos y que la única vía ideológica que conlleva el acierto en su manejo es la razón histórica. Tomando como ejemplo "la Francia" de hace un siglo y medio, la de antes de la aparición de la **Rebelión de las Masas**, Ortega afirma que siempre la élite de aquel entonces daba más razón a los historiadores.

LOS AGENTES DE LA HISTORIA

La historia es un medio que nos permite percibir que ciertos procesos históricos se enlazan con otros más profundos. La realidad histórica está jerarquizada y regida por la subordinación y la dependencia. La ideología y la moralidad emanan de la sensibilidad: sensibilidad es el fenómeno que caracteriza la historia y pone de relieve varios aspectos de una época. Pero, si la sensibilidad se produce sólo en algún individuo no posee trascendencia histórica. La interpretación de la historia se ha hecho a nivel de dos planos: el colectivista y el individualista. Para el primero, la colectividad protagoniza el proceso de la historia, mientras que para el segundo, los agentes históricos son exclusivamente los individuos. El carácter creador e innovador de la individualidad nos lleva a evidenciar la imagen colectivista de la historia. La vida histórica es a la vez convivencia y actuación ejercida por el individuo sobre las masas. Por eso, no podemos separar a los pensadores del proceso histórico en el cual se hallan insertados, porque son ellos quienes, gracias a su energía, son capaces de moldear a las muchedumbres y darles una determinada configuración. Como todas las disciplinas, la historia tiene un departamento destinado a aquellos hombres, llamados por Ortega y Gasset en su libro **El tema de nuestro tiempo**, hombres extravagantes.

EL HOMBRE MASA: PRIMITIVISMO, CIVILIZACIÓN E HISTORIA.

El hombre en la actualidad es un ser primitivo, emergido en un mundo civilizado: "lo civilizado es el mundo en medio del cual vive". El hombre no percibe en la ciudad la idea de civilización sino que, para él, es algo

parecido a la naturaleza, desconociendo por completo su carácter artificial. El hombre-masa es, en la actualidad, un ser primitivo inmerso en el escenario de la civilización. Cree que la civilización es espontánea y primigenia como la naturaleza e, ipso facto, se convierte en primitivo. Al mundo civilizado no le importan los valores esenciales de la cultura porque, cuanto más avanza la civilización, se hace más problemática y compleja. El desajuste entre los problemas actuales y la élite es uno de los factores y elementos que hacen de la civilización una verdadera tragedia. Todas las civilizaciones desaparecieron a causa de la insuficiencia de sus principios. Los hombres que fracasan hoy ante los problemas complicados lo hacen por su falta de experiencia: "parecen toscos labriegos que con dedos gruesos y torpes quieren coger una aguja que está sobre una mesa. Se manejan, por ejemplo, los temas políticos y sociales con instrumental de conceptos romos que sirvieron hace doscientos años para afrontar situaciones de hecho doscientas veces menos sutiles". Tienen que unir al avance de la civilización mucha experiencia y, sobre todo, Historia. La ciencia histórica o el conocimiento histórico es una técnica eficaz para el mantenimiento y conservación del patrimonio civilizacional. Según Ortega y Gasset, es una situación que caracteriza a Europa. El europeo que manda, dispone de menos cultura histórica que el dirigente del siglo XVIII y menos aún que el del XVII. El saber del XVIII determinó el avance futuro y fabuloso del XIX. Pero, a partir del XIX, las minorías gobernantes comienzan a perder "cultura histórica". Asistimos, pues, a un retroceso a la barbarie y al primitivismo de quienes olvidan su pasado. Por eso bolchevismo y fascismo, los dos intentos "nuevos" de política que en Europa y sus aldeanos se están haciendo, son dos claros ejemplos de regresión sustancial (pág. 127). A ello Ortega y Gasset agrega el hecho de que la revolución no dura y que cuantos laboran o aspiran a crear una realidad sociopolítica nueva tienen que saber que esos tópicos de la experiencia histórica quedan invalidados por la situación que ellos suscitan. Para él, bolchevismo y fascismo son primitivismos.

Ortega y Gasset insiste en el carácter histórico del cambio y de la evolución, pero no deja de subrayar que el poder debe ser puesto en manos de personas contemporáneas que valoren el subsuelo histórico y la altitud del presente. Para él, la historia, toda la historia, la historia íntegra es necesaria para el avance normal y logrado de los destinos de la humanidad.

El Hassan AKNOUZ
Profesor de Español

BIBLIOGRAFÍA Y NOTAS

(1) ORTEGA Y GASSET, José. **La rebelión de las masas**. Madrid. Austral. 1986.

(2) Este tema lo ha tratado Ortega y Gasset más exhaustivamente en **El tema de nuestro tiempo**, y nosotros hemos tratado de sintetizarlo aquí.

N.B. La cita de la página 14 es de Julián Marías, incluida en la introducción a la obra **La rebelión de las masas**. Nos hemos valido para la realización de este trabajo "sintético" de algunas ideas y reflexiones histórico-filosóficas del pensador marroquí Mohamed Aziz Lahbabi, cuyas reflexiones entroncan a veces con las del ensayista español.

BORGES JUEGA AL AJEDREZ CON KHEYYAN

(Intertextualidad en un soneto de Borges)

"Ajedrez misterioso, la poesía, cuyo tablero y cuyas piezas cambian como en un sueño y sobre el cual me inclinaré después de muerto".
(Borges, prólogo a *El otro, el mismo*.)

Jorge Luis Borges solía decir de sus poesías que eran "expresiones directas de mi sentimiento y de mi ser íntimo". También creía que "si no hay emoción no puede haber poesía". Sólo unos pocos temas (el sueño, el laberinto, el espejo, el tiempo, Buenos Aires...) alcanzaron a merecer la obsesiva pluma del poeta. Quienes frecuentaron sus versos no han dudado en señalar su idealismo, la tendencia a la abstracción y al prototipo, su visión estática del universo, su sentimiento -en fin- de la vanidad del mundo y de lo perecedero de los individuos. Luego vinieron los profesores de literatura con sus análisis semióticos, concluyendo que la escritura de Borges es **densa, sobrecodificada, polivalente, literarizada y textualizada**.

El **ajedrez**, uno de sus símbolos más queridos, contamina zonas importantes de la obra del argentino. Y no sólo de su obra literaria, sino también de todos esos miles de entrevistas, encuentros, conferencias y conversaciones a los que, con alacridad, se sometió a lo largo de su vida. La facundia, la feliz facilidad para el verso fue en él proverbial: Borges, el **palabrista**, el malversador de versos.

Dos personajes de **Tlön, Uqbar, Orbis Tertius** se baten "al ajedrez, taciturnamente". El rigor de Tlön «es un rigor de ajedrecistas, no de ángeles».

En el archivo particular de **Pierre Menard, autor del Quijote** se encuentran, entre otras piezas:

e) Un artículo técnico sobre la posibilidad de enriquecer el ajedrez eliminando uno de los peones de torre. Menard propone, recomienda, discute y acaba por rechazar esa innovación.

g) Una traducción con prólogo y notas del **Libro de la invención liberal y arte del juego del ajedrez** de Ruy López de Segura (París, 1907).

El milagro secreto comienza con un sueño:

La noche del catorce de marzo de 1939, en un departamento de la Zeltnergasse de Praga, Jaromir Hlídík, autor de la inconclusa tragedia **Los enemigos**, de una **Vindicación de la eternidad** y de un examen de las indirectas fuentes judías de Jakob Boehme, soñó con un largo ajedrez. No lo disputan dos individuos sino dos familias ilustres; la partida había sido entablada hace muchos siglos; nadie era capaz de nombrar el olvidado premio, pero se murmuraba que era enorme y quizás infinito; las piezas y el tablero estaban en una torre secreta; Jaromir (en el sueño) era el primogénito de una de las familias hostiles; en los relojes resonaba la hora de la impostergable jugada; el soñador corría por las arenas de un desierto lluvioso y no lograba recordar las figuras ni las leyes del ajedrez.

Estos tres ejemplos, que entresaco de su conocidísimo libro de **Ficciones** (1944), dan cuenta del diverso trato e intención con que Borges presenta el motivo del ajedrez: unas veces símbolo y metáfora (*1), otras mero juego de referencias eruditas y algunas como clave metafísica donde se agavillan todos los temas recurrentes (el sueño dentro del sueño, el tiempo cíclico, el rigor adamantino de una ley universal...).

En conversación mantenida con su colaboradora María Esther Vázquez, consignaba esta opinión: "En la época de Lutero y Calvino la religión era una pasión, los campesinos de Escocia discutían la predestinación y el

libre albedrío. Ahora la religión no es una pasión y posiblemente en el futuro la gente se apasione por el álgebra o el ajedrez". No se piense que el idealista Borges pecaba de inocente, puesto que pocos años más tarde declaraba a otro investigador: "Es increíble cómo una cultura que se desarrollaba con juegos como el ajedrez, haya degenerado a juegos tan vulgares como el fútbol".

Pero es en el quehacer poético donde ese ajedrez **heráldico y abstracto** brillará con todas las virtualidades metafóricas y filosóficas de la tradición (*2). Prestemos atención a un par de piezas del complejo poemario *El otro, el mismo* (1930-1967), paradigma del ajedrecismo metafísico borgeano (*3):

I

En su grave rincón, los jugadores
Rigen las lentas piezas. El tablero
Los demora hasta el alba en su severo
Ámbito en que se odian los colores.

Adentro irradian mágicos rigores
Las formas: torres homéricas, ligero
Caballo, armada reina, rey postrero,
Oblicuo alfil y peones agresores.

Cuando los jugadores se hayan ido,
Cuando el tiempo los haya consumido,
Ciertamente no habrá cesado el rito.

En el Oriente se encendió una hoguera
Cuyo anfiteatro es hoy toda la tierra.
Como el otro, este juego es infinito.

II

Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada
Reina, torre directa y peón ladino
sobre lo negro y blanco del camino
Buscan y libran su batalla armada.

No saben que la mano señalada
Del jugador gobierna su destino,
No saben que un rigor adamantino (*4)
Sujeta su albedrío y su jornada.

También el jugador es prisionero
(La sentencia es de Omar) de otro tablero
De negras noches y de blancos días.

Dios mueve al jugador, y éste, la pieza.
¿Qué dios detrás de Dios la trama empieza
De polvo y tiempo y sueño y agonías?

El segundo soneto (*5) está más conseguido que el primero, por varias razones: a) mayor concentración puesto que le han bastado la mitad de versos que al primero para plantear la jugada (si bien el caballo, ligero, ha volado); b) distinta focalización y orden de los elementos temáticos (uno para cada estrofa en el segundo); c) todas las connotaciones bélicas del primero se contienen en el segundo, así como la comparación del verso final ("Como el otro, este juego es infinito") se hará explícita, y más compleja, en la sentencia de Omar ("También el jugador es prisionero de otro tablero"); d) ciertos rasgos de intertextualidad, que enseguida comentaré; y e) mayor equilibrio y selección de ciertos procedimientos poéticos (que no analizaré) como los emparejamientos (o **couplings**, en la terminología de Samuel R. Levin), las anáforas, los calificativos definitorios (tan afinados y connotados como los de la serie de los dos primeros versos) o la hipálage (*6) (apenas usada ahora -"mano señalada"-, frente a la abundancia de la primera versión:

"grave rincón", "lentas piezas", "severo ámbito»).

"Todo texto es absorción y transformación de una multiplicidad de otros textos", afirma un viejo principio estructuralista (vide Roland Barthes, Julia Kristeva et alia), lo que ha venido en llamarse **intertextualidad**. Si hay un lugar común en la literatura del siglo XX es esta autorreferencia (recuérdese no más el leimotiv del libro y de la biblioteca en autores como Italo Calvino o Umberto Eco): el gran tema de la literatura de este siglo es la propia literatura. Borges, como siempre, es pura y dura letra: literatura hecha de lo mismo.

El soneto *Ajedrez II* es pródigo en estos rasgos intertextuales, signos -espejos y pozos- de su rica textura. Por ejemplo, el verso que da cima al poema es una sima, una suma que ahonda y asume antiguos tópicos (**pulvis** es, **tempus** fugit, la vida es **sueño**, l'**angoisse** de vivre); y esta enumeración que remata tan triste tema, revive en realidad otro graduado final, el de aquel poema del Góngora más desengañado:

en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada. (*7)

Una referencia nada desdeñable es la que late en esa **jornada** y ese **tablero**, metáforas que ya había empleado con buen tino don Jorge Manrique (vide los versos 52-54 y 385-388 de sus **Coplas**). Tampoco está de más fijarnos en las isotopías semánticas y léxicas, tan espesas, que este soneto II guarda con muchos de los poemas del libro y, claro, con su poema gemelo, el que le precede.

Pero la referencia germinal es, desde luego, **La sentencia es de Omar** (*8). El interés por el poeta persa Omar Kheyyam (1050?-1123 de nuestra era, 444?-517 de al-Hegir) le venía a Borges de familia. Su madre, Leonor Acevedo, evoca a su marido, el doctor Jorge Guillermo Borges: "Mi marido, que murió en 1938, estaba muy orgulloso de su hijo; también él había escrito poemas y la primera traducción española en verso del (sic) **Rubaiyat** de Omar Kheyyam. Trasladó a su hijo todo el interés por este dominio". El mismo Borges volvería a recordarlo más de una vez: "Mi padre publicó una traducción de Omar Kheyyam, de Fitzgerald, en igual metro que el original". En efecto, fue el poeta irlandés Fitzgerald el primero que tradujo/introdujo (Londres, 1859) las refinadas y decadentes rubaiyat. Pocos escritores han disfrutado de tanta fortuna lectora ni ha habido mensaje poético, escéptico y hedonista, tan perdurable: toda su obra es una llamada al goce de la vida, a través de dos o tres motivos (somos juguetes en las manos del Destino, la tristeza de haber nacido, todo debe perecer...).

Estas muestras convencerán a los lectores de la poesía de Borges de que el persa **plagia** muchas imágenes del argentino:

La vida es un tablero de ajedrez, donde el Hado nos mueve cual peones, dando mates con penas. En cuanto acaba el juego, nos saca del tablero y nos arroja a todos al cajón de la Nada.

*

Llena otra vez la copa que nos libra del yugo de las vanas angustias y las vanas zozobras. Mañana quizá estemos perdidos en el fondo de ese pozo terrible y oscuro de los siglos.

*

Quién sabe si al morir podremos leer el libro de la vida...Mas sólo lo lograremos cuando sombras seamos. Nadie sabe de dónde vienes ni adónde vamos. Te irás y no has de volver nunca.

*

El barro con que fue plasmado el primer hombre, para moldear al último ha de servir un día. Y cuanto en la primera madrugada fue dicho, repetido será el postrer crepúsculo.

Por otro lado, los rastros del persa son visibles en muchos poemas borgeanos:

Otrora lo cantaron el árabe y el persa. Vino, enséñame el arte de ver mi propia historia Como si ésta ya fuera ceniza en la memoria.

(Soneto del vino)

*

Pero los días son una red de triviales miserias, ¿y habrá suerte mejor que la ceniza de que está hecho el olvido?

(A un poeta menor de la Antología)

*

No volverá tu voz a lo que el persa Dijo en su lengua de aves y de rosas, Cuando al ocaso, ante la luz dispersa, Quieras decir inolvidables cosas.

(Límites)

*

El otro libro de Borges (**Elogio de la sombra**) hay un poema titulado **Rubáyát**, en el que vuelven los temas del sueño y del tiempo; de él cito la primera y última estrofas:

Torne en mi voz la métrica del persa A recordar que el tiempo es la diversa Trama de sueños ávidos que somos Y que el secreto Soñador dispersa

(...)

Que la luna del persa y los inciertos Oros de los crepúsculos desiertos Vuelvan. Hoy es ayer. Eres los otros Cuyo rostro es el polvo. Eres los muertos.

Retomemos el **Ajedrez II**, para notar cómo se redondea en la expresión del último terceto. El verso 12 resume todo el juego de las cajas chinas (o de las muñecas rusas), que ya estaba presente en el soneto anterior y en Kheyyam y en otros relatos de la tradición (*10). El procedimiento ya había atraído a Borges, que en su ensayo de **Otras inquisiciones** (1952) reflexionaba así:

¿Por qué nos inquieta que don Quijote sea lector del

Quijote, y Hamlet, espectador de **Hamlet**? Creo haber dado con la causa: Tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores o espectadores, podemos ser ficticios. En 1833 Carlyle observó que la historia universal es un infinito libro sagrado que todos los hombres escriben y leen y tratan de entender, y en el que también los escriben.

La misma idea se refleja en el final del poema titulado **Los espejos**:

Dios ha creado las noches que se arman
De sueño y las formas del espejo
Para que el hombre sienta que es reflejo
Y vanidad. Por eso nos alarman.

Sin embargo es en el verso 13 del soneto que comentamos donde se da el salto cualitativo: al circuito anterior (pieza < jugador < Dios) se le añade otro eslabón de efecto multiplicador y vertiginoso (¿Qué dios después de Dios...?).

Y las referencias librescas no acaban nunca: la **trama empieza** está aludiendo (como en la antigüedad el **Deus artifex**, arquitecto, sastre, alfarero, músico, ajedrecista) a un **dios director teatral** (*11), otro robo al persa, como recordó él mismo en una conferencia de 1949: "...el persa Omar Kheyyam había escrito que la historia del mundo es una representación que Dios, el numeroso Dios de los pantefistas, planea, representa y contempla, para distraer su eternidad...».

¿Qué (con)mueve a Borges? ¿Emoción, sentimiento, intimidad? ¿O rigor, letra muerta, metafísica?: "Yo tenía muy pocos años, y él (mi padre), con la ayuda de un tablero de ajedrez, me explicó las paradojas de Zenón, Aquiles y la tortuga, el inmóvil vuelo de la flecha, la imposibilidad el movimiento. Después, sin mencionar nunca el nombre de Berkeley, me enseñó los rudimentos del idealismo. Todo eso se lo debo a mi padre".

Borges versus Kheyyam, muertos los dos, inclinados sobre el misterioso tablero de la poesía que yo transcribo que tú sueñas que lees.

Notas

- (1) Cuando quiere elogiar un texto elegido, compara su elegancia "a la de una jugada de ajedrez" (Borges, **Biblioteca personal**, pp. 14-15, Alianza, Madrid, 1988).
- (2) Si para Flaubert, por ejemplo, el ajedrez es "demasiado serio como juego, demasiado frívolo como ciencia", Borges, en cambio, dará las gracias "por el geométrico y bizarro ajedrez" (**Otro poema de los dones**).
- (3) Los dos sonetos aparecen bajo el título **Ajedrez** en este libro,

el preferido de su autor, que presenta en total 101 composiciones (una de ellas en prosa, además de **Two English Poems**), de las que una gran parte, 57, son sonetos.

(4) Este cultísimo adjetivo existía ya en latín (**durities adamantina**) y recorre los endecasílabos de grandes poetas del XVI y XVII: Camoes (**Os Lusíadas**, IX, 42), Cervantes (**Viaje al Parnaso**, VIII, 149), Calderón. Góngora, Quevedo... Yo me quedo con el uso de Villamediana en un soneto que acaba así:

Ya engañosas sirenas me dejaron,
porque la falsa voz de los acentos,
mis **diamantes** oídos no escucharon.

(5) Para mi gusto, aun tratándose de una poesía **intelectual**, este soneto sólo es superado por este otro de **La lluvia**, perfecta aunación de temas filosóficos y sentimentales:

Bruscamente la tarde se ha aclarado
Porque ya cae la lluvia minuciosa.
Cae o cayó. La lluvia es una cosa
Que sin duda sucede en el pasado.

Quien la oye caer ha recobrado
El tiempo en que la suerte venturosa
Le reveló una flor llamada **rosa**
Y el curioso color del colorado.

Esta lluvia que ciega los cristales
Alegrará en perdidos arrabales
Las negras uvas de una parra en cierto

Patio que ya no existe. La mojada
Tarde me trae la voz, la voz deseada,
De mi padre que vuelve y que no ha muerto.

(6) La hipálage, a la que tan proclive se mostró en su escritura Borges (él comentó más de una vez una de sus favoritas, la conocidísima virgiliana de **Ibant OBSCURI SOLA sub nocte per umbram**, Eneida, VI, 268), es un desplazamiento calificativo. Según Lázaro Carreter «consiste en aplicar a un sustantivo un adjetivo que corresponde a otro sustantivo». Más matizada es la definición de González Vázquez: «Transferencia a un objeto de algún rasgo propio de otro, en virtud de su percepción sensorial sintética y global». Un ejemplo de García Lorca: "el débil trino amarillo / del canario»

(7) Los poemas que acaban en estas enumeraciones gradativas no son raros en Borges:

Dédalo, laberinto, enigma, Edipo.
(**Un poeta del siglo XIII**)

En polvo, en nadie, en nada y en olvido.
(**El alquimista**)

Yo, que soy tiempo y sangre y agonía.
(**Androgué**)

(8) El recurso gráfico del paréntesis (con o sin verbo **dicendi**) para introducir la referencia histórica, filosófica o literaria es profusa en el poemario **El otro, el mismo**: léanse en los poemas **La noche cíclica**, **Poema del cuarto elemento**, **El Golem**, **Poemas de los dones**. Tampoco faltan comienzos del estilo de "Refieren las historias orientales...", "Cuenta la historia que...". No se ocultan las fuentes: aquí son nombrados (algunos varias veces) Allan Poe, Anaxágoras, Apolodoro, Ariosto, Balzac, Beowulf, la Biblia, Camoens, Cansinos-Assens, Cervantes, Dante, De Quincey, Edwards, Emerson, la Epístola Moral, Francisco de Asís, Gracián, Groussac, Heine, Heráclito, Herrera y Reissing, Homero, Hugo, Hume, Juan de la Cruz, Lucano, Lugones, Marino, las Mil y una Noches, Milton, Montaigne, Pitágoras, Platón, Quevedo, Alfonso Reyes, Sarmiento, Séneca, Scholem, Schopenhauer, Shakespeare, Spinoza, Sturlusson, Swedenborg, Tales de Mileto, Teócrito, Verlaine, Virgilio, Whitman... No está mal para un ramillete de poemas.

(9) No me resisto a recordar la versión francesa de Maurice Chapelan:

Pále et sombre échiquier
des jours suivis des nuits

le Destin qui se joue
avec pour pions les hommes

les agite un instant
un autre les assomme

puis les fait disparaître
au fond du même étui.

(10) En conversación con Marfa Esther Vázquez, Borges rememora los **Magínogin**, relatos celtas: "En uno de estos relatos se habla de una batalla entre dos reyes; los ejércitos combaten en el valle, y en la cumbre de una montaña los dos reyes, como ajenos a la batalla que se libra, juegan al ajedrez.

Los reyes juegan todo el día, mientras abajo los hombres se matan y fluyen y refluyen las corrientes de la batalla. Finalmente, llega un capitán y anuncia a uno de los reyes que su ejército ha sido derrotado; en ese momento el otro mueve una torre y le dice "Jaque mate". Entonces comprendemos que la batalla de hombres no ha sido más que un reflejo mágico de la batalla ficticia de las piezas del ajedrez".

Pocas páginas más adelante vuelve a surgir el tema, esta vez a partir de la literatura china: "Este emperador está durmiendo y sueña que sale a caminar por el jardín. En el jardín tropieza con algo enorme, blando y doliente que habla con una voz que no es humana y le dice que es un dragón y pide el amparo del emperador, porque ha tenido un sueño. Ha soñado que el primer ministro le dará muerte al día siguiente y viene a implorar la protección del hijo del Cielo. Entonces el emperador jura que defenderá al dragón, y en ese momento se despierta. Comprende que todo ha sido un sueño, pero piensa que la palabra de un emperador, aun dada en sueño y a un dragón, tiene que mantenerse. Llama al primer ministro y le dice que tiene ganas de jugar al ajedrez con él. El ministro, naturalmente se muestra complacido y durante todo el largo día no hacen más que jugar al ajedrez. Así, el emperador vigila al ministro y le impide que mate al dragón. Pero al declinar el sol, el ministro se queda dormido sobre el tablero. En ese momento se oye un estrépito en el patio del palacio y poco después llegan cuatro capitanes que traen una enorme cabeza ensangrentada que ha caído del cielo. Entonces, el ministro se despierta, mira la cabeza, parece reconocerla y dice: «Qué raro; me quedé dormido y soñé que mataba a ese dragón en el cielo»

11) Vide ejemplos en "Dios como artífice", en Ernst Robert Curtius, **Literatura Europea y Edad Media Latina**, pp. 757-759, F.C.E., México, 1955.

Miguel A. MORETA LARA
Asesor Lingüístico

BIBLIOGRAFÍA

- ALIFANO, ROBERTO (1988): **Borges, biografía verbal**, Barcelona, Plaza y Janés.
 BORGES, JORGE LUIS (1972): **Obra poética**, Madrid, Alianza.
 --(1985): **Prosa completa**, 4 volúmenes, Barcelona, Bruguera.
 BOSCO, M. ANGÉLICA (1967): **Borges y los otros**, Buenos Aires, Compañía General Fabril, S.A.
 GERTEL, ZUNILDA (1969): **Borges y su retorno a la poesía**, New York, University of Iowa y Las Américas Publishing Company.
 GONZÁLEZ VÁZQUEZ, JOSÉ (1986): **Estudios sobre la imagen poética**, pp.124-134, Granada, Universidad.
 KHEYYAM, OMAR (1969): **Rubaiyat**, trad. de José Gibert, Barcelona, Plaza y Janés.
 --(1969): **142 Robaï**, trad. de Maurice Chapelan, París-VI, Editions Bernard Grasset.
 --(1977): **Las Rubaiatas**, versión de Christovam de Camargo, Buenos Aires, Losada.
 PEICOVICH, ESTEBAN (1980): **Borges, el palabrista**, Madrid, Letra Viva.
 VÁZQUEZ, M. ESTHER (1977): **Borges: Imágenes, Memorias, Diálogos**, Caracas, Monte Ávila.
 VOLEK, EMIL (1984): "Águiles y la tortuga: Arte, imaginación y la realidad según Borges", en **Cuatro claves para la modernidad...**, pp. 88-126, Madrid, Gredos.
 YURKIEVICH, SAÚL (1978): "Borges, poeta circular", en **Fundadores de la nueva poesía latinoamericana**, pp. 119-138, Barcelona, Barral.

LA VENA ARÁBIGO-ANDALUZA EN "LOS NOMBRES DEL AIRE" DE ALBERTO RUY SÁNCHEZ

Muy escasas son las investigaciones realizadas en el campo de la literatura sobre un tema de gran interés: la presencia árabe en la literatura hispanoamericana; una insuficiencia que Sergio Macías califica con razón de «tesis del olvido dentro de la historia»(1).

Muy recientemente, hispanistas marroqueses especialistas de la literatura y de la civilización del nuevo mundo intentan dar a conocer la manera con que este trasfondo socio-cultural árabe-islámico queda utilizado en la narrativa hispanoamericana. Así, se ponen en tela de juicio, obras de importantes narradores en que este tema queda utilizado a través de prejuicios, con ambigüedad, a partir de un conocimiento superficial o falso, o, por lo contrario, a través de un acercamiento objetivo e imparcial.

Nuestro objetivo en este trabajo es el de mostrar el impacto que sigue teniendo tal vena arabo-islámica (o arábigo-andaluza más exactamente) en una obra mejicana de reciente publicación: **Los nombres del aire** de Alberto Ruy Sánchez (2).

No disponemos del material suficiente para investigar sobre las fuentes; sólo pretendemos ofrecer al investigador una lectura crítica de este relato mejicano que nos presenta las distintas señas del deseo, y la historia de un descubrimiento de los placeres minuciosos del sexo; aspectos que ilustran la existencia de esta vena arábigo-andaluza en la cultura mejicana, luego de ocho siglos de presencia árabe en España.

Los nombres del aire de Alberto Ruy Sánchez es un relato casi inusitado en la literatura mejicana. La obra fue publicada en 1987 en Méjico.

La acción general se desarrolla en la ciudad marroquí de Mogador (la actual Essaouira), fundada por el Rey Sidi Mohamed en 1760. Más que acción, la crítica habla de un inventario poético de las señas del deseo y de un descubrimiento de los placeres minuciosos del sexo; aspecto que trae al lector árabe la obra de Ibn Hazm al Andalusí, **El collar de la paloma**, citada explícitamente

en este relato, Alberto Ruy Sánchez describe cuerpos que se desean y personajes que se inician y que se construyen mundos imaginarios a partir de los propios deseos que experimentan en su cuerpo, y todo a través de una prosa poética y de infinitas metáforas visuales.

La cubierta del relato es en sí una buena introducción a este mundo novelesco determinado por una gran sensibilidad. Recrea un fragmento de la «Odalisca», obra pintada por el pintor catalán Mariano Fortuny en 1861 y que forma parte de una serie de obras inspiradas de los viajes efectuados por el pintor catalán en Marruecos. La Odalisca es una mujer bellísima, que ostenta sus encantadoras formas, tendida sobre un diván. (3)

En las dos primeras páginas de su obra titulada **Fortuny**, Pere Gimferrer describe así este cuadro que Alberto Ruy Sánchez reproduce en la cubierta de su obra:

La cabellera larga y negra de la odalisca se esparce en el aire empalagoso y quieto. El cuerpo desnudo yace en una sábana blanca que cubre y sofoca un lienzo de un rojo exuberante y vívido (...) La odalisca ofrece el cuerpo, como ofrece, abierta, la palma de la mano. Un árabe con turbante está sentado a sus pies. (4)

En el prólogo de esta misma obra de Pere Gimferrer, Octavio Paz, en un intento de transmitir al lector sus propias impresiones de lectura, habla de "una suerte de álbum visual hecho de palabras", de "un libro no para ser pensado sino visto, pero visto a través de la lectura", y de escenas que desfilan ante los ojos del lector sin que tengan "la continuidad de un argumento lineal" sino que son más bien "los fragmentos dispersos de una historia".

La lectura de **Los nombres del aire** de Alberto Ruy Sánchez se inscribe dentro de estos mismos parámetros:

- un tiempo despedazado y formado por trozos

finitos y vivos;

- un espacio plural y discontinuo, pero que, a modo de rompecabezas, forma una única imagen;

- y por fin, una sucesión de imágenes visuales que invitan al lector -del mismo modo que Odalisca- a seguir una serie de viajes iniciáticos.

La iniciación en sí supone una metamorfosis, y, por consiguiente, el paso de un estado a otro.

En el caso de Fatma, "esta tempestad callada" (pág. 26), este viaje iniciático la conducirá a un despertar de sus sentidos más profundos; una especie de incursión dentro del mundo del deseo:

"un nuevo mundo había surgido en su cuerpo" (pág. 14)

"su nuevo destino de mujer se perfilaba apenas aunque su recién abandonado universo de niña ya comenzaba a ser lejano" (pág. 69)

"con el tiempo se fue haciendo inevitable aceptar que Fatma se había ido a un viaje sin regreso, muy adentro de ella misma, y que su alteración era una de esas heridas que ya no cicatrizan" (pág. 23)

"Fatma había cruzado las puertas prohibidas del Blanco Palacio del Secreto y había quedado para siempre enamorada de alguno de los seres invisibles que la habitan" (pág. 23-24)

Esta iniciación se estructura alrededor de varios símbolos altamente significativos:

-**La espiral**, como motivo abierto que simboliza la extensión, la emanación, y que evoca de manera general la evolución de un estado hacia otro:

"El pájaro que llevas dentro vuela en espiral" (pág. 15), le dice su abuela Aisha.

"Ve otro pájaro, igual y diferente, que se metió en su espiral de fuego" (pág. 17), le dice el mismo personaje.

El pájaro aquí es el símbolo del estado superior del ser.

-**El número 9** que anuncia -como último de la serie- a la vez el final y el comienzo de un ciclo. La primera parte del relato consta de nueve subdivisiones; la última subdivisión está estructurada en torno a nueve pasos introducidos por dos citas sacadas respectivamente de Hesiodo y de Ibn Arabi. En las dos citas, el elemento estructurador es el "nueve":

"Una telaraña tardaría nueve días y nueve noches en caer del cielo a la tierra. Y le tomaría el mismo tiempo llegar de la tierra al infierno" (pág. 71)

Hay que subrayar aquí que en la Teogonía de Hesiodo, el 9 es la medida temporal que separa el cielo de la tierra y ésta del infierno.

"Es bien sabido que quien logra descender los nueve escalones fundamentales sin caerse ha domado el silencio de sus nueve sentidos. Ha roto las compuertas que separaban al mundo de los nueve orificios de su cuerpo. Se ha abierto al mundo" (pág. 71). Ibn Arabi.

El destino de Fatma queda así determinado por esta carga simbólica basada sobre la noción de apertura y de acceso a un mundo nuevo:

"Con la espiral viene el número nueve: son los pasos que te deparan de tu destino, es el tiempo de tu camino en la espiral, los alcázares concéntricos que deberás traspasar" (pág. 15), dice su abuela Aisha.

-**La ventana** (aunque protegida por una celosía) como lugar de apertura hacia el aire, el mar..., un lugar que simboliza la receptividad:

"La ventana -dirá el narrador- no era la caja de sus nadas...sino la puerta que conducía a todas las cosas y a ninguna" (pág. 42)

-**La bruma** del Hammam como símbolo de la indistinción, de la evolución y del paso de un estado a otro; una especie de preludeo a la manifestación. Al respecto, dice el narrador:

"Una bruma púrpura sube por sus muslos. Al verla, siente que ese vapor teñido amenaza morderle de nuevo los labios entre las piernas" (pág. 71)

"La bruma estaba ligada a un despertar de sus sentidos" (pág. 74)

En este arranque hacia el deseo, todas las partes del cuerpo parecen responder

Desde la ventana que la separaba y le permitía a la vez comunicar con el exterior, Fatma acogía a un aire que llenaba su cuerpo de tiernas y suaves caricias:

"...al entrar el aire en su pecho -subraya el narrador- parecían levantarse en él las olas que luego descendían con suavidad, una tras otra, sobre las playas altas de su vientre" (pág. 13)

Este aire que Fatma tomaba en la ventana -señala el narrador un poco más adelante- "era las manos que suavemente le iban tocando por dentro" (pág. 42). Y en el "hammam", lugar predilecto para tal iniciación, Fatma se imaginaba "caminando en una ceremonia secreta hacia su propio sacrificio". En esta fuga deliberada, sus manos se presentaban como "cabezas desdentadas que miran por los nudillos y muerden con las yemas" (pág. 72); su vagina era un nido "de donde surgen empapados todos los sueños de las serpientes" (pág. 72); y sus pezones eran "como pequeñas rocas que crecen y ya no caben en sí mismos" (pág. 72).

De todas las partes del cuerpo que obedecen al

influjo de tal iniciación, los ojos desempeñan un papel fundamental. Constituyen el órgano de percepción visual por excelencia que sirve para fijar, penetrar y comunicar lo que experimentan los personajes de este relato, sobre todo Fatma.

"Si los otros cuatro sentidos son puertas que conducen al corazón, y son ventanas hacia el alma - señala el narrador citando textualmente a una de las figuras más representativas de las letras hispanoárabes, el poeta Ibn Hazm- (6) la vista es entre todos el más sutil y el de más eficaces resultados. Con la mirada se aleja y se atrae, se promete y se amenaza..., se ríe y se llora, se pregunta y se responde, se conoce y se niega" (pág. 29).

Así, los ojos de Fatma quedan asociados a una serie de metáforas en que aparecen como:

- armas hirientes que "abren compuertas invisibles, para llegar a tocar algo que era como el fondo del aire" (pág. 23)

- u órganos que permiten una profunda e íntima comunicación con el otro:

"Fatma -dirá el narrador- entraba discretamente en la conversación de las otras sólo con mirarlas bajo los mismos reflejos" (pág. 54-55)

La misma mano de Fatma -concluye el narrador- "era una mano que miraba" (pág. 87).

Como impulso fundamental del ser que exige una realización, el deseo de Fatma no tiene límites. Está concebido desde el principio como una fuerza que tiende a integrar en una especie de unidad todos los antagonismos y todas las deficiencias del personaje; lo que el narrador califica de "callada ausencia" (pág. 41) o de una belleza que se había tejido de "ausencias" (pág. 41).

En las profundidades de este letargo o larga espera, Fatma, "como una duna sumergida bajo la más alta marea de sus sueños" (pág. 14), parecía acoger con anhelo, pero también con muchos conflictos, este nuevo mundo y esta nueva fuerza que se había apoderado de su cuerpo y que tan sólo podía realizar en el mundo del sueño o de la imaginación: el sueño como símbolo de esa aventura individual y como expresión de una actividad mental. El objetivo: realizarse y expresar su nuevo destino de mujer. "Sus labios -dirá el narrador- parecían delineados para moldear el sonido de las más frágiles palabras", y en sus largas piernas, "los apetitos más íntimos parecían mandar sobre la tensión de sus músculos" (pág. 41).

El deseo de Fatma era tal que el personaje "dejaba deslizar sus dedos sobre los labios"; gesto mediante el cual intentaba recorrer profundidades y "provocar la erupción de sentidos nocturnos" (pág. 42).

"...dejaba caer sus dedos sobre la garganta, pintaba sobre su cuello alargadas caricias, que descendían hasta hacerse ligeramente redondas al encontrar el nacimiento de sus senos: que ya le ofrecían premiar dulces demoras en la dureza de sus cimas" (pág. 43)

El personaje termina experimentando esta ilusión de placer al entrar en contacto con cualquier cosa: cualquier objeto que tuviera a su alcance; voces que "se habían abierto camino en el laberinto de su cuerpo" (pág. 47); el asombroso diálogo de la gente en la calle... En fin, la imagen final de una "ciudad desnuda" (Mogador) que se le presentaba como "una amante esperando en un puerto. Color de luna, la piel humedecida de sus anhelos", y cuyas murallas le parecían "como labios que amplifican y modulan su canto".

Este relato queda así circunscrito en una esfera que recoge una herencia cultural de origen árabe-andaluz:

- Referencia a la poesía árabe-andaluza a través de Ibn Zaydun el Cordobés (1068-1091), autor de **Qasida en num**, uno de los más admirables poemas de amor árabe-andaluz; (véase pág. 77)

- Referencia a Ibn Al Arabi, el maestro espiritual por excelencia que ha ejercido durante varios siglos una mayor influencia sobre el misticismo islámico, y que Alberto Ruy Sánchez cita para introducir uno de los capítulos de este relato (véase pag. 71).

- Referencia a la tradición del Adab; del tratado que es a la vez una narración y un poema, generalmente vividos, en gran parte, por el autor; "tradición muy arraigada en la literatura árabe-andaluza", afirma el narrador (pág. 31).

- Referencia, en fin, y sobre todo, a Ibn Hazm al Andalusí, cuya obra **Tawq al hamama (El collar de la paloma)**, parece haber inspirado muchísimo al autor de esta obra de ficción. Así, de las señas del amor de Ibn Hazm, pasamos a las señas del deseo en **Los nombres del aire** de Alberto Ruy Sánchez, que nos conducen a descubrir el nacimiento de las fuerzas vitales de una joven dormida: Fatma.

Abdellatif LIMAMI
Profesor de Español

NOTAS

1. Véase **La Mañana del Sahara y el Magreb**, artículo de Sergio Macías *Presencia árabe en la literatura hispanoamericana*. Tesis del olvido dentro de la historia, 17-18-19-20 y 21 de julio de 1990
2. Alberto Ruy Sánchez, **Los nombres del aire**. Ed. Joaquín Mortiz S.A. de C.V., Grupo Editorial Planeta, serie del

Volador 1a. ed. , 1988; México, 119 p. (Todas las citas entre paréntesis corresponden a esta misma edición)

3. Pere Ginfrer, **Fortuny** (trad. de Basilio Losada), Círculo de Lectores S.A., Barcelona, 1987, 172 pág.

4. **Ibid.** pág. 19

5. **Ibid.** págs. 5 y 6

6. La cita está sacada de la obra de Ibn Hazm (994-1065) **El collar de la paloma**, escrita, según Emilio García Gómez, alrededor de 1022, en Játiva (Valencia). Véase la traducción de Emilio García Gómez, Alianza Editorial, col. el Libro de bolsillo, serie clásica, Madrid.

VISITAR, ADMIRAR, SALVAR

FEZ

El mundo reserva cada vez menos sorpresas.

En todas partes, ya sea en los países avanzados de occidente o en los más pobres del tercer y último mundo, los grandes hoteles son idénticos, como casi todas las bebidas y los modernos medios de transporte, y las televisiones transmiten semejantes mensajes.

Pronto no hará falta viajar; bastará sentarse cómodamente frente a un aparato de televisión - ¿y cuál mejor que el de nuestra propia casa? - y abandonarse a las supuestas aventuras que se nos propongan.

Q ueda un medio: huir. De este mundo o, al menos, de su presente. Hoy, viajar no es ya pasear por el Boulevard Saint Germain, tan familiar, ni siquiera por la Quinta Avenida Neoyorkina, que nos sabemos de memoria, aun sin haber ido. En estos momentos, viajar es escapar al pasado, algo que parece difícil, o al que resulta imposible futuro. Pero, aunque no pueda decirse que el túnel del tiempo no se haya divulgado mucho, viajar al pasado, no sólo es posible, sino asequible a casi todas las fortunas y a bastantes infortunas. Basta con ir a las ciudades y otros parajes donde el tiempo se ha detenido, donde podemos sorprendernos cómo éramos - o acaso seguimos siendo en otra serie de tiempo de la que nos pinta la ciencia- ficción- siglos atrás. Ir a Fez, ahí al lado, o a Venecia. En esta última ciudad habrá de desviarse de los gastados caminos por donde van los simples turistas e irse a la Judeca, a cualquiera de las callejas, canaletos o campos que permanecen a espaldas del siglo XX o, mejor aún, quedarse en la isla de Burano después de las 9, cuando ha vuelto a Venecia el último *vaporetto*.

Fez es plena Edad Media. Marruecos es un país hospitalario y en vías de desarrollo, vecino y hermano nuestro, que conserva rincones, algunas ciudades enteras y muchos pueblos con formas de vida, arquitectura y ritmos muy lejos de los nuestros. En algunos aspectos, insospechada y felizmente próximos, nadie sabe - sólo Alá, loado sea su nombre, y lo decimos con todo respeto-

cuánto tiempo se mantendrá Fez en su milagroso estado actual: ¿quince años, aventuraba allí alguien?

Es seguro que cuando lo que entendemos por civilización entre totalmente, irrumpirá con ella el siglo XX, con su grosero estruendo. De momento, y sobre ello quiero llamar la atención del amable e hipotético lector, viajar a Fez ofrece una de las emociones más fuertes, auténticas e inusitadas que nos es dado recibir.

Puestos a asombrarse, ni siquiera molestan allí los turistas. Se disuelven rápidamente en cuanto entran en Fez El Bali, la parte más antigua y mejor conservada de la Medina. Los turistas, además de que no son capaces de resistir la fuerza de las calles, la atmósfera y la mezcla de olores, no se atreven a ir solos, por miedo a perderse, y te encuentras el correspondiente cupo de turistas muy espaciadamente y, siempre, por las calles principales. El turista, ser pacífico en abstracto, suele resultar devastador. Arrasa ciudades, pueblos, paisajes, países enteros, con la colaboración de los indígenas más avisados. Pero la Edad Media es mucha Edad, y de momento impone y se impone. Los habitantes de Fez, según es fama, no se prestan tampoco, al menos por ahora, a colaborar. Fez El Bali es enteriza, mantiene el secreto de sus jardines, su arquitectura, sus costumbres. Como en Venecia, por la Medina no es posible encontrar un automóvil. Por calles, callejas y plazuelas circulan en cambio los burritos, cargados de toda clase de mercancías, y en cuanto el paseante oye "¡Balá, balá!" tiene que apartarse

inmediatamente. Las calles están llenas de gentes vestidas a la antigua usanza: los hombres con su chilaba, la capucha puesta o no, o un bonete de lana, y algún que otro atuendo occidentalizado. La mezcla no distrae en absoluto del sabor a medievo: contribuye a la cohesión y condimentación del conjunto. Los colores pueden ser muy diversos, entre disonantes y armónicos -en la vestimenta, las cerámicas y toda clase de objetos; es monótona y atractiva a la vez la música; bullente y silencioso el rumor; indefinible el olor, síntesis de perfumes, especias, suciedad y otros turbadores aromas. Trabada estructura como es - organizadísimo caos-, nada podemos quitar ni poner, sin grave detrimento de este espectacular festín de los sentidos.

Esta era la tercera vez que el viajero visitaba Fez, ciudad imperial y sagrada, y confía en que no sea la última, ni la penúltima, ni tampoco la antepenúltima. Es más, no le importaría tener casa allí, en plena Medina, aprender un poco de árabe y convertirse periódicamente en uno más de sus habitantes. El viajero siente un contradictorio sentimiento de amor y no diré de odio, pero sí rechazo, del siglo que pisa habitualmente. Por esto, el viaje que da pie a este comentario le ha permitido dejar de ser lo que cree ser y convertirse,

si no en un ciudadano de Fez El Bali, sí en más ferviente admirador aún de todo lo que ha visto, oído, olido, gustado -cuscús, tajín y mucho té verde, ya saben- y aún tocado: las maravillosas tallas de madera de las *medersas*, las baldosas esmaltadas, las cerámicas que, tan sorprendentemente, conservan su sabor tradicional.

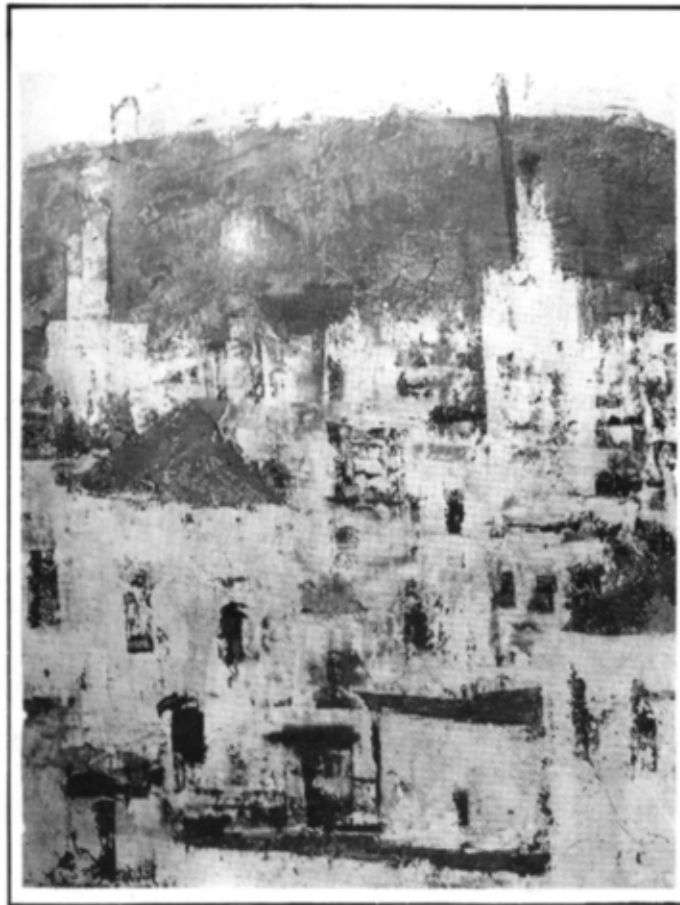
Para entrar en Fez El Bali, lo mejor es hacerlo por Bab (puerta) Bu Jalud. Luego se trata de dejarse llevar por el curso de la calle. De este modo, el viajero podrá llegar, sin proponérselo, a la impresionante *medersa* Bu Anania, la Fuente Nejarin y luego, desviándose un poco, ir a parar a las *medersas* Attarin, Cherratin y Seffarin y

el Barrio Andaluz. En algunas de las *medersas* o escuelas musulmanas se puede entrar, como en la Bu Anania, y entonces tiene ocasión de constatar que los europeos somos unos bárbaros, sin refinamiento alguno, tanta es la sabiduría que se adivina, tal la belleza de las cascadas de estalactitas talladas y de los revestimientos cerámicos de las paredes, en verde y blanco y el azul de Fez.

Algo que el viajero no debe perderse es el barrio de los curtidores. Lo que primero se nos ocurre decir es que el espectáculo es único en nuestra galaxia. En unos patios y azoteas, dentro de grandes recipientes, unos

hombres sumergen y manipulan las pieles. El número sería impresionante, pero lo que confiere al lugar carácter de círculo del infierno dantesco es el saber, y percibir con el sentido correspondiente, que el líquido en el que están inmersas las pieles y

los hombres -piernas y brazos- consiste en los orines de buena parte de los habitantes de Fez El Bali. Hay que sumergirse, nosotros también, conceptualmente, en estos círculos, meditar sobre la humana condición, sin olvidar la condición particular de estos hombres que, al igual que sus familiares, se ven obligados, por su hedor permanente, a no casarse más



que entre ellos.

Pero el viajero no es ni un cronista ni un guía. Desea sólo hacer notar que Fez es uno de los puntos de esta Tierra en peligro que vale la pena ver. Y aquí no basta con buen vídeo, que los hay. Hay que ver, oír, oler, gustar y, si se lo permiten, tocar. Si es habitante de las Españas, podrá apreciar evidentes y sutiles afinidades, cuya intensidad dependerá de su entendimiento de la europeidad, del grado de contaminación americano que sufra y de su sensibilidad histórica. En Fez puedes sentirte en casa, y una de las pocas cosas molestas son los muchos que, con simpatía, que hay que reconocer, salen

al paso ofreciéndose como guías asegurándote en el idioma que quieras -uno, con mirada pícaro, terminó haciéndolo en catalán- que en la Medina no sabrás encontrar sólo el camino. Si uno se empeña en ir solo hay que saber resistir: qué felicidad no encontrar el camino, perderse en la noche oscura del alma de la Medina, y oír al Almuédano sin entender nada... Bajar- no subir- por la Medina, concretamente por Fez El Bali, es como ir adentrándose en uno mismo, volver al claustro materno, a los orígenes.

Descender por Talaa Kebira -más que por Talaa Seguir El Adjar- es cumplir un rito iniciático a la búsqueda del místico Centro. Las ciudades de verdad tienen un origen sagrado, hasta el desheredado occidente puede rastrearse, y ha de descubrirlo uno mismo. Visitar la Medina de Fez no es hacer un viaje cualquiera: allí puede encontrarse más de uno de ustedes, amables lectores, consigo mismo: esperándole, desde el fondo de los tiempos.

Estamos a fin de siglo, en un año 93 lleno de celebraciones, de conciliaciones, también de sangrientas discrepancias, y en la Cumbre de la Tierra de Río se han aplazado las medidas para la salvación de la Tierra. Intentar salvar la Tierra está muy bien, se diría que es absolutamente necesario, pero ¿y Fez? ¿no es símbolo de la Tierra en peligro, de nuestra salud mental en peligro? Lo que al viajero que da ahora testimonio de su experiencia preocupa más, no es que se hunda el mundo, sino que, por lo pronto, lugares como Fez desaparezcan del siglo XX.



El mundo lo podemos recomponer -de hecho lo estamos remendando, resucitando, inventando cada día-, pero si ciudades como Venecia o Fez se hundieren en la historia será para siempre. Corra usted, no espere a visitarla. Tiene sólo de tiempo quince o cien años, nadie lo sabe. Los días de Fez están contados y los nuestros también.

José CORREDOR MATHEOS
Crítico de Arte

CONCURSO POÉTICO

El Seminario de Lengua y Literatura del Instituto Español «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca convoca cada año un Concurso Poético al que pueden presentar sus trabajos los alumnos de los distintos centros escolares en Marruecos. Aquí presentamos el poema ganador del primer premio en la modalidad de poesía, junto con otros dos poemas más de la misma autora, Blanca Martín Ayala, alumna de 3º de BUP del Instituto Español de Casablanca.

Cansada

*la luz envía sus últimos suspiros
y la noche se acerca de puntillas.
Mil alas batientes
dicen adiós al surcar el ocaso,
y a su paso,
un árbol sonríe oscuramente.
Ruidos que regresan a su punto de partida.
Imágenes ya cansadas con la vida de su luz.*

*Ya lo oigo.
Me llama por mi nombre.
Hacia mí se abren sus puertas anhelantes
como un abrazo sincero.
Es el jardín.
Avanzo en la oscuridad,
admirando lo que sólo mis ojos verán,
jugando a atrapar la belleza.
Puedo tocar el cielo
con la punta de mis dedos,
riendo, riendo.
Y siento.
Y esos sentimientos, gritando aliviados
se elevan limpios en el aire.
Y sólo quedo yo.
Yo, el jardín.
Mi jardín*

*¿Era eso lo que buscabas?
Sus rizos, sus ojos tiernos,
su boca, te dicen sí.
Entre sus brazos lo crees.
Te gusta creerlo.
Todo el tiempo antes de él,
ha desaparecido.
Murió una noche en el mar,
en una tumba de arena,
y yace aún allí, y espera.
Espera al amanecer,
al sol que pronto saldrá
que para ti será luna,
pero luna negra y triste,
diosa de la soledad.
Y lo que tú creías ser día,
te devolverá a tu noche,
y llorando y destrozando
volverás a ser la que eras,
volverás a temblar
y a sentir que eres tú sola:
"Nadadora de la noche, nadadora
entre olas y tinieblas..."*

UNA VOZ MEDITERRÁNEA: BLAS LÓPEZ MOLINA

Cordobés de nacimiento (1938), granadino de adopción, mediterráneo por cultura, carácter y sensibilidad, Blas López Molina es un poeta relativamente tardío: su primer libro (*Amor y tiempo*, único publicado hasta la fecha) apareció en 1991, aunque su autor -catedrático de Filosofía desde 1976, actualmente profesor del Instituto Angel Ganivet, de Granada- ya había publicado bastantes libros de temas filosóficos y sobre aspectos de la enseñanza de la filosofía, tales como *Lógica proposicional* (1978), *Lógica de clases* (1980), publicados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y, sobre todo, una trilogía de estudios históricos en que se estudia la evolución del pensamiento filosófico: *En torno al hombre (Introducción al estudio del pensamiento griego: Platón)* (Ed. G.R.A.U., 1989); *El hombre, imagen de Dios (Introducción al estudio del pensamiento medieval: Tomás de Aquino)* (1990) y *El hombre, yo pienso (Introducción al pensamiento moderno: de Descartes a Hume)* (1991), publicados ambos por la Universidad de Granada.

En realidad, no es la poesía una ocupación reciente, entre las que conforman la inquietud intelectual de Blas López Molina: *Amor y tiempo* recoge, junto a poemas de la época de su publicación, textos supervivientes de una actividad poética muy anterior que -según amistosa confesión de su autor- se remontaba a una veintena de años. Pero sí es cierto que, como válvula de escape de una tensión expresiva largamente refrenada, en los dos últimos años su actividad poética se ha incrementado notablemente: así han surgido otros poemarios como *Recuerdos de frío y fuego* (1991, en proceso de publicación) y los aún inéditos *Sonetos para cualquier fin de siglo* (1992) y *Cartas al amor desde un mundo de metal* (1993).

Su primer libro, *Amor y tiempo*, delimitaba ya -desde el mismo título- dos grandes ejes poético-vitales

de nuestro poeta, que se han ido matizando y concretando, a la vez que su voz ganaba en eficacia expresiva en los libros siguientes: por un lado el amor, prístina inocencia de un universo elemental (caricia solar de la amistad, frutal perfume de la piel amada, serenidad de viejos rincones de la ciudad) a la vez que única posibilidad de salvación ante la invasión de lo negativo y artificial, el plástico y la máquina; por otro lado, el transcurso temporal, el profundo cauce de la vida, que nace del amor y en él se afirma y orienta contra la superficialidad y el vacío que preside la conducta del hombre alienado, ajeno de sí mismo, que -y la frase es de una terrible inconsciencia- «no tiene tiempo».

En definitiva, la poesía de Blas López Molina, en el polo opuesto a la famosa consigna parnasiana -casi siempre mal entendida, bien es verdad- de «el arte por el arte», nos explica «el arte de su vida» tanto como «la vida de su arte». Poesía, pues, que algunos tildarían despectivamente -con la habitual estulticia de quienes desconocen toda la dimensión del término- de «romántica». Con mucha mayor propiedad, y sin matiz despectivo alguno, podríamos calificarla como sensual y apasionada, arraigada y vital: poesía de ritmo, dimensión y contenido humanos en sentido etimológico, alimentada de su tierra -humus- como una planta de las que tanto ama y cuida nuestro autor en su casa del Monte de los Almendros, disfrutando el doble goce de ser acariciado por la brisa marina de Salobreña mientras la mirada se pierde en las blancas cumbres de Sierra Nevada.

Los poemas que presentamos, en este número de *ALJAMÍA*, pertenecen a su último libro, *Cartas al amor desde un mundo de metal*. Libro todavía en pleno proceso de elaboración -el poeta cuida amorosamente de sus versos tanto como de las flores de su jardín-, pero ya perfectamente estructurado, en el cual se llega a la superación de la peripecia personal, en y desde el amor, hasta convertirla en alegoría de la existencia y de la

historia; quizá por ello, la primera parte se titulará «Biografía de madrugada» y la segunda «Invocación al Génesis». En versos de ritmo fluido y libre, -entre los cuales reconocemos, con frecuencia, metros de tipo tradicional como hexaslabos, endecaslabos y, sobre todo, octoslabos- el poeta nos hace ser más conscientes de nuestra cultura mediterránea, de ambas orillas del «Mare Nostrum».

En estas cartas poéticas -recuérdense las magníficas epístolas de Horacio, Cicerón o Séneca- las resonancias formales de la cultura latina, que llegan hasta a utilizar la fórmula clásica de la despedida, traducida por nuestro poeta como «Consérvate bien», son tan deliberadas como las superposiciones espaciotemporales en las que el poeta -¿en qué época?- oye el canto del almuédano descender sobre Granada desde la torre cristiana de Santa Ana, o siente a flor de piel la caricia de las palmeras junto a los azules alminares

Bagdad. Porque Blas López Molina se expresa desde el fondo común de nuestra cultura mediterránea, algo mucho más profundo que los avatares políticos y guerreros de lo que llaman «historia»; y, además, es y se siente parte de la cultura más abierta, más integradora y más antigua de todo nuestro Mediterráneo: la cultura andalusí, en la cual caben Tartesos y Roma, Córdoba y Fes-el-Bali, Averroes -cuyo *Tahafut-al-Tahafut* (=Destrucción de la destrucción) dará nombre a una zona del poemario que estamos presentando- y Antonio de Nebrija. Espero que el lector de nuestra revista *ALJAMÍA* sea indulgente si quien firma esta sucinta presentación se atreve, orgullosa y modestamente, a afirmar su pertenencia a esta misma cultura.

Eduardo SANTAMARÍA
Asesor Lingüístico

ESTOY SOLO

Buenos días, Amor.
He tardado en contestar tu carta.
Te escribo ahora
para hacerte saber de mí,
-¿por qué te fuiste?-
de cómo te deseo,
y la ausencia que me embarga...

ESTOY SOLO,
asomado al ajimez de esta larga madrugada.
Mi piel seca, como arena del desierto
lejos de tí, espera el grito que me llama.
Te busco en esta noche triste, ausente,
mientras las lágrimas escriben
en mi rostro este libro,
que yo quisiera de amor interminable.
Quisiera acercarme a tí, que duermes,
y dejar, a escondidas, sobre tu ser desnudo
mi semilla de albada y ternura;
que te despiertes como el campo
cubierta entera por la escarcha.
Recorrería con besos las lindes de tu cuerpo
y uniría de nuevo el cielo con la tierra,
la noche con el día; la uva y el mosto;
el espíritu, la carne, el fruto y la semilla;
restituiría por ser contigo
la unidad original del mundo,

que algún dios, alarife pecador, quebrara.
Duermes, sin que pueda tomar
en mi mano vacía
de la acequia desbordante de tu vientre
un dedal siquiera,
una leve medida de tu agua.

Consérvate bien.

LA ENCONTRÉ SOBRE LA LUZ

Hoy, Amor,
he vuelto a vivir
los días de mi mocedad.
Te escribo para decirte
de una mujer
hecha de acuarela y Jabalcón,
desierto, compás y huerta.

LA ENCONTRÉ SOBRE LA LUZ
de una estrella -acequia y agua-
retozando pequeñita
entre cuerdas de guitarra.
Tenía el aire de la aurora
cuando, loca y traviesa,
pinta de rosa las casas.
¿Sus labios? Dos buganvillas.
¡Brujillas de mi terraza!
¿Sus manos? Una mañana
de sol, pétalos en lluvia, sortilegio y azalea.
¿Sus caricias? tiempo quieto,
cante viejo y alameda,
golondrinas, ramillete
de jazmines y celindos,
noche de plata: ¡candela!
Y sus ojos grandes, fuentes
de Darro y Genil abiertas,
hablaban de la placeta
de S. Nicolás, Paseo
de los Tristes, de la Larga,
y del Puente del Cadí,
de la Puerta de Alhacaba,
de la voz del almuédano,
fiel, llamando a la oración
desde el alminar de Santa Ana.
Su nombre... velos, ajorcas
y zarcillos, -¡llamarada
de limones y naranjas!-,

rebeldía del pasado
 a las campanas. Es huerta
 teñida de roja sangre
 su piel, tierra fértil, vega.
 Su cuerpo, como ejército
 de alfanjes sobre la noche,
 de olivos sobre la cuesta,
 de acuarela y Jabalcón,
 viento y quejío, veleta,
 viña, nardo, olor de sierra,
 desierto, cuevas y rambla.
 Con dulzura me miró,
 y prendido, Amor, quedé
 como suspendidos viven
 los nenúfares en agua.

Consérvate bien.

MURALLAS ZIRÍES DE GRANADA

Buenos días, Amor.
 En tu carta te lamentas
 de tanta frialdad...
 Te escribo para hablarte de
 las antiguas murallas de Granada,
 cuya triste y larga sombra
 se me metió dentro esta mañana.

MURALLAS ZIRÍES DE GRANADA
 adustas, esbeltas, rotas
 más allá del tiempo,
 sobreviviendo orgullosas
 al descuido humano.
 Olfais, ayer, a ébano, sándalo, áloe verde
 azufaifo y leño de Sapán.
 Resplandor puro erais, nardo indio
 el sol y la nieve de Sulayr;
 a vuestros pies
 un inmenso afán de huertos florecidos,
 manantiales de oro del Darro y del Genil,
 el Fahs, fértil y único,
 donde crecía el arrayán y la alhucema,
 la mejorana y la morera, el higo
 la granada, la almendra,
 la mimbrera y el anís.
 Más allá, limpio azul: Azul y mar

surcado de encinas, enebros,
piornos y alcornoques.
Ayer, se detenían las sombras y el rocío.
Tristes, hoy, sólo os rodea
un estrecho círculo de fieras y alimañas.
Del hedor se avergüenzan
la genciana y la zamárraga,
la amapola y la estrella de las nieves.
Estiércol estéril de restos resentidos.
He llorado ante vosotras.
¡Toneladas de viva cal
sobre oscuros cristales, jeringuillas
inmundicia, cadáveres y lágrimas!
He sentido vuestro ancestral grito.
He rezado, yo, el ateo y el infiel:
¡Que Dios, Altísimo, os devuelva
y reintegre vuestro antiguo esplendor!
¡Que aplaste Él, Inmenso Poder,
este nuevo poder, serpiente fétida
de cemento, asfalto..., de metal!

Consérvate bien.

HE TOMADO CAFÉ CON EL OTOÑO

Buenos días, Amor.
Hace tanto tiempo que no te escribo
que tengo penosamente desdibujadas
las líneas de tu rostro.
Hoy lo hago de nuevo
para restaurar contigo
este dulce diálogo, sin el cual
me es imposible entender la vida.

HE TOMADO CAFÉ CON EL OTOÑO.
Me ha ofrecido un puñado de hojas secas.
Las he cogido.
Entre mis manos, un torrente
de luz sobre el tejado, verde aire, yunta
de agua y tierra en sementera;
he amado su amarillo-ocre de hoy,
suave olor a tierra estercolada,
añejo tacto de arrugas y turgencias.
He hablado hoy con el hermano otoño.
Me ha contado cosas sencillas,
que ni ven ni sueñan ya los hombres
en este loco ser-pasar mecánico y reglado
buscando brillos metálicos,
vacías apariencias.

He sentido frío.

- ¿Los humanos? -me ha dicho- ¡Mendigos
de un helado trozo de azófar! Adoradores
de una falsa hoja triste, estéril, yerta.

Adora las crestas de oro de los álamos,
los encallecidos dedos de la vieja acacia
los brazos largos de los plátanos,
la luna, los puros reflejos del sol
sobre la nieve nueva.

Tu dios, el viento que juega
en las empedradas callejas solitarias,
llamando a las ventanas,
corriendo, entre sábanas, por las azoteas;
Empápate de lluvia suave
que los cristales acaricia,
de perlas rojas de granada
junto al brocal del pozo,
en el patio, abierta.

Ven conmigo a las antiguas plazas
donde tilo y hombre hablaban con el hombre,
y cantaba el ciego su poema,
donde los niños corrían y mezclaban
su risa, su algarabía, con el antiguo decir
sabio de la fuente y la maceta.

- Si no quedan...

- Aborrece, huye de la séptima avenida,
la doce, la cincuenta. Áridos tubos sin nombre
que llevan deprisa a ninguna parte,
a la infecunda soledad,
a la cloaca,
a la jaula,
que nos apartan del pueblo
de las tabernas.

He tomado café con el otoño.

Me ha invitado a perder el tiempo
contando a los gorriones,
la escarcha y el rocío
el vuelo del alcotán y la paloma,
a oler a hierba y campo, a saber

a castaña,

uva,

azafrán,

aceite

y alhuceña.

Consérvate bien.

Blas LÓPEZ MOLINA
Profesor de Filosofía y Poeta

UNA CUESTIÓN GRAMATICAL EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA MARROQUÍ: LOS USOS DE SER Y ESTAR

En las páginas que siguen, recogemos una notas sobre los usos de los verbos ser y estar. La pretensión no es otra que, a través de ALJAMÍA, poner a disposición de los colegas marroquíes, que imparten español, estas modestas reflexiones.

La multitud de usos de ser y estar, y su difícil sistematización, presentan grandes dificultades para los estudiantes no nativos de español.

La correcta utilización de las formas de ser y estar es problema arduo, especialmente, en la enseñanza del español lengua extranjera (en adelante ELE): los estudiantes extranjeros de español refieren a sus lenguas, que para el caso cuentan con un solo verbo, las formas de los dos verbos, ser y estar, españoles.

La dificultad se agrava cuando, una vez que hemos encontrado algún o algunos parámetros diferenciadores de los usos de estos verbos, la visión subjetiva viene a alterar lo establecido, sobre todo, en el caso de las oposiciones transitorio/permanente, intemporal/temporal. El hablante puede designar una realidad como temporal aunque no lo sea, o intemporal sin serlo, así como presentar estados o cualidades no transitorios como transitorios:

- 1.) Está bobo / Es bobo.
- 2.) Está tonto / Es tonto.

Así pues, cualquier cuestión gramatical -en cuanto a los usos de ser y estar- ha de ser bien conocida para formar correctamente las frases y expresiones que dan vida a los mensajes de una lengua.

Es sabido, no obstante, que el aprendizaje de las reglas gramaticales de una lengua extranjera debe llevarse a cabo por la práctica. Pero ello no elude la oportuna reflexión gramatical que, ocasionalmente, ayudará a dar mayor eficacia comprensiva y expresiva a unas determinadas estructuras gramaticales.

La reflexión gramatical, su práctica y la práctica comunicativa están íntimamente ligadas, y de modo previo al criterio metodológico que ha de seguirse, en el

caso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así pues, la primera cuestión consistirá en responder a la pregunta: ¿Qué metodología debemos utilizar: la inductiva o la deductiva? De forma inmediata, afirmamos que en unos casos -estudio de la lengua materna- conviene el aprendizaje inductivo, mientras que en otros -método de gramática y traducción- es necesario aplicar el proceso deductivo.

Pero esta distribución, un tanto elemental, se complica al referirse a la enseñanza de segundas lenguas y, quizá, más si esa enseñanza se realiza en un país, Marruecos, que acrisola lenguas y dialectos de un modo considerablemente indiscriminado.

La literatura actual, referente a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, tiende, de manera generalizada, a recomendar el empleo conjunto de ambos procesos.

En nuestro caso, nos atrevemos a aventurar como hipótesis de trabajo la diversificación, proporcionalmente considerada, del uso de los dos procesos en cuestión, según se trate de la enseñanza del español en el Norte del país -zona de mayor influencia de lo hispano-, o en el Centro y Sur de Marruecos -zona de influjo francés-. En la zona de recuerdo hispano, se deberá primar el proceso deductivo, mientras que en el Centro y Sur del Reino, será más conveniente el aprendizaje inductivo.

También, el empleo del proceso inductivo debe ocupar más tiempo en el primer curso de la Enseñanza Secundaria que en el tercer curso o en cursos de Universidad, en donde se dará prioridad a la aplicación del proceso deductivo.

En otro sentido, hemos de diferenciar entre, por un lado, profesores y alumnos universitarios de los Departamentos de Español de las diferentes universidades marroquíes y, por otro, alumnos marroquíes de español de enseñanza secundaria y, sobre todo, alumnos de los Centros Cervantes, pues, sin perder de vista que la reflexión gramatical no tiene otro objeto que ser apoyatura

de un buen uso de la lengua, para el grupo citado en primer lugar debe constituir, a la vez, un conocimiento de todas las estructuras lingüísticas y pragmáticas -y entre ellas las morfosintácticas- lo más científico y riguroso posible. Ya que ellos no sólo deben hablar la lengua, sino que tienen que saber hablar de la lengua.

Ahora bien, la reflexión sobre las estructuras gramaticales es ineficaz si no accionamos, a continuación, un conjunto sistemático de ejercicios prácticos estructurales (pattern practice), que automatice en el alumno la producción de frases y refuerce las explicaciones teóricas. Dichas prácticas no deben olvidar el valor semántico y pragmático de lo que se está diciendo o escribiendo. Por el contrario, el alumno debe concentrar su atención en los aspectos semántico y comunicativo de dichas producciones. El enmarcar dichas prácticas estructurales en un contexto situacional adecuado contribuye al logro de los objetivos lingüísticos y comunicativos.

Desde la perspectiva metodológica anteriormente expuesta, y teniendo en cuenta la experiencia, acopiada en los últimos años, referente a la enseñanza de ELE en Marruecos, pensamos que es obligado, en el caso concreto que ocupa ahora nuestra atención, que tanto los profesores como los alumnos se propongan:

- a) El conocimiento de los usos de ser y estar, y
- b) El uso correcto de las formas de ser y estar.

Obviamente, los dos objetivos propuestos han de considerarse siempre incluidos en los enfoques comunicativo y gramatical de la lengua. Puesto que, como toda estructura gramatical, los usos de ser y estar se especifican no sólo en la normativa que dirige su aparición en la cadena hablada, sino además en la viabilidad comunicativa de dichos usos, porque el propósito primero de una correcta metodología de segundas lenguas es enseñar y aprender a hablar y escribir "bien", es decir, a hacer un uso comunicativo de la lengua "bueno" y correcto.

Es evidente que, dentro de la enseñanza de ELE, los objetivos a) y b) han de ser los perseguidos. En ello no hay duda. Sin embargo, la práctica diaria propuesta para alcanzar estos objetivos se complica debido a diferentes factores, que intervienen en el desarrollo de las actividades encaminadas a conseguirlos.

Muy optimistamente, refiriéndose al área de Tetuán, un grupo de profesores ha dado la proporción de un 95% de alumnos marroquíes de ELE de enseñanza secundaria que conocían el español o que, al menos, lo

conocían bastante. Aparte dicha cifra, no es menos cierto que no sólo en Tetuán, sino en toda la zona norte de Marruecos -Larache, Tánger, Nador, Alhucemas, etc.- el español pervive en las personas mayores, y se ha reavivado en los últimos años, merced a las emisiones de las cadenas españolas de televisión. Así pues, buena parte de los profesores marroquíes de estas zonas afirman que el conocimiento, concretamente, de las formas de los verbos ser y estar, a causa de los múltiples contactos con España, se produce de modo espontáneo, sin una imperiosa necesidad de enseñar-aprender las reglas que los ordenan. Únicamente, es admisible la reflexión gramatical de modo puntual, cuando se produce la comisión de errores.

En el centro y sur de Marruecos, los usos de las estructuras que estamos comentando sufren un mayor deterioro, motivado por las interferencias francesas. Además, estas zonas presentan en la actualidad escasas posibilidades de inmersión en lo hispano. Aquí, los docentes proponen una enseñanza implícita de los usos de ser y estar, poco a poco devenida del ejercicio constante y continuado de textos orales y escritos, extraídos preferentemente de documentos reales.

Sin entrar a discutir las aseveraciones recogidas en los dos últimos párrafos, ofrecemos a continuación una serie de ejemplos, que dan cuenta de que los errores en el empleo de las susodichas formas verbales son muy frecuentes en las producciones escolares, y se ven reforzados por la autoridad de algunos medios de comunicación. (Con esto no queremos hacer un juicio excluyente de las producciones escolares, pues los aciertos en la producción y comprensión del mensaje en español, en general, hacen olvidar estos casos, que a efectos puramente didácticos centran nuestro interés).

"Prefiero la lectura para ser bien educado", "El padre: tú estás una mujer difícil", "Es siempre de buen humor", "En el futuro estará carpintero", "Ha estado educado por un hombre sin sentimientos", "Está marroquí". Estas son algunas oraciones emitidas por alumnos de tercer curso de Secundaria y universitarios, en las que se ve claramente la confusión existente en el empleo de los copulativos ser y estar; hay, incluso, mensajes en los que la confusión se produce entre ser y haber (auxiliar o no): "Amina se es ido", "¿En la clase es un niño?"

Además de los errores cometidos en el uso de las formas de los verbos ser y estar, existen otros elementos que actúan a modo de obstáculos, que entorpecen la enseñanza y el aprendizaje de estas formas. Así, la interferencia francesa tan generalizada en todo el país y, especialmente, en el Centro y Sur de Marruecos; la

neutralización de las formas de ser y estar; y el planteamiento confuso de algunos contenidos gramaticales.

Buena parte de los ejemplos aducidos de error gramatical son consecuencia de la interferencia francesa. El francés se puede considerar en Marruecos una lengua "co-materna". Se encuentra presente en la Enseñanza desde los primeros años de escolarización y, por otra parte, junto al árabe son los vehículos lingüísticos de la Administración y de gran parte de los medios de comunicación social.

La neutralización tiene sus causas, bien en la no descripción de la situación en que tiene lugar el mensaje que se propone como ejercicio, bien en la propia naturaleza semántica del mensaje, en ejercicios consistentes en rellenar un hueco con el verbo adecuado. En ambos casos serían, en principio, viables las formas de ser y/o de estar:

3.) Los pisos son/están muy caros.

4.) El escritorio del despacho es/está negro.

En los casos 3.) y 4.) la inserción de estos mensajes en un documento dialogado, en el que consten las circunstancias pragmáticas de las producciones emitidas, sanaría la ambigüedad, pues tendríamos que elegir, necesariamente, uno de los dos verbos.

5.) Pedro es/está casado.

En esta última expresión, caben tanto una como otra forma verbal, puesto que la elección de una de ellas, apenas aporta diferencias significativas, a no ser algunas muy sutiles de matiz afectivo o pequeñas diferencias de matiz sociolingüístico.

También son inductores de error gramatical la expresión de contenidos gramaticales en términos tales como: "Empleos de ser y estar: ser: con un numeral: somos veinte". "con un adjetivo de cualidad: es gorda, simpática", en cuanto que los ejemplos aducidos para canalizar los contenidos gramaticales carecen del contexto adecuado, y se entienden, pues, dichas muestras como unívocas, simplificando -y de ahí el error- las posibilidades de construcción de estos verbos e invalidando oraciones posibles, como:

6.) Estamos veinte.

7.) Está gorda.

8.) Está simpática.

En muchos de estos casos, una breve explicación marginal (índice de cualidad permanente o accidental; acción acabada, número total, parcial, etc.) aclara el sentido posible de los usos de estos verbos y mitiga la confusión al obligar a la aparición de una forma y no de la otra.

Por todo lo hasta ahora expuesto, nos atrevemos,

en las restantes páginas de este artículo, a proponer una serie de pautas, que puedan servir para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los usos de ser y estar.

Para la corrección de errores de las estructuras gramaticales que nos ocupan -como para cualquier otra falta gramatical-, es recomendable, a pesar de la abundante casuística de errores de estas formas de ser y estar, que los profesores de ELE vayan, poco a poco, recogiendo y clasificando los errores de uso de estos verbos por su frecuencia, a fin de dedicar más tiempo y atención a la corrección y prevención de los mismos.

Ya el examen de los errores se convierte, pues, en un medio para el quehacer pedagógico, dado que las faltas en la producción de mensajes de segundas lenguas no se pueden entender como conductas lingüísticas que haya que condenar, sino como un acicate que invita al alumno, bien dirigido, a la autocorrección. Por ello, se recomienda desterrar el acusador "lápiz rojo", sustituyéndolo por el ofrecimiento paralelo de los ejercicios y mensajes correctos.

Además de utilizar los errores como instrumentos, para lograr nuestros objetivos, creemos conveniente la realización de dos tipos de ejercicios, unos estructurales y otros comunicativos, que se deben desarrollar simultáneamente y de acuerdo con las características del alumno, referentes a zona o región de procedencia, nivel o curso de escolarización, tipo de enseñanza -reglada o no- en la que se haya de impartir ELE, etc.

A continuación exponemos algunos ejercicios adecuados para la enseñanza de los usos de ser y estar. (Queremos aclarar que son sólo ejemplos, que indican una posible línea de actuación práctica en la explicación de estas estructuras, y que, por supuesto, no invalidan los muchos y variados modelos de ejercicio aplicables.) En el ámbito de los ejercicios de tipo comunicativo, bueno sería construir, aunque no exista una equivalencia estable entre una determinada forma gramatical y una función, series de mensajes, con las formas de los verbos ser y estar, que canalizaran los seis grandes bloques de funciones propuestos por Van Esch:

1.- Dar información.

2.- Expresar y averiguar actitudes intelectuales.

3.- Expresar y averiguar actitudes emocionales.

4.- Expresar y averiguar actitudes morales.

5.- Persuadir.

6.- Fórmulas de relación social.

Dentro de esta modalidad de ejercicios comunicativos, y puesto que el texto PARA EMPEZAR es uno de los más empleados en las clases de español de la Enseñanza Secundaria marroquí, damos algunas

muestras de este texto, que obedecen a dicha modalidad:

Habla con tu compañero:

- tu compañero
- tú hablando de ti mismo

a. ● ¿Eres _____? (NOMBRE)

- Sí.
- No, soy _____
me llamo _____

b. ● ¿Eres _____? (NACIONALIDAD)

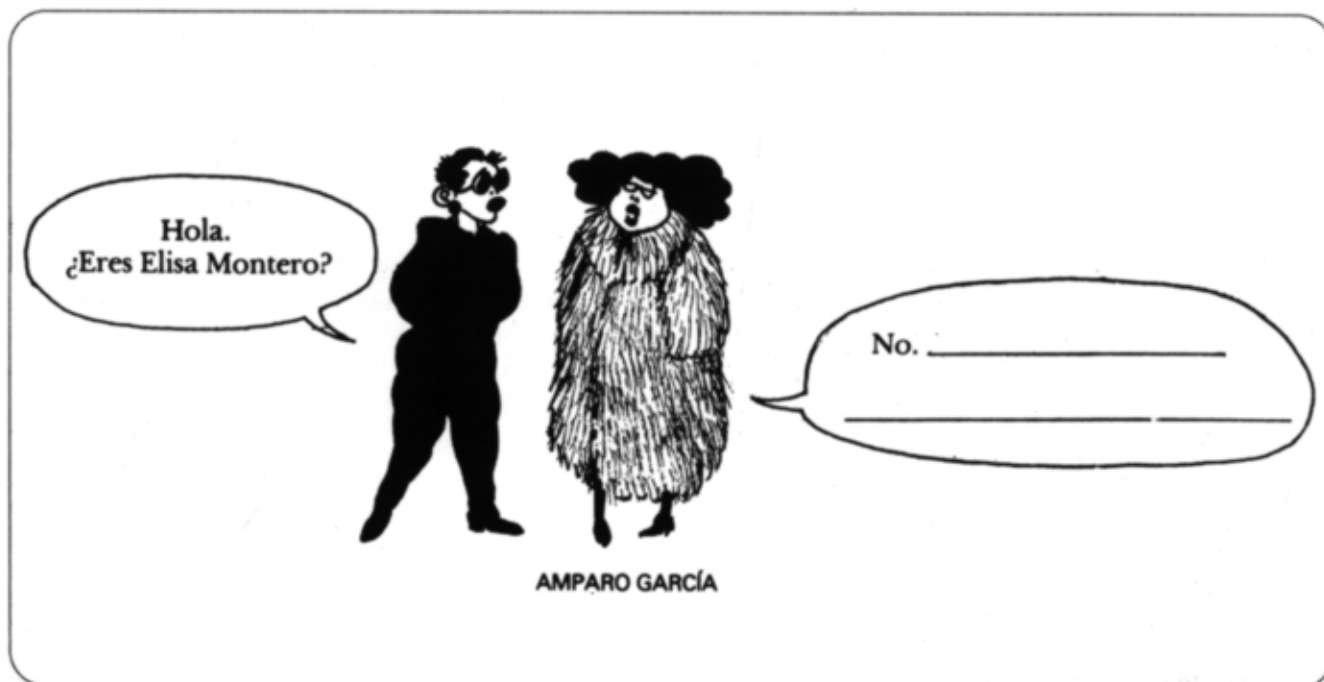
- Sí.
- No, soy _____

c. ● ¿ _____? (PROFESIÓN)

- Sí.
- No, soy _____

estudiante
médico
abogado
arquitecto

Observamos en este ejercicio cómo se enseñan unas formas, las más elementales, de los usos de ser y estar, insertas en un diálogo y en las que se da cauce -en cuanto que se interroga por el nombre, la nacionalidad y la profesión con intención de identificar- a la función 1.- Dar información, diseñada por Van Esch.





En esta segunda muestra, igual que en la anterior, se ponen de manifiesto formas gramaticales elementales de ser y estar, correspondientes a la función de identificación.

Esta vía de los ejercicios comunicativos, al ritmo del desarrollo natural del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se hace más dificultosa, pues hay que vehicular estructuras cada vez más complejas.

Para este tipo de ejercicios, los textos de los medios de comunicación, como entrevistas, encuestas, reportajes y otros, se adecuan a los propósitos de conjugar gramática y comunicación y de aprender-enseñar una lengua viva.

Para el conjunto de los ejercicios estructurales, pensamos que deben organizarse, según los grados de dificultad, de un modo jerarquizado:

1º.- Ejercicios en los que sólo se puedan emplear formas del verbo *ser*.

2º.- Ejercicios en los que sólo se puedan emplear formas del verbo *estar*.

3º.- Ejercicios en los que se puedan utilizar, bien las formas de *ser* o bien las de *estar*.

a) con indicación previa del contexto del mensaje.

b) con invención, por parte del alumno, del contexto, que explique el uso.

A continuación se proponen ejercicios de los tres grados dichos, aunque sólo se ofrecen ejercicios de inserción. La posibilidad de construcción de otros tipos de ejercicios estructurales es obvia.

1º.- Incluye la forma correspondiente del verbo *ser* en:

- 9.) Yo ... Juan.
- 10.) Mi hermano ... estudiante de medicina.
- 11.) Amina ... marroquí.
- 12.) Ese cuadro ... impresionista.
- 13.) Pienso que Charles ... de Escocia.

- 14.) La silla ... de plástico.
- 15.) Esa casa ... de mis abuelos.
- 16.) ¿Cuánto ... la naranjada?
- 17.) La celebración de la boda ... mañana en el Meliá.
- 18.) Tu actitud no ... recomendable.

2º.- Pon la forma correspondiente del verbo *estar* en las oraciones siguientes:

- 19.) Pedro ... de médico en Ceuta.
- 20.) No ... de buen humor.
- 21.) Si ... en casa, que me espere.
- 22.) La semana que viene ... trabajando en Casablanca.
- 23.) No ... bien que le pegues a tu hermano pequeño.
- 24.) ... claro que no ha convencido a nadie.
- 25.) Miguel ... vestido.
- 26.) Los comensales ... satisfechos.
- 27.) Hoy ... nublado.
- 28.) ... a 10 de marzo.

3º a).- Escribe la forma verbal de *ser* o *estar*, adecuada a la explicación incluida en el paréntesis:

- 29.) Las manzanas ... caras. (Con expresión de la perspectiva interpretativa del hablante).
- 30.) Said ... atento. (Con expresión de la atención del sujeto).
- 31.) Mi mujer ... negra y ... negra por el enorme trabajo que tiene. (Con expresión del color y del estado de ánimo).
- 32.) Ese jugador ... muy duro. (Con expresión de una cualidad propia del carácter del sujeto).
- 33.) Pedro ... borracho como una cuba. (Con expresión de resultado).
- 34.) Los abrigos de pieles ... caros. (Con indicación de una perspectiva genérica).
- 35.) Mi amigo ... bueno. (Con expresión de estado)

de salud).

36.) Ese profesor ... muy inteligente. (Con expresión de la valoración intelectual del sujeto).

37.) Mi jefe ... generoso, ya que hoy me ha dado un día de vacaciones. (Con expresión de conducta inhabitual del sujeto).

3º b).- Ofrece una explicación viable a la utilización de *ser* o *estar* en las oraciones siguientes:

38.) Margarita está mala.

39.) No deseo que seas raro.

40.) La casa es sucia.

41.) La casa está sucia.

42.) Tu amiga está casada.

43.) Miguel está atento.

44.) Rachid es listo.

45.) Los calcetines están negros.

46.) Juan no está negro.

Los ejemplos aducidos en los apartados 1º, 2º, 3ºa) y 3ºb) responden a la mayoría de las posibilidades significativas de los verbos *ser* y *estar* copulativos. No obstante, con J.F. García Santos, pensamos que existe una fundamental diferencia entre estos verbos, que obliga a utilizar uno u otro: *ser* "DEFINE al sujeto, es decir, señala una característica, sea ésta permanente o accidental -porque eso no importa-; *ser* IDENTIFICA

sujeto y atributo: Pedro es inteligente", mientras que *estar* "señala cómo SE ENCUENTRA, en un momento determinado o siempre -esto no importa-, el sujeto: Pedro está cansado". Consideramos esta simplificación, como denominador común de otros valores de estos verbos, de gran interés didáctico.

Quisierámos acabar este artículo con la afirmación de los autores Marcos Marín y Sánchez Lobato, que en su *Lingüística Aplicada*, dicen:

"La enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda significa también en gran medida la superación de una serie de dificultades que obstaculizan dicho proceso y ocasionan el que se cometan faltas. Para reducir estas dificultades es imprescindible y de suma utilidad el realizar un análisis y un pronóstico de las faltas y errores más usuales desde la gramática de la lengua objeto de aprendizaje. Esta gramática, basada en la norma comúnmente aceptada, debe permitir un aprendizaje consciente, fácil y preciso de la lengua estándar, tanto en su manifestación escrita como en la manifestación hablada de cualquier nivel sociológico".

Reyes RUIZ ORTIZ
Asesor Lingüístico

BIBLIOGRAFÍA.

- CANO AGUILAR, Rafael: *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Gredos Madrid. 1981.
- R.A.E.: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. 1973.
- GILI GAYA: *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf. Madrid. 1961.
- ALCINA FRANCH, Juan, y BLECUA, José Manuel: *Gramática española*. Ariel. Barcelona. 1975.
- MARCOS MARÍN, Francisco: *Aproximación a la gramática española*. Cincel. Madrid. 1975.
- MARCOS MARÍN, Francisco y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús: *Lingüística aplicada*. Síntesis. Madrid. 1988.
- De MOLINA REDONDO, José Andrés y ORTEGA OLIVARES, Juan: *Usos de ser y estar*. SGEL. Madrid. 1987.
- LUJÁN, Marta: *Semántica y sintaxis del adjetivo*. Cátedra. Madrid. 1980.
- QUILIS FERNÁNDEZ, Antonio y AA. VV.: *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. M.E.C. Madrid. 1982.
- AA. VV. *Didáctica de las segundas lenguas*. Aula XXI. Santillana. Madrid. 1990.
- LE BEL, Edith y AA. VV.: *Didáctica de las lenguas extranjeras*. Universidad de Sevilla. Sevilla. 1991.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino: *La enseñanza de idiomas*. Hora. Barcelona. 1982.
- BESTARD MONROIG, Juan y PÉREZ MARTÍN, María Concepción: *La didáctica de la lengua inglesa*. Síntesis. Madrid. 1992.
- De la TORRRE, Santiago: *Normativa básica del uso del español*. Paraninfo. Madrid. 1991.
- NAVAS RUIZ, Ricardo: *Ser y estar*. ALMAR. Salamanca. 1977.
- Van ESCH, J.: *Threshold Level of Modern Language learning in Schols*. London. Longman. 1977.
- GARCIA SANTOS, Juan Felipe: *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Universidad de Salamanca. Santillana. Madrid. 1993.

LAS FORMAS DEL PASADO DEL VERBO ESPAÑOL

1.- LA TEMPORALIDAD EN ESPAÑOL.

La expresión de la temporalidad, en las diferentes lenguas, es una cuestión que constituye un perenne objeto de estudio y de discusión en el ámbito de la lingüística. Se trata de un tema que ha sido y sigue siendo muy discutido por los gramáticos, dada la amplísima variedad de posibilidades que presentan las innumerables y diversas lenguas existentes.

Efectivamente, ya sabemos que cada idioma organiza la realidad a su modo -el "espíritu del idioma", correlativo a la cosmovisión o "Weltanschauung", según decían los románticos como W. von Humboldt-, lo cual ha producido una amplísima diversidad en los sistemas gramaticales. Incluso sabemos que hay idiomas en los cuales ni siquiera existen los morfemas de tiempo, o de modo, o de aspecto, cuya existencia en los sistemas verbales de las lenguas europeas ha sido considerada tan obvia y evidente por muchos lingüistas. Y aunque es precisamente el morfema de "tiempo" el que aparece como menos discutible, por su relación con el concepto filosófico del tiempo y con la realidad del transcurrir vital (aunque también en este caso se ha reproducido la ya vieja discusión entre los defensores de una lingüística "inmanente" y los acusados de "trascendencia"), ya los lingüistas norteamericanos -como B. L. Whorf y E. Sapir- nos descubrieron casos llamativos dentro de las lenguas indígenas de Norteamérica: como el del idioma **hopí**, en el cual sólo existe una posibilidad de flexión verbal basada en la oposición "lo que yo veo" frente a "lo que me cuentan"; sin consideración, por tanto, de ninguno de los morfemas habituales de nuestros sistemas lingüísticos, ni siquiera el de "tiempo".

1.1.- Concepciones tradicionales.

En la mayoría de ellas se acepta que el verbo es una palabra cuya raíz, o tema, significa acción, proceso

o estado y que se combina con diversos morfemas, de los cuales el más característico es el de "tiempo".

Como ejemplo muy significativo de esta concepción, presentaremos, en primer lugar, dos definiciones tomadas de la **Gramática** de la Real Academia Española de la Lengua; en la primera, que corresponde a 1931, se decía: "**Verbo es una parte de la oración que designa estado, acción o pasión, casi siempre con expresión de tiempo y persona**". Posteriormente, en el **Esbozo** de 1973, habrán desaparecido las referencias al significado, y sólo se menciona que el verbo es una "**parte de la oración que posee morfemas flexivos de número, (...), de persona (...), de tiempo y de modo**".

Otra definición, ésta aún más claramente de carácter lógico-semántico, es la que aparece en el **Manual de Gramática** de Rafael Seco, en 1953: en ella se afirma que el verbo "**expresa el fenómeno (lo que les ocurre a las cosas y seres) con indicación de tiempo y persona**".

En estas concepciones, como en toda la gramática tradicional, se da por supuesto que, de modo "natural", la acción verbal - o "fenómeno" - ocurre ahora (presente), o ha ocurrido ya (pasado), o bien va a ocurrir (futuro).

En cuanto a esa categoría verbal de **tiempo**, que se menciona -sin definirla-, la R.A.E. trata de precisar algo más este morfema en el mencionado **Esbozo**, señalando la diferencia entre las formas verbales que expresan **tiempo absoluto** y aquellas otras que expresan **tiempo relativo**. Se trata de una distinción en la que también coinciden el mencionado R. Seco y el conocido **Curso superior de sintaxis española** de Samuel Gili Gaya (1948). La distinción queda así en el **Esbozo**:

Tiempos absolutos: Son los referidos al momento del habla, medidos directamente desde nuestro presente.

Tiempos relativos: Son medidos indirectamente desde el contexto, sobre todo por medio de un

adverbio o de otro verbo.

Parece, pues, que el *Esbozo* distingue, implícitamente, tres referencias temporales distintas para la consideración de la temporalidad verbal: el presente lingüístico (o "momento del habla"), que coincide con el presente real o físico ("nuestro presente"); y finalmente, un punto de referencia marcado desde el propio mensaje (desde el "contexto"). Lo cual matizaba bastante la pretendida "naturalidad" del concepto verbal del **tiempo**.

Pero fue José Roca Pons, en su *Manual de Gramática Española* (1960) quien, refundiendo y reelaborando algunas ideas del lingüista francés -de mediados de este siglo- Gustave Guillaume, afirma lo siguiente:

...La idea verbal implica tiempo, tal como la hallamos en el infinitivo, y (...) las formas personales y, hasta cierto punto, las impersonales, explican tiempo, es decir, indican anterioridad, simultaneidad o posterioridad.

Es decir, que también Roca Pons acepta que la noción de tiempo verbal es más compleja y menos "natural" de lo que se había dicho en la gramática española, hasta el momento.

De todos modos, el enfoque tradicional de la gramática española, algunos de cuyos principales representantes acabamos de mencionar, ofrece algunas otras conclusiones interesantes, y menos lejanas de las tendencias recientes de lo que pudiera parecer, a primera vista. Vamos a resumirlas a continuación.

En primer lugar, tanto la R.A.E. como algunos importantes gramáticos reconocen que la expresión de la temporalidad es algo más amplio, no exclusivo de los verbos: también puede expresarse, por ejemplo, mediante algunos sustantivos y adverbios.

Asimismo, se está de acuerdo en que la expresión del tiempo pasado es más amplia y matizada que la expresión del presente o la del futuro; de hecho parece evidente que, como dicen los psicólogos, los recuerdos se escalonan en nuestra mente de un modo más preciso y matizado, por lo que resulta normal que en muchos idiomas, como en el español, haya más formas verbales para expresar el pasado que para expresar otras referencias temporales.

Igualmente, se reconoce en la gramática "clásica" el hecho de que los valores estilísticos de las formas verbales, adquiridos en el uso, llegan a sobrepasar el paradigma verbal, e incluso a romper el sistema.

Finalmente se acepta que el morfema de **tiempo**

se combina, dentro del sistema verbal del español, con los de **aspecto y modo**.

1. 2.- Algunas teorías recientes.

Aunque existen bastantes diferencias entre las diversas vertientes de la lingüística de las últimas décadas, debemos destacar que, en general, suelen acusar a la gramática tradicional de usar - en este ámbito como en otros - categorías "extralingüísticas" de tiempo para explicar el uso verbal. Y ello ocasiona - según aseveran algunos gramáticos recientes - la dificultad de explicar contradicciones como la de que, por ejemplo, una forma del pasado (el pretérito imperfecto) pueda ser utilizada con valor de presente, e incluso de futuro. Tal ocurre en frases como en las siguientes:

**Mire, yo quería comprar un quilo de cerezas.
Si yo supiera que eso es cierto, me volvía loco.**

Por ello, en los últimos treinta años se ha intentado explicar la temporalidad verbal desde otros puntos de vista. Las teorías más destacadas se pueden agrupar en tres grandes variantes:

a) La orientación que representan E. Benveniste y H. Weinrich. Establecen dos grupos de formas verbales, basándose en la oposición entre **historia** (comunicación oral) y **discurso** (comunicación escrita), como hace Benveniste; o bien en la establecida entre las formas que articulan el **mundo comentado** y las que conforman el **mundo narrado**, según dice Weinrich. Así, por ejemplo, clasifica este último (1960) las formas verbales:

Mundo comentado	Mundo narrado
Ha cantado	Había cantado
Cantará	Cantaría
Canta	Habría cantado
Cantaba	Cantó

b) La línea representada por G. Guillaume, B. Pottier, E. Coseriu (1980) y V. Lamfquiz (1982). Establecen los **niveles o planos de la actualidad**-formulados primeramente por el mencionado lingüista francés, a mediados de este siglo-, como factor característico del sistema verbal de las lenguas románicas.

La concepción dinámica de la categoría verbal de Pottier, aceptada por Lamfquiz, es muy significativa. Así, para Lamfquiz es "**una designación, apoyada en un lexema, que se encamina al universo tiempo**". Y ambos afirman un concepto, para ellos básico, al que denominan "**cronogénesis**" y consideran como funda-

mento de la categoría verbal, al insistir en que el verbo es tiempo, es decir, un complejo sémico que combina el modo, la actualidad y la época.

Para el español V. Lamfquiz, la clasificación temporal de las formas verbales se basa en la oposición de época, considerando el presente como "el momento del discurso" admitido por el hablante y el oyente (es decir, se trata del presente lingüístico). Este presente lingüístico puede localizarse en cualquier punto del eje temporal (o tiempo físico) y se reinstaura cada vez que un ser humano habla, es decir, cada vez que se produce un acto de comunicación humana. Además, según estos gramáticos, el pasado y el futuro pueden servir a su vez, con relación a este presente, como punto de referencia que genera, respectivamente, un ante-pasado, un copasado y un post-pasado; y un ante-futuro y un post-futuro.

Como puede verse, estas denominaciones se parecen mucho a las empleadas por el famoso gramático colombiano Andrés Bello quien, a mediados del siglo pasado, hablaba de "antecopretérito" y "copretérito", de "antepresente" y "antepretérito".

c) La vertiente que, partiendo del mencionado A. Bello, está representada por los americanos W. E. Bull (1960) y B. Comrie (1985) y por el español Guillermo Rojo (1990).

Esta tendencia trata la temporalidad lingüística en un sentido mucho más amplio - no sólo restringida al verbo-, como una categoría lingüística "de carácter deíctico" que expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un origen o "punto cero" que, aunque suele coincidir con el momento del habla, no tiene que entenderse necesariamente como "presente real"; o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está orientado con respecto al origen. Por tanto, según G. Rojo, solamente son posibles tres relaciones temporales o "vectores de orientación" (V): anterioridad (-V), simultaneidad (OV) y posterioridad (+V) con respecto al origen o punto de referencia (Or). De modo que las formas verbales, en cuanto al tiempo, quedan clasificadas por G. Rojo de la forma que se indican en el cuadro nº 2.

2.-EL ASPECTO.

También han existido notables divergencias en las teorías sobre la existencia y características del aspecto en español. La cuestión es, además, bastante moderna dentro de la gramática hispánica, pues sólo se ha empezado a mencionar explícitamente en este siglo; y ello a

pesar de la heredada nomenclatura latina, usada por nuestros gramáticos de modo habitual, en la que se menciona a ciertas formas verbales como "imperfectos" (etimológicamente, "inacabados" y a otras como "perfectos" (es decir, "acabados").

2.1-La visión tradicional.

En relación con esta terminología, Andrés Bello (1847) señalaba, al hablar del significado de los verbos, que éstos se dividen en dos grandes grupos: **desinentes** (acción puntual y, por tanto, acabada) y **permanentes** (acción en proceso, sin considerar su final). Sin embargo, parece claro que esta precisión de Bello se refería a lo que los lingüistas alemanes llaman Aktionsart ("modo de acción"), que es de carácter semántico y no gramatical, frente a lo que denominan Aspekt ("aspecto"), de carácter estrictamente morfosintáctico.

A lo más que se llegaba entre los gramáticos españoles, hasta poco más de la mitad del siglo (Roca Pons, Gili y Gaya, R.A.E. hasta 1931), era a ratificar la diferenciación entre las **formas simples** (imperfectivas) y las **formas compuestas** (perfectivas). En algunos casos, se llega a hablar de que el modo de presentación de la acción verbal es el que indica si es un proceso o si está finalizada; y se reconoce que este modo de presentación - al que ya se llama aspecto - tiene una manifestación morfológica; y, finalmente, se produce gran discusión sobre si el tradicionalmente llamado "pretérito indefinido" es una forma perfecta o imperfectiva.

Por otro lado, se aprovechan las teorías del ya citado lingüista francés G. Guillaume para identificar el aspecto como **tiempo interno** de la acción verbal ("tiempo implicado", según Guillaume), frente al **tiempo externo** ("explicado", para Guillaume), o tiempo propiamente dicho. Así, Alarcos (1960), reelaborando las tesis de Guillaume -que aplica al análisis de las formas no personales- y del danés Holt (1943), concluye afirmando que todas las formas verbales se oponen por indicar, bien "el proceso con su término" (término marcado de la oposición), o bien "el proceso sin su término" (término no marcado).

Esta concepción es aceptada, en líneas generales, por casi todos los gramáticos de la época, como J. Roca Pons quien, no obstante, distingue tres modalidades de aspecto flexivo:

- Imperfecto** ("amaba")
- Puntual** ("amé")
- Perfecto** ("he amado").

Finalmente, aún dentro de las teorías que podríamos considerar "clásicas", la Real Academia Española,

en su **Esbozo**, llega a ciertas conclusiones interesantes:

Reconoce **clases de acción**, inherentes al significado de cada verbo (sería equivalente a la **Aktionsart**). Así la acción significada por el verbo **andar** es -en sí misma, independientemente de la forma verbal que se use - continua, durativa; mientras que la mencionada con el verbo **disparar** es puntual, instantánea.

Admite el valor que tiene el contexto para modificar estos valores significativos del verbo. Así, el verbo **saltar** (acción momentánea o reiterativa) puede adquirir significado permanente, si aludimos al salto del agua en una catarata.

Delimita, dentro del valor del contexto, aquellas modificaciones del significado del verbo que son gramaticales: es decir, el **aspecto (Aspekt)**. Dentro de estas modificaciones gramaticales, distingue entre **perifrásticas** (las "perífrasis" o "frases verbales") y **morfológicas** (el aspecto perfectivo o imperfectivo indicado por algunas formas verbales).

2.2.-EL ENFOQUE ACTUAL.

Las teorías más recientes, en general, como las de B. Comrie (1976), E. Coseriu (1980), C. Hernández Alonso (1986) y S. C. Dik (1987), siguen utilizando -aunque con ciertas discrepancias entre sí- la distinción entre **aspecto y modo de la acción**, y manteniendo como oposición aspectual básica la que se da entre **aspecto perfectivo** (situación terminada) y **aspecto imperfectivo** (situación no terminada).

También se hace un especial hincapié en la estrecha vinculación entre **tiempo y aspecto**. Así, por ejemplo, G. Rojo (1990) afirma que **anterioridad y perfectividad** son significados asociados, porque "**para que una situación sea anterior a otra, ha de haber llegado previamente a su perfección**".

De aquí no hay más que un paso para afirmar, como hace este último autor citado, que "**en el sistema actual del español los valores perfectivos (...) pueden ser explicados como rasgos asociados a la relación temporal de anterioridad que expresan**". En la negación del aspecto, como morfema diferenciado, viene a coincidir G. Rojo con la posición, bastante anterior, de H. Weinrich (1964).

De este modo, si se observa el cuadro nº 3, se comprueba que la forma **llegaba** expresa primariamente **simultaneidad** (respecto a un punto anterior al origen); mientras que **llegué** expresa primariamente **anterioridad** (respecto al origen). El aspecto, pues, se deriva secundariamente -según esta teoría- del tiempo sin que, por lo tanto, el aspecto sea una categoría funcional

independiente, aunque G. Rojo insiste en su importancia para las perífrasis verbales.

3.-VALORES PROPIOS Y VALORES DE USO.

De entre el paradigma de las formas verbales del pasado, es conveniente insistir en el estudio de algunas que, por contradecir los valores funcionales predefinidos en el sistema verbal o por presentar sutiles y variados matices estilísticos, son las que ofrecen mayor dificultad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ello, el profesor debe tener un conocimiento detallado de estos matices e intensificar el trabajo -naturalmente, con la graduación adecuada para cada nivel de enseñanza -por medio de ejercicios estructurales y de transformación, ejercicios comunicativos de expresión-comprensión orales y escritos y, cuando el nivel del alumno lo permita - pero siempre es un magnífico ejercicio de reafirmación para el profesor-, comentarios de textos de diversas características (periodísticos, publicitarios, literarios, etc.).

3.1.- El pretérito imperfecto.

Nos fijaremos en esta forma en primer lugar, ya que es muy amplio su abanico de posibilidades estilísticas y, por otro lado, es fundamental su papel en el relato, en la narración.

Según la R.A.E. (1931) es una forma imperfectiva, simple y relativa que se refiere siempre a otro imperfecto o al indefinido, con los que marca una simultaneidad duradera o procesual:

Mientras tú viajabas por Marruecos, yo estaba en España.

Cuando salimos a la calle, llovía a cántaros.

Precisamente este carácter imperfectivo, de prolongación posible hacia el presente, junto con su simultaneidad con respecto a otra acción pasada (véase la caracterización de G. Rojo, en cuadros 2 y 3) explican que el imperfecto sea la forma verbal que más amplia gama de variedades de uso presenta, tanto en la lengua oral como en la escrita. Así que haremos, a continuación, una sucinta mención de las más conocidas, con el ánimo de recordar al profesor de lengua la importancia de tener claros estos matices de uso, de modo que no se transmitan al alumno posibles errores. Estos son los valores más frecuentes de uso del imperfecto en español:

Imperfecto de apertura ("En un país lejano, hace muchos años, vivía una hermosa joven...").

Imperfecto de cierre ("Al amanecer salió el ejército, atravesó la montaña, y a las tres de la tarde

establecía contacto con el enemigo").

Imperfecto de contrariedad ("Este año que me iban bien los negocios, se me incendia la fábrica").

Imperfecto de conato ("Precisamente ahora me marchaba").

Imperfecto hipotético o irreal ("Aunque fuera pobre, de todos modos me casaba con ella").

Imperfecto de cortesía ("Yo venía a hablarle de un asunto difícil").

3.2.- PRETÉRITOS PERFECTOS: SIMPLE Y COMPUESTO.

La gramática tradicional, desde A. Bello a S. Gili Gaya, ha venido a coincidir en señalar que la diferencia entre ambos pretéritos está en que el simple indica lejanía con respecto al presente, mientras que el compuesto indica acción pasada que guarda relación con el momento presente (Gili Gaya lo llama "perfecto actual").

Pero ya E. Alarcos indica que la diferencia es temporal: el pretérito perfecto simple es absoluto, mientras que el compuesto es relativo, "se mide no como los tiempos absolutos (esto es, desde la conciencia presente), sino desde el presente gramatical". Desde

una perspectiva moderna, también E. Coseriu y G. Rojo insisten en que la oposición entre ambos es fundamentalmente de temporalidad, y sólo secundariamente de aspecto (ver cuadros 2 y 3).

Es cierto que hay siempre un carácter más subjetivo y de proximidad al presente - sobre todo porque el contexto suele aclararlo- en el perfecto compuesto; y un carácter más objetivo y alejado del presente -también el contexto es definitivo para ello- en el perfecto simple. Pero es bastante discutible que éstos sean valores morfológicamente relevantes, desde un punto de vista gramatical, y no simplemente valores de uso.

En todo caso, la normativa actual considera obligado el pretérito perfecto compuesto cuando el hablante se considera dentro de la misma unidad temporal del enunciado: **Hoy he visto a tu hermano Luis.**

Incluso se admite el uso del perfecto compuesto cuando el hablante, aun dentro de una unidad temporal distinta, está psicológicamente influido por los hechos:

Mi padre ha muerto hace dos años.

Y se reserva el perfecto simple o indefinido, cuando se habla desde otra unidad temporal:

Esta mañana compré un pastel riquísimo.

CUADRO 1 (Gili y Gaya)

	Imperfectos		Perfectos	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Presente	leo			
Pretérito	leía		leí he leído	había leído hube leído
Futuro	leeré	leería		habré leído habría leído

CUADRO 2 (G. Rojo)

Relación temporal primaria

Eje	-V	OV	+V
Or	llegué	llego	llegaré
Or - V	había llegado	llegaba	llegaría
	hube llegado		
Or OV	he llegado		
Or + V	habré llegado		

CUADRO 3 (G. Rojo)

Imperfectivas		Perfectivas	
llego	Or -OV	llegué	Or - V
llegaba	(Or -V) OV	he llegado	(Or OV)-V
		había llegado	(Or -V) -V
		hube llegado	(Or -V) -V
		habré llegado	(Or+V) -V
llegaré	Or +V		
llegaría	(Or -V) +V		

4.-Ejercicios.

Naturalmente, la sucinta reflexión que acabamos de hacer no tiene otra finalidad que la de recordar, para el profesorado de español, el esquema de valores y usos de las formas del pasado. En la realidad, en una clase de E.L.E. el objetivo sería lograr, en un campo tan complejo para los estudiantes extranjeros, la adquisición gradual de la competencia comunicativa mediante las prácticas adecuadas; y sólo en un nivel superior se podría intentar una mayor competencia gramatical o lingüística. En todo caso, las prácticas deberían encaminarse hacia el dominio del relato, de la narración, que es el terreno natural del uso de las formas del pasado. Por ello, proponemos a continuación algunos tipos de ejercicios:

- 4.1. Poner los infinitivos, que estén entre paréntesis en cada una de las frases de una serie, en la forma verbal adecuada al contexto.

- 4.2. En la situación indicada por los dibujos de una página (por ejemplo, en forma de historietas con "bocadillos" en blanco) en los cuales aparezca un personaje relatando unos hechos, se pide a los alumnos que inventen la historia y rellenen los "bocadillos".

- 4.3. Completar (oralmente o por escrito) una pequeña narración, de la cual se ofrece a los estudiantes sólo el principio.

- 4.4. Reconstruir una historia cuyo final se le presenta al alumno. Como en el ejercicio anterior, puede realizarse un trabajo por grupos con los siguientes pasos:

- Todos pueden preguntar a quien presenta la historia - el profesor, o bien, ocasionalmente, un alumno-, quien sólo puede responder **sí** o **no**.

- Los alumnos toman notas y tratan de reconstruir la historia, entre todos los miembros de cada grupo.

- Un portavoz expone el resultado.
- Se efectúa un debate sobre las distintas historias presentadas.

- 4.5. Realizar un pequeño juego de simulación:

- Se relata un suceso que ofrezca la posibilidad de ser narrado desde distintos puntos de vista.

- Los alumnos actúan como personajes que relatan, cada uno desde su punto de vista, lo ocurrido.

Eduardo SANTAMARÍA
Asesor Lingüístico

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. : *Estudios de gramática funcional del español*. Ed. Gredos. B.R.H. Madrid. 1970.
 ALCINA, J. Y BLECUA, J.M. : *Gramática española*. Ed. Ariel. Barcelona. 1980 (1ª ed. 1975).
 BEINHAUER, W. : *El español coloquial*. Ed. Gredos. B.R.H. Madrid. 1968 (1ª ed. 1958).
 BOSQUE, I. (Y otros). : *Tiempo y aspecto en español*. Ed. Cátedra. Madrid. 1990.
 FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. : *Gramática española*. Ed. Arco/Libros. S.A. Madrid. 1986.
 GILI Y GAYA, S. : *Curso superior de sintaxis española*. Ed. Spes S.A. Barcelona. 1958 (1ª ed. 1943).
 HERNÁNDEZ ALONSO, C. : *Gramática funcional del español*. Ed. Gredos. Madrid. 1984.
 LAMÍQUIZ, V. : *Lengua española. (Método y estructuras lingüísticas)*. Ed. Ariel. Barcelona. 1987.
 LÁZARO CARRETER, F. : *Diccionario de términos filológicos*. Ed. Gredos. B.R.H. Madrid, 1968, 3ª ed. (1ª ed. 1967).

- MACLENNAN, L. J. : **El problema del aspecto verbal**. Ed. Gredos, B.R.H. Madrid. 1968.
- MARCOS MARÍN, F. : **Aproximación a la gramática española**. Ed. Cincel-Kapelusz. Madrid. 1975. 3ª ed. (1ª ed. 1970).
- POTTIER, B. : **Gramática del español**. Ed. Alcalá. 1975 (1ª ed. 1969).
- QUILIS, A. (Y otros) : **Lengua española**. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid. 1990.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA : **Esbozo de gramática de la lengua española**. Ed. Espasa-Calpe. Madrid. 1973.
- ROCA PONS, J. : **Introducción a la gramática**. Ed. Vergara. Barcelona. 1970 (1ª ed. Ed. Teide. 1960).
- SECO, R. : **Manual de gramática española**. Ed. Aguilar. Madrid. 1968 (1ª ed. 1953).
- SECO, M. : **Gramática esencial del español**. Ed. Espasa-Calpe. Madrid. 1989 (2ª ed. 1972).
- WEINRICH, H. : **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Ed. Gredos. B.R.H. Madrid. 1968. Ed. original Stuttgart, 1964.

APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA POR OBJETIVOS DEL ESPAÑOL/L.E.

1. INTRODUCCIÓN

No se puede concebir una actividad o un acto sin objetivo previamente fijado.

El concepto **objetivo** no es nuevo. La Pedagogía siempre se ha preocupado de definir los objetivos de las acciones educativas. Lo que es nuevo es el sentido peculiar que está cobrando este término.

El filósofo y funcionalista William James dice que no vivimos para pensar, sino más bien pensamos para vivir: el objetivo precede y orienta el acto. Por tanto, el ser humano ha de tener una idea clara de los objetivos que quiere alcanzar mediante determinados actos.

Taylor, ingeniero y economista norteamericano, racionalizó los métodos de trabajo para aumentar la eficacia del sistema: alcanzó su propósito definiendo claramente los objetivos que pretendía materializar y descomponiendo cada operación en actos elementales ordenados para este fin.

Actualmente, en todos los campos, sobre todo en el económico, los directivos definen sus objetivos o los de la empresa y controlan su realización, control que servirá de base a la definición de nuevos objetivos.

2. LA TERMINOLOGÍA

Existen tres categorías de objetivos:

- Los objetivos políticos e ideológicos.
- Los objetivos generales.
- Los objetivos operacionales o específicos.

1) Los objetivos políticos e ideológicos

Son objetivos que pretenden expresar el consenso social en materia educativa, orientaciones generales impuestas y controladas por el poder político, y aplicadas a largo plazo.

Estas orientaciones describen al hombre o ciudadano al que se quiere formar; enumeran los valores que cada uno tendrá que hacer suyos; indican las normas sociales y las relaciones que unen al ciudadano con las instituciones, etc.

2) Los objetivos generales

Son los contenidos educativos. Fijan lo que se deberá enseñar o inculcar a los alumnos. Vienen dados en forma de Programas o Instrucciones oficiales, concebidos y redactados por las autoridades pedagógicas, bajo la tutela directa del Ministerio de Educación Nacional. Tienen una vigencia más corta que la de los objetivos políticos e ideológicos.

3) Los objetivos operacionales o específicos

Se refieren a la actividad didáctica en el aula. Los concreta el cuerpo docente y representan el punto de confluencia de dos importantes factores:

- a) Los programas o instrucciones oficiales.
- b) Los educandos y la situación de aprendizaje.

Por consiguiente, fijar objetivos operacionales es adecuar los programas a las necesidades del alumnado y a las condiciones del aprendizaje.

Los objetivos operacionales o específicos, de cuya materialización es responsable el cuerpo docente, se pueden dividir en:

- Objetivos terminales:

Según el manual VEN, constituyen "el nivel que alcanza un alumno al final de un ciclo en el que el alumno es capaz de comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escrita".

- Son los que se refieren a los objetivos de cada unidad didáctica.

La redacción de los objetivos de una unidad didáctica requiere por parte del profesor un conocimiento del contenido que se quiere enseñar a los alumnos, de

la técnica de elaboración de los objetivos y del necesario dominio del Español.

3. ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR?

1) Formulación de los objetivos

La formulación de los objetivos debe ajustarse siempre a las necesidades actuales de los educandos y de la sociedad. Por eso la enseñanza/aprendizaje del Español L/E ha de tener objetivos comunicativos, culturales y de formación.

a) Los objetivos comunicativos:

Enseñar al alumno a comunicarse oralmente y por escrito en español significa desarrollar las cuatro destrezas:

- Comprensión oral y escrita.
- Expresión oral y escrita.

El dominio de estas habilidades por el alumno, supone, para cada una, la adquisición progresiva de los componentes léxico, morfológico, sintáctico, fonético, prosódico y ortográfico.

b) Los objetivos culturales:

Iniciar al alumno en el conocimiento de las civilizaciones representativas del mundo iberoamericano genera en él una mejor comprensión de las mismas y, por tanto, una mayor tolerancia, a la vez que le enriquece culturalmente.

c) Los objetivos formativos:

Enseñar una lengua -la española en nuestro caso- significa, además, desarrollar la capacidad reflexiva del alumno: la adquisición de cualquier idioma debe ir acompañada de un movimiento de reflexión (análisis) sobre el mismo. La enseñanza de una lengua ha de permitir a los educandos apropiarse de un método de trabajo que les capacite para adquirir cierta autonomía.

La realización de estos tres tipos de objetivos está supeditada a la existencia de los siguientes factores:

- Adecuación de la ratio alumnos/profesor.
- Mayor número de horas semanales.
- Aulas bien equipadas.
- Consideración del idioma como algo más que vehículo meramente lingüístico.
- Amplia formación del profesorado: pedagógica, lingüística, literaria, artística, etc.
- Contactos de profesores y alumnos con los nativos.

2) La pedagogía por objetivos en el aula

La enseñanza/aprendizaje del Español L/E no debe centrarse en la asignatura. Tampoco es de recibo

que el alumno se adapte al ritmo que determine el profesor. Además, la imposición de un determinado manual de forma arbitraria no hace más que inhibir al educando.

La pedagogía por objetivos, para ser eficiente, ha de tener al alumno como eje central, ya que el objetivo implica que éste asimile lo que se le pretende enseñar.

En efecto, la definición de la noción **objetivo** resalta claramente el papel central que desempeña el alumno al respecto:

"El objetivo es lo que el educando ha de ser capaz de hacer al final de un programa de aprendizaje claramente definido en el tiempo y con respecto a los contenidos".

De acuerdo con esta definición, se le exige al profesorado que valore los factores siguientes:

- Los conocimientos previos al nuevo aprendizaje.
- Las características afectivas o, lo que es igual, las motivaciones del alumnado.
- La calidad docente.

a) Los conocimientos previos:

El profesor debe definir de forma correcta los conocimientos previos necesarios para una nueva tarea de aprendizaje. El alumno ha de ser capaz de utilizarlos en el momento adecuado.

b) Las características afectivas:

La motivación individual, en general, es el resultado de las experiencias que el alumno adquirió durante el aprendizaje anterior. Si el resultado es positivo, el educando se siente más motivado para emprender nuevas tareas. Por consiguiente, si el profesor fomenta estas motivaciones mediante el refuerzo, tendrá un auditorio más atento y, por tanto, menos distraído e indisciplinado.

c) La calidad docente:

La labor del profesorado durante la preparación de una clase de lengua y su posterior aplicación en el aula, con la participación activa de los alumnos, es de suma importancia.

Durante la fase preparatoria de la secuencia de una unidad o de una unidad didáctica entera, el profesor debe realizar las siguientes operaciones:

- Definir los objetivos y los contenidos.
- Indicar el material didáctico del que se valdrá durante la actividad didáctica.
- Temporalizar la materialización del objetivo o de los objetivos.
- Definir el procedimiento, es decir, el desarrollo de la lección.
- Prever una evaluación y la corrección correspondiente.

4. CONCLUSIÓN

Entre la formulación de los objetivos y la realización de los mismos en el aula, media toda una serie de factores, cuyo dominio por el profesorado requiere coherencia, rigor y claridad. La enseñanza por objetivos pretende, si no hacer coincidir los objetivos fijados previamente con los materializados en el aula, por lo

menos acortar distancias entre los mismos.

Llegar a esta "armonización" significa contribuir a que el proceso enseñanza/aprendizaje sea más racional; significa también posibilitar la intervención del profesorado y del alumnado en todo el proceso o, por lo menos, en numerosas etapas del mismo.

Lahouari EL KARMOUDI
Inspector de Español

BIBLIOGRAFÍA Y NOTAS

- 1) *A propos des objectifs en Pédagogie*. Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1987.
- 2) CARDINET, J.: *Evaluation Scolaire et Pratique*.
- 3) POCZTAR J. :*La définition des Objectifs Pédagogiques. Bases, composantes et références de ces techniques*. Les Editions ESF, Troisième édition, 1987.
- 4) Manual VEN, *Libro del alumno*, Edelsa. EDI 6.
- 5) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlingua*. Compilación de J. M. LICERAS. 1991
- 6) *Diseño Curricular*. (Documento de trabajo) Instituto Cervantes.

PREFIJOS LATINOS: UN APOYO A LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

A firma Meillet en su *Historia de la lengua latina* que «El latín representa una fase de transición de importancia singular entre el indoeuropeo común y las lenguas románicas. Lengua de un gran imperio, el latín ha conservado su estabilidad unos ocho siglos. Cuando la unidad de la lengua hablada comenzó a romperse entre los siglos III y X, la unidad de la lengua escrita continuó manteniéndose. El latín clásico ha sido hasta un periodo avanzado de la Época Moderna la expresión de la ciencia y de la filosofía. Todas las grandes lenguas de la Europa Occidental se han alimentado de su sustancia. Ninguna lengua a lo largo de dos mil años ha jugado semejante papel en el desarrollo de la civilización. Alimentado de helenismo y unido al griego, el latín ha proporcionado a la civilización moderna la base de su expresión lingüística».

A pesar de las tendencias dominantes, opino que el latín tiene vigencia por lo que representa en sí mismo, por ser fuente de transmisión de una cultura y por servir como base para la formación de las lenguas romances. No podemos olvidar que un altísimo porcentaje de vocablos españoles hunden sus raíces en la lengua de Cicerón. Es, además, significativo que aún hoy en día se recurra a raíces latinas o griegas para la creación de términos nuevos.

Creo que vale la pena enfocar su estudio como vehículo transmisor del idioma español. El conocimiento de las etimologías es algo en lo que se debe insistir, y la pretensión última en su enseñanza es hacer comprender al alumno que el español no es otra cosa que el latín transformado por el paso del tiempo. A veces, ante una palabra española cuyo origen desconocemos, nos sorprendemos cuando «descubrimos» su raíz latina.

En ocasiones ignoramos que palabras aparentemente distintas tienen el mismo origen pero con distinta evolución fonética. Son múltiples los campos en los que se puede atisbar la importancia de este estudio

para el mejor conocimiento de la lengua española. En estas breves líneas me referiré a algunos rasgos genéricos del mundo de la composición y, más concretamente, de los **prefijos**.

Recordemos al respecto que existen morfemas que «per se» no pueden formar una palabra: siempre se unirán a un lexema para hacerlo. Estos morfemas son los afijos, que reciben distinto nombre según el lugar que ocupan:

- **prefijos**: delante del lexema.
- **sufijos**: detrás del lexema.
- **interfijos**: entre prefijo y lexema, o entre lexema y sufijo.

Voy a exponer los principales prefijos latinos, así como su paso al español. Creo que su rendimiento en la formación de compuestos españoles es muy aprovechable ayudándonos a comprender vocablos que en un principio desconocemos. No obstante, quiero señalar que nos movemos en un terreno a veces resbaladizo, y que el estudio de cada palabra ha de ser concienzudo pues nos exponemos a interpretaciones erróneas. También es de notar que en ocasiones la relación de una palabra con otra queda «enmascarada» por los cambios fonéticos acaecidos. En cuanto al prefijo en sí, nos interesa su significado originario latino, la mayoría de las veces local o temporal, que al pasar al español puede sufrir una ampliación semántica en especial de tipo abstracto.

PRINCIPALES PREFIJOS LATINOS

AD. Expresa proximidad, dirección. El matiz español es similar. Lo observamos en vocablos como:

adherir < ad-haerere (estar unido): pegarse una cosa a otra.

adjunto < ad-iungere (juntar): situado al lado de.

AMB. Con el matiz de 'alrededor', 'en torno'...Ante consonante su forma es **am-**. Aparece en **amputar**,

derivada de **puto**, cuyo significado originario es 'limpiar', que conserva nuestro idioma en **podar**. De ahí pasa a 'aclara una cuenta', 'contar', 'calcular', 'pensar'. El primero lo vemos en **amputar** (cortar alrededor, podar), y el segundo en **putativo** (supuesto o pensado).

ANTE, ANTI. Expresa prioridad o primacía. No hay que confundirlo con el prefijo procedente del griego, que expresa 'oposición'.(cf.**antídoto**). Aparece en:

anticipar < anti-capere (coger antes).

anteceder < ante-cedere (marchar, ir delante).

CIRCUM. Su significado habitual es el de "alrededor". En español aparece habitualmente bajo la forma **circun**.

circunloquio < circum-loqui (hablar): rodeo de palabras para dar a entender algo que hubiera podido expresarse más brevemente.

circuncidar < circum-caedo (cortar): cortar circularmente una porción del prepucio.

CONTRA. Su matiz es el de 'oposición', el habitual también en español. Ofrece multitud de palabras:

contradecir < contra-dicere: decir lo contrario que otro.

contraponer < contra-ponere: oponer una cosa a otra.

CUM. En latín suele indicar compañía y unión. Pasa al español bajo la forma **con, co**:

considerar < considerare: examinar atentamente.

Primitivamente sería 'examinar los astros', de **cum-sídis** (estrella, astro)

coetáneo < cum-aetas: de la misma época.

DIS. Marca una idea de oposición, separación. En español aparece como **des, de, dis, di**:

desatar < dis-aptare (sujetar con ligaduras).

discordia < dis-cor, cordis (corazón, afecto): falta de acuerdo; opuesto a concordia.

E, EX. Sirve para indicar origen, punto de partida, separación. En español tiene también un matiz privativo.

exonerar < ex-onus, oneris (carga): descargar o liberar de un peso u obligación.

exministro < ex-minister (servidor).

EXTRA. Significa 'fuera'. En español adquiere también el significado similar al del superlativo (cf. **extraplano**).

Observamos su significado originario en palabras como:

extramuros: fuera de los muros de la ciudad.

extrasensorial < extra-sensus: lo que se percibe sin la intervención de los sentidos.

IN. En latín distinguimos entre una forma inseparable, cuyo valor es negar a la palabra que le sigue, y otra, que puede aparecer independiente, como preposición, y cuyo significado es 'en', 'dentro'. Veamos en español las

dos acepciones:

imberbe < in-barba: sin barba.

incorporar < in-corporis, corporis: unirse una o más personas para constituir un cuerpo.

INTER. Equivale al español 'entre', 'en medio'.

interdental < inter-dentes.

interceptar < inter-capere (coger): coger algo en su camino, en medio, antes de llegar.

INTRO. Es el antagónico de **extra**. Como tal equivale a nuestro 'dentro'.

introspección < intro-specio (mirar): mirar en el interior, y de ahí observación y análisis de la conciencia de uno mismo.

introducir < intro-ducere (conducir).

OB. Expresa oposición y enfrentamiento.

obvio < ob-via (camino) : que se encuentra o pone delante de los ojos.

obstáculo < ob-sto (estar)-culum (sufijo) : lo que tenemos en frente.

PER. En latín significa 'por', 'a través', 'integralmente'. En español además refuerza el significado de la palabra a la que se une. Veamos ambos matices:

percibir < per-capere (coger): tomar a través, captar; indica el primer paso del conocimiento.

perdurable < per-durabilis: 'per' refuerza el valor de la duración; perpetuo, que no se acaba.

POST. Su acepción local es 'detrás', y temporal 'después'. En español presenta también la forma **pos**.

postergar < post-tergum (espalda): dejar atrás, descuidar.

posponer < post-ponere (poner):colocar a una persona o cosa tras otra.

PRAE. Tiene el significado de 'ante', 'delante'. En español conserva la misma acepción bajo la forma **pre**.

precoz < prae (deriv. de **coquo**, 'cocer', 'madurar') se aplicó al fruto prematuro y a personas de corta edad con cualidades normalmente más tardías.

precipitar < prae-caput, capitis (cabeza): con la cabeza por delante, despeñado.

PRO. 'delante', 'en lugar de', 'en favor de'.

progresar < pro-gradi (andar): adelantar, avanzar.

pronombre < pro-nomen (nombre) : en vez del nombre.

RE. En latín expresa una idea de 'repetición', 'alejamiento', 'vuelta'. En español a veces presenta la forma **red**.

rédito < red-ire (ir): en su origen era la vuelta, lo que se devolvía. Hoy, 'dinero que devuelve el dinero'.

redimir < red-emere (comprar): volver a comprar, rescatar.

SEMI. Con el significado de 'mitad', 'medio'.

semidiós < semi-deus (dios): en la mitología clásica, hijo de una divinidad y un mortal.

semicírculo < semi-circulus (círculo).

SUB. Significa 'debajo' (acepción local) y 'después' (acepción temporal). Presenta variantes como **su, so, sus**.

subcutáneo < sub-cutis (piel): bajo la piel.

sustituir < sub-statuo (poner): poner a uno en lugar de otro.

SUPER: 'sobre', 'encima', 'después'. En español aparece también como **sobre**, y presenta además el matiz de exceso, preeminencia o grado sumo. Precisamente con esta última acepción va ganando terreno al superlativo convencional (cf. **superbonito, superencantador**).

superviviente < super-vivere: el que sobrevive.

sobremesa < super-mensa: tras la mesa; tras la comida.

TRANS: 'al otro lado', 'a través de', 'más allá'. Se nos presenta igualmente como **tras, tra**.

traducir < trans-ducere (conducir): hacer pasar de un lugar a otro, de donde 'pasar de una lengua a otra'.

transportar < trans-portare (llevar): llevar de un

lugar a otro cosas o personas.

Veamos finalmente el juego que pueden dar muchos de estos prefijos unidos a un mismo vocablo. Para ello tomemos como base el verbo **FERO-TULI-LATUM** (llevar, traer).

AFFERO	Aferente
ANTEFERO	Antelación (raíz latum)
CIRCUMFERO	Circunferencia
CONFERO	Conferencia
DIFERO	Diferencia
INFERO	Inferir
OFFERO	Ofrecer, oferta
PRAEFERO	Preferir
REFERO	Referir, refrendar
SUFFERO	Sufrir
SUPERFERO	Superlativo (raíz latum)
TRANSFERO	Transferir

Javier GÓMEZ MOLERO
Profesor de Latín

BIBLIOGRAFÍA

- BASSOLS DE CLIMENT, *Sintaxis latina*, Madrid, C.S.I.C. 1967.
 BLÁNQUEZ FRAILE, A. *Diccionario latino-español, y español-latino* Barcelona, Sopena, 1984
 CAMACHO, Heriberto. *Manual de Etimologías greco-latinas*. México, Ed. Limusa, 1990.
 COROMINAS, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1987.
Diccionario Anaya de la lengua, Madrid, Anaya, 1991.
 ECHAVE-SUSTAETA, J. *Lengua latina: vocabulario básico*. Barcelona, Ed. Cefiso, 1966.
 GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris, Hachette, 1934.
 MATEOS, Agustín. *Etimologías latinas del Español*. México, Esfinge, 1988.
 MEILLET, A.. *Historia de la lengua latina*. Ed. Avesta, 1972.
 R.A.E.. *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1970.
 VÄÄNÄNEN, Veikko. *Introducción al latín vulgar*. Madrid, Gredos, 1967.

LAS PREGUNTAS EN ESPAÑOL: TIPOLOGÍA Y FUNCIONES

En los intercambios cotidianos, los enunciados desempeñan funciones pragmáticas de acuerdo con los imperativos de la comunicación. Naturalmente, el enunciado interrogativo es una modalidad peculiar del discurso, que aparece subrayada por la entonación y, circunstancialmente, por la implicación de uno o varios interlocutores.

Así, la realización de un enunciado con las pruebas (señales) sintácticas de la interrogación potenciaría las funciones siguientes:

1) Conseguir una información del interlocutor (receptor-destinatario):

¿Cuándo irás tú a España?

Por lo tanto, el preguntante parece que ignora el momento exacto en que su interlocutor efectuará su viaje a España. La información considerada como un horizonte de espera (de parte del hablante) llevará a cabo la tarea de satisfacer cualquier curiosidad o necesidad.

2) Pedir al interlocutor la ejecución de un acto:

¿Me dejas el periódico, por favor?

¿Me alcanza usted aquel libro?

La función profunda de una pregunta de esta índole no es realmente interrogativa sino directiva, ya que sugiere una orden y no una pregunta:

Déjame el periódico.

Alcánceme aquel libro.

3) Pedir la confirmación de la interrogación:

Me ayudarás mañana a limpiar la casa, ¿verdad?

A este respecto, la actitud y la reacción que el emisor espera de su receptor no debe ser más que positiva. De lo contrario, cualquier negativa de este último, sorprenderá al emisor del enunciado interrogativo.

4) Emitir un juicio de valor:

¿Cómo es posible que este niño no obedezca a sus padres?

La desobediencia del niño en cuestión no debe pasar desapercibida. Al contrario, merece todo un co-

mentario y una interpretación que aclaren, a la vez, su porqué. Con la naturaleza explicativa de esta pregunta se plantea el problema de saber con certeza si va dirigida a un interlocutor eventual o si es meramente una pregunta-monólogo.

5) Hacer un reproche:

¿Y éstas son tus buenas prendas?

¿Y tú te crees el más inteligente de la clase?

6) Despertar la curiosidad:

¡Deprisa! ¿No sabes que a esta hora se están cerrando las tiendas?

Las múltiples preguntas que se hacen en una lengua obedecen, en general, a dos criterios fundamentales:

a) Un criterio de contenido. Esta categoría de preguntas se relaciona:

- con la aclaración, la descripción y la mención de los hechos,

- con la expresión y la manifestación de opiniones, actitudes, motivaciones y preferencias.

A tu parecer, ¿dónde se vive mejor, en los pueblos o en las ciudades?

b) Un criterio de forma. A este nivel es de mayor importancia alejar cualquier confusión posible entre dos tipos de preguntas:

1. Las preguntas cerradas que se inscriben dentro de un único crisol de brevedad, objetividad, unanimidad y univocidad.

¿Cuál es la capital de España?

¿De cuántos meses consta el año escolar?

¿Cuántos años duró la Guerra Civil de España?

Las respuestas a estas categorías de preguntas requieren por parte del interlocutor la restitución exacta de los datos y el recurso a una memoria a largo plazo. Dicho de otro modo, la concreción de estos datos viene a ser condición sine qua non de la intercomunicación eficiente entre el emisor y el receptor. El olvido significa

la inhibición de la misma.

2. Las preguntas abiertas, a las cuales puede contestar el interlocutor según lo desee: dar los detalles y los comentarios, hacer un uso significativo de su propio vocabulario... La permisividad de una pluralidad de opiniones y la creatividad favorecen el enriquecimiento de la expresión. La coincidencia en las respuestas no reviste ningún carácter de obligatoriedad. De ahí los problemas que se les plantean a los evaluadores a la hora de fijar los mismos criterios de evaluación adecuada a este tipo de actividad pedagógica.

Dejando aparte la forma y la sintaxis, ¿qué alumnos hablarían y escribirían mejor que los demás? ¿Qué producciones verbales interesarían más que las otras? La solución estaría más bien en la búsqueda de unos términos medios, teniendo en cuenta que la subjetividad es difícil de evaluar tanto en el tiempo como en el espacio, y que las interpretaciones personales no son para nada estáticas.

Tanto en la expresión oral como en la escrita, las preguntas abiertas exigen respuestas con más tiempo, con más reglas de funcionamiento que las preguntas cerradas. Por consiguiente, los alumnos se ven expuestos a más incorrecciones de lengua y sintaxis. Con cualquier expresión de la interpretación personal y de la creatividad corre el riesgo de no prestar las atenciones debidas a la cohesión y coherencia de la producción lingüística. Incluso se plantea la problemática de con qué empezar y con qué y cuándo terminar (organización de las estructuras verbales en términos de cronología y sucesión significativas).

LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS.

En la transposición del discurso pedagógico, la pregunta reviste una cierta peculiaridad ya que, en este punto, el emisor del enunciado, el profesor, dispone ya de la información pedida mediante el enunciado de tipo interrogativo. No plantea la pregunta a sus interlocutores (los alumnos) más que con el fin de averiguar si ellos también disponen de la misma información.

La expresión profesoral forma parte de todo un marco enunciativo que se traduce por unas relaciones de fuerza y lucha de conocimientos y desconocimientos. Mientras que en los tipos de preguntas no pedagógicas el poder comunicativo lo tiene la persona preguntada (que sabe, que actúa y que confirma), y la persona preguntante es a la vez ignorante, solicitadora de información, en el discurso pedagógico del profesor, dicho poder comunicativo es con más frecuencia propiedad del mismo, siempre que tenga la previa posibilidad de contestar

cualquier pregunta que haga a sus interlocutores-alumnos.

Si en las situaciones habituales, los que no saben dirigen sus preguntas a los que son susceptibles de saber, en el cuestionamiento pedagógico el que sabe interroga al que parece no saber. Las respuestas obtenidas reflejan la cualidad de la operación enseñanza-aprendizaje, al igual que la categoría de informaciones que van adquiriendo los alumnos.

Cuando, por ejemplo, un profesor pregunta a un alumno: "*¿En qué parte de España está Sevilla?*" naturalmente le está preguntando: "*Quiero saber si tú sabes en qué parte de España se encuentra Sevilla*", y no: "*Yo ignoro en qué parte de España está Sevilla; a ver si tú puedes decirme*".

La pregunta pedagógica, aunque viene llamada por Searle "pregunta de examen", no se fija siempre como objetivo el de examinar institucionalmente a los alumnos. La puede emitir el profesor tanto cuando da sus clases como cuando procede a la elaboración de controles de adquisiciones. Cuando no sirve para averiguar los conocimientos de los alumnos, la pregunta desempeña una función de animación, de diálogo y de emulación en el aula. La técnica de preguntas-respuestas, de horizontalidad y verticalidad en el diálogo, evita en la práctica docente cualquier matiz ex cátedra. En este sentido, la pregunta nunca dejará de ser un instrumento pedagógico que permita al profesor establecer la comunicación pedagógica en/con su clase, solicitar constantemente la motivada participación de sus alumnos en la elaboración de la información, etc. De hecho, éstos se exponen al aprendizaje del aprendizaje, es decir, aprender, ellos mismos, a aprender.

Al optar por este procedimiento, el profesor hace decir a sus alumnos lo que él mismo habría podido decir sin intermediarios. Las contestaciones de los alumnos en estas precisas situaciones de comunicación no son consideradas exclusivamente como meras averiguaciones de conocimientos, sino que se les concede también la función didáctica de dinamizar más la lección y las actividades educativas. Hay que tener en cuenta que las preguntas sólo se pueden formular cuando el que enseña está seguro de que el que aprende dispone de un potencial comunicativo que le suministre las respuestas adecuadas. De lo contrario, la labor docente se convierte en un mero proceso unilateral, que puede llegar a ser pedante, y crear un ambiente de incomunicación más que de comunicación, y de más emisión que recepción.

La elección de este método de trabajo exige del profesor una eficaz estructuración de su discurso, de tal manera que la búsqueda de la información se consiga por

una serie de preguntas pertinentes basadas en una actitud empírica que descarte cualquier duda sobre la validez de las mismas y que ponga en situación a todos de la misma manera.

CONCLUSIONES.

Por lo general, antes de dirigir preguntas a los alumnos, el profesor debe tener en cuenta las ideas y habilidades de los mismos ya que son ellos los componentes básicos e iniciales del proceso de aprendizaje.

El punto de partida radica más en la propia situación comunicativa de aquéllos que en una programación ideal, más extensiva que intensiva. Una medición previa de los potenciales comunicativos de los alumnos es una condición indispensable para el logro de una participación realmente activa, motivada y productiva.

La pregunta pedagógica más acertada es aquella

que aspira a desarrollar en el alumno un vehemente y convincente deseo de comunicación con los demás y, por consiguiente, la superación de inhibiciones y prejuicios que supone la propia individualidad. Además, tras cualquier tipo de pregunta, el educando debe sentir la necesidad de evaluar sus propias adquisiciones, por no ser el aprendizaje un mero producto de consumo sino unos bloques de conocimientos que se tienen que fabricar a partir de lo enseñado ya, y al que se le han sumado unas motivaciones personales y unas actitudes críticas.

En definitiva, el alumno viene a ser, en los actuales enfoques comunicativos, centro de cualquier proceso de aprendizaje; es un quehacer suyo antes que una tarea pedagógica plenamente profesoral.

Mohamed KERSIT
Inspector de Español

LA SIMULACIÓN GLOBAL EN CURSOS DE PROFESORES O **Cómo Vivir En Barcelona Sin Salir De Marruecos**

Desde hace unos años, se está abriendo paso toda una corriente de reflexión sobre los nuevos presupuestos que deben inspirar la formación de profesores, en una época en la que están cambiando los paradigmas en la didáctica y la metodología de lenguas extranjeras. En efecto, sería poco coherente que la renovación en estos campos no llevase consigo un replanteamiento del papel y de la formación de los enseñantes a la luz de los nuevos enfoques.

En esta línea se sitúan trabajos como los de WIDDOWSON (1987) para el Consejo de Europa o los de L. PORCHER, R. GALISSON, DALGALIAN, LIEUTAUD y WEISS, entre otros, la mayoría publicados en los años 80 y 90.

En este nuevo espíritu habría que situar la experiencia que aquí presento, dentro de lo que Widdowson llama la «pragmática de la pedagogía», o lo que es lo mismo, "la elaboración de una relación recíproca entre teoría y práctica", que permita establecer un marco coherente de actuación en las actividades de formación de profesores.

El problema fundamental reside muchas veces en encontrar un tipo de actividad adecuada que permita unir la reflexión metodológica con una práctica viva y estimulante en varios aspectos. Y es aquí donde creo que puede tener un papel importante la utilización de técnicas integradoras, tales como la Simulación Global.

Las experiencias que presento en este artículo son una pequeña muestra de las posibilidades que ofrece esta técnica, utilizada como potente herramienta dinamizadora en cursos de profesores.

LA SIMULACIÓN GLOBAL : Presentación de una técnica de enseñanza/aprendizaje para la clase de lengua.

La Simulación Global (SG) es una técnica con-

cebida originariamente para la enseñanza del Francés como lengua extranjera, por un grupo de investigadores del BELC de París.

Las dos simulaciones más conocidas son «Iles» y «L'Immeuble», presentando ambas una estructura similar: a partir de un centro de interés (la vida en una isla o en una casa de vecinos), se generan toda una serie de actividades que se entremezclan, apoyándose unas sobre otras, de forma tal, que se va construyendo/reconstruyendo todo un universo imaginario, con un mecanismo poderoso que potencia enormemente la creatividad y la interacción en la clase.

Cada «conjunto» se articula, pues, como la progresiva construcción de un pequeño microcosmos, compactado en torno al centro de interés y compuesto por una trama compleja, integrada por series de tareas que funcionan sobre un mecanismo de tipo procesual. Es decir, que inicialmente, se parte de unas tareas de «base», fundamentales para «lanzar» la historia, y a partir de ahí, según la dinámica que se va generando, la dirección que toma la experiencia puede ser impredecible, ya que debe estar abierta a los procesos que se van desarrollando en el seno del grupo.

Los dos trabajos del BELC aparecen como guiones abiertos, ricos en sugerencias que permiten, por su propio carácter, una concreción adaptable a diferentes situaciones. Las actividades que presento a continuación, parten del guión básico del BELC, pero su desarrollo concreto ha sido diseñado y adecuado a los cursos en que debía utilizarse.

LA SIMULACIÓN GLOBAL EN CURSOS DE PROFESORES: Presentación de experiencias.

Las experiencias que voy a exponer, tuvieron lugar en el marco de los cursos de metodología para profesores marroquíes de Español, Lengua Extranjera,

que organiza periódicamente la Consejería de Educación.

En nuestro caso, se trata de un curso realizado en dos localidades, Tánger y Tetuán, en diciembre del 92 y enero del 93, respectivamente. En ambos, el número de participantes fue similar y la estructuración horaria, igual: tres sesiones de trabajo de una hora y media cada una. En cada curso, los profesores fueron divididos en dos grupos. En general, los profesores participantes trabajaban en la localidad donde se celebraba el curso o bien procedían de localidades pertenecientes a la misma demarcación educativa.

El contenido de las sesiones fue semejante en los cuatro grupos de profesores, aunque la dinámica que se generó en cada caso, tuvo sus propias peculiaridades, según la «personalidad» del colectivo en cuestión.

La Simulación Global utilizada para esta experiencia fue «L'Immeuble», adaptándola previamente al Español y a la realidad socio-cultural española. La ciudad elegida como escenario fue Barcelona porque es la ciudad en la que hasta ahora yo había residido y de la que más documentación disponía. Además, se añadía el interés que Barcelona había despertado con los Juegos Olímpicos.

CONTENIDO Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO

PRIMERA SESIÓN:

1. Introducción y presentación de la experiencia:

En el primer momento de contacto con el grupo de profesores, se procedió a una breve pero eficaz presentación de un trabajo que iba a demandar por su parte el entrar en un juego de simulación, y que pretendía anteponer la práctica vivida a la teoría. Pasamos a explicar que, durante el tiempo que durase el curso, se les iba a pedir que adoptaran el papel de un personaje determinado y que juntos, simularían la vida de unos inquilinos que vivían en una misma casa, situada en un barrio de Barcelona.

En general, la respuesta de los profesores fue enormemente positiva y entusiasta de entrada, lo que indudablemente facilitó una muy buena implicación de los participantes en la experiencia.

2. Arranque

Una vez presentada la propuesta, procedimos a un pequeño trabajo de «sondeo» informal para ver qué les sugería a los profesores la ciudad elegida. El eco de las

Olimpiadas estaba muy cercano, y realmente se dejó notar. Y empezamos a desvelar todo el «imaginario» que este nombre evocaba en el grupo: Gaudí, Serrat, Cataluña, el catalán, la Costa Brava, Amigos para siempre...

3. Distribución de personajes

Nuestra experiencia arrancaba con la asignación por mi parte de un personaje a cada participante. El procedimiento empleado para ello fue el siguiente: cada profesor escogía un número del 1 al 10 y dicho número llevaba aparejado un personaje, conteniendo tres datos (profesión, edad y origen). La lista de personajes, con alguna ligera variación, fue la siguiente:

- Personajes femeninos

- 1- PELUQUERA - 31 años - Gallega
- 2- AMA DE CASA - 35 - Barcelonesa
- 3- VIDENTE - 50 - Sudamericana
- 4- JUBILADA - 67 - Catalana
- 5- VEDETTE RETIRADA - 70 - Murciana
- 6- PROFESORA - 40 - Extremeña
- 7- PORTERA - 58 - Gallega
- 8- EMPLEADA (funcionaria)- 24 - Barcelonesa
- 9- NIÑA - 14 - Barcelonesa
- 10- BIOFISICA - 43 - Polaca
- 11- MODISTA - 27 - Andaluza

-Personajes masculinos

- 1- PANADERO - 40 - Tarraconense
- 2- EMPLEADO de BANCA - 30 - Barcelonés
- 3- PROFESOR DE MUSICA - 55 - Aragonés
- 4- ESCRITOR - 50 - Canario
- 5- MEDICO - 45 - Chino
- 6 - MILITAR (jubilado)- 70 - Asturiano
- 7- ESTUDIANTE - 20 - Catalán
- 8 -ASPIRANTE A MODELO - 20 - Madrileño
- 9- PINTOR - 50 - Valenciano
- 10- NIÑO - 12 - Barcelonés

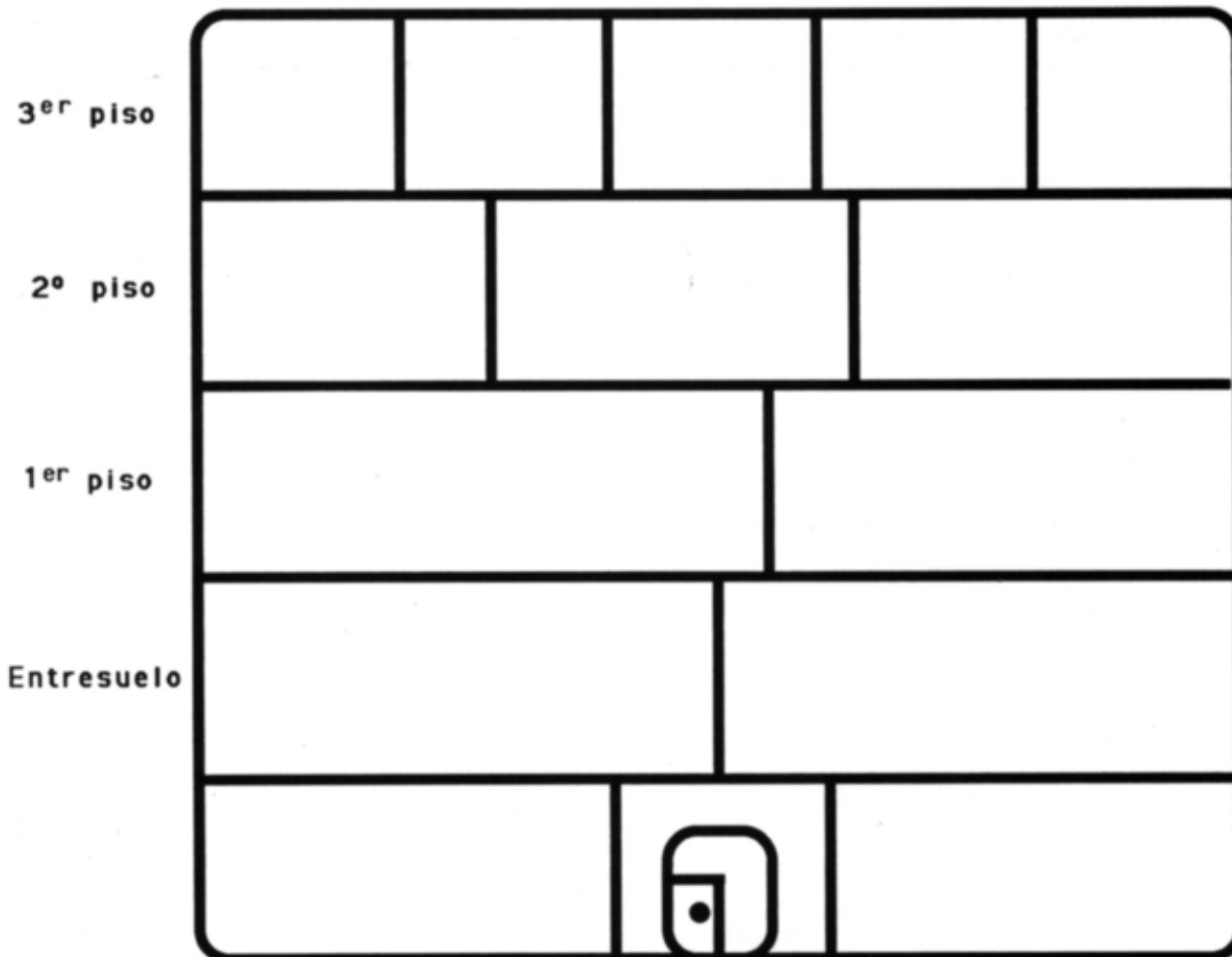
Cada participante tomaba nota de los datos de su personaje. La sorpresa que provocaba el descubrimiento de personajes y su atribución al azar, contribuyeron a crear un clima de clase distendido y ameno, que permitía comenzar con muy buenas expectativas.

Habíamos pactado, desde el principio, que cada cual debería aceptar su personaje, independientemente de que le gustara más o menos. Eran las reglas del juego.

4. El plano de la casa

El paso siguiente consistió en «descubrir» la casa donde íbamos a vivir. Procedí a dibujar en la pizarra el «plano» del inmueble que deberíamos ocupar.

Explicué también que se trataba de un edificio antiguo, que tenía portería, carecía de ascensor y se encontraba en una zona de la ciudad en que abundaban este tipo de edificios, es decir una zona tradicional de Barcelona.



5. Ubicación del edificio en la ciudad

La falta de tiempo impedía dedicar a esta tarea todo el espacio que hubiera sido necesario. Se trata, en realidad, de un acercamiento «documental» a la ciudad en la que se va a "montar" la simulación. Para esta tarea necesitábamos disponer de planos, guías diversas e informaciones varias sobre la ciudad. Les aporté todo un pequeño material que, de una forma breve, pudieron manejar los profesores. De todas formas, y debido a la dificultad señalada, fui yo quién les propuse el barrio de Gracia en Barcelona, que es uno de los que mejor se prestaba a nuestra experiencia. La propuesta fue bien aceptada.

Estuvimos leyendo y viendo algunos folletos y

fotografías que hablaban de este barrio, para podernos hacer una idea de cómo era su aspecto y su ambiente, y cuál era su ubicación y significado dentro de la ciudad.

6. El nombre y el número de la calle o plaza

Ya sabíamos dónde vivíamos, ahora había que decidir si el edificio estaba situado en una calle o una plaza. Curiosamente en los cuatro grupos de profesores, se decidió vivir en una plaza. Y luego, había que darle un nombre. Para esta tarea utilizamos la técnica de la «lluvia de ideas» (brainstorming): los participantes proponían los nombres que se les iban ocurriendo y yo los apuntaba en la pizarra. Podían proponer desde nombres de perso-

najes famosos, como cualquier otro nombre propio o no que les atrajese. De entre todas las aportaciones se eligió finalmente el que sería el definitivo.

La siguiente tarea consistía en adjudicar un número a la casa. El procedimiento seguido fue similar. Y así conseguimos ya las direcciones completas.

He aquí las decisiones de los cuatro grupos:

- Curso de Tánger:
PLAZA DE LA PAZ, 13
PLAZA DE LA MAGDALENA, 7
- Curso de Tetuán:
PLAZA DE TETUÁN, 14 bis
PLAZA DE LA CONVIVENCIA, 13



7. Distribución de pisos

Para esta tarea, los participantes tenían que negociar entre todos para decidir en qué piso iban a vivir y con quién, según una primera caracterización de sus respectivos personajes. Pero no todos los pisos se podían ocupar: uno o dos estaban «cerrados» y fuera de "juego" por diferentes causas. Se fijó un tiempo de realización para evitar la dispersión. Una vez que se tomaron las decisiones, un portavoz designado por el grupo, exponía los acuerdos y yo iba tomando nota en la pizarra de los diferentes datos.

8. Distribución de animales

En la casa conviven una serie de animalitos con los vecinos. Son los siguientes:

- 1 PERRO
- 1 PERRO
- 1 GATO
- 1 LORO
- 1 MONO
- 1 PEZ ROJO
- 1 CANARIO



Tarea de negociación: los participantes disponen de un tiempo controlado para llegar a un acuerdo en la distribución de los animales domésticos.

. Una vez resuelto el tema, tienen que exponerlo, argumentando el por qué de estas adjudicaciones. Y es importante señalar que no se puede modificar esta lista, añadiendo o eliminando algún elemento.

9. Distribución de vehículos

Hay que distribuir una serie de vehículos entre los vecinos. Seguimos el mismo procedimiento que para la tarea anterior. Lista de vehículos:

- 1 SEAT 600
- 1 FURGONETA
- 1 BICICLETA
- 1 COCHECITO DE BEBÉ
- 1 SILLA DE INVÁLIDO
- 1 OPEL
- 1 MOTOCICLETA


10. Las tiendas de la planta baja

La planta baja del edificio está ocupada por dos establecimientos.



¿De qué se trata? ¿Un banco, una farmacia, una mercería, un supermercado...?, Hay que decidirlo en grupo, y darles un nombre.

He aquí los acuerdos completos de la primera sesión en un grupo (Curso de Tetuán):

Plaza de Tetuán 14 bis Barrio de Gracia Barcelona 08010 3er piso 2º piso 1er piso Entresuelo	Cura bicicleta 1ª	Vidente gato 2ª	Biofísica perro 3ª	Estudiante de Criminología motocicleta 4ª	Escritor opel corsa 5ª
	Música Ama de casa Niña (14 años) mono cochecito 1ª			Se alquila (razón: portería) 3ª	
	Médico chino Asistentita pez rojo ford orion 1ª			Militar retirado perro silla de ruedas 2ª	
	PENSIÓN Profesor divorciado = Seat 600 Vedette retirada Modista 1ª			PENSIÓN Empleada grandes almacenes Pensionista = furgoneta canario 2ª	
	Local (1) CAFETERÍA	14 bis 	Local (2) PELUQUERÍA		

SEGUNDA SESIÓN

En esta segunda sesión, abordamos una serie de tareas destinadas a darle más «cuerpo» y relieve a la historia que se había empezado a crear en la primera parte.

1. Construcción de personajes

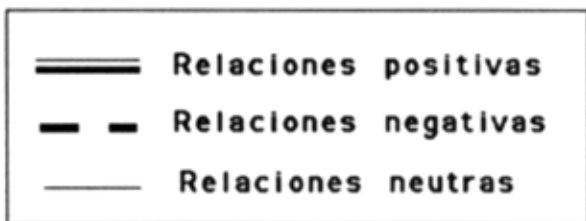
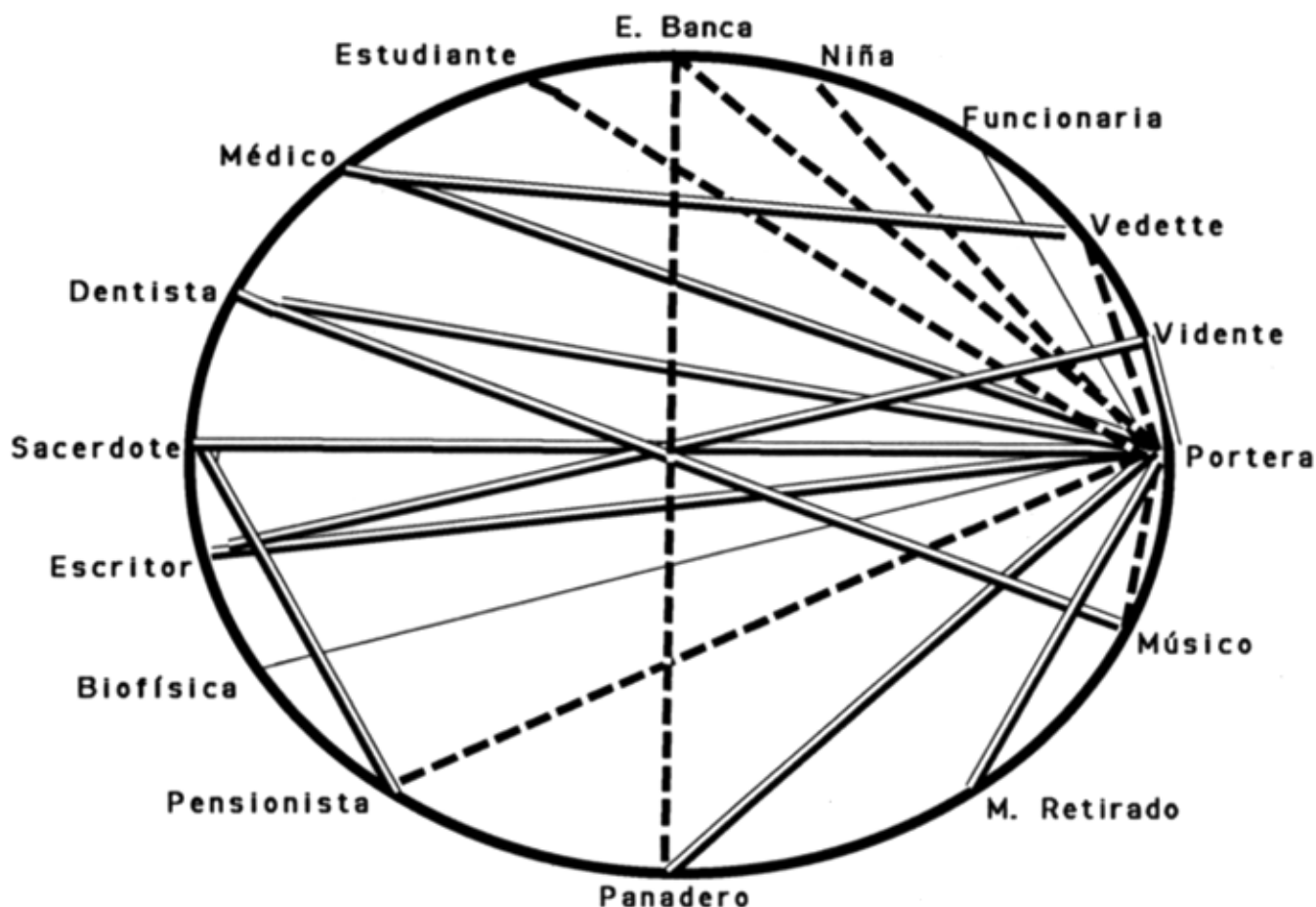
En esta tarea los participantes debían deliberar en grupo para ir definiendo un poco más a cada personaje. Se trataba de imaginar y de adjudicar a cada uno tres o cuatro datos más: aspecto físico (alto, bajo, gordo, delgado...), algún rasgo de carácter (alegre, introvertido, simpático, depresivo...) y algún detalle particular, visible o no (a alguien le gusta llevar calcetines

de colores chillones,...). Y esta era una tarea a realizar colectivamente, negociando en grupo. Los acuerdos se iban fijando por escrito, y debían presentarse al final de la tarea.

2. Sociograma

A partir de la utilización de un gráfico en donde figurarían ya todos los habitantes de la casa, había que definir un primer nivel de relaciones. Por ejemplo, ¿qué relación tiene la portera con la modista? ¿y el profesor de música con su vecino de al lado...? El procedimiento empleado para realizar esta tarea fue el mismo que para la anterior: negociación colectiva.

SOCIOGRAMA



3. Presentación dramatizada de personajes

En esta fase se trataba ya de unir todos los elementos que se habían ido creando y añadir cada uno a su personaje, rasgos de su propia cosecha. Ahora cada participante tomaba a su cargo a su personaje, y tenía que imaginar cómo sería, cómo hablaría, cómo se movería, y dotarlo de una «memoria». Es decir, cada participante debía crear un pequeño «perfil» biográfico, fijándolo por escrito. El paso siguiente era prepararse para presentarse, en un juego de rol, delante de los demás «vecinos».

Debido a la dificultad que representaba el cambio de actividad, y la tensión que provocaba el «actuar» delante de todo el grupo, propuse un pequeño ejercicio

de desbloqueo que mejoró la distensión y propició un ambiente más relajado.

Cada personaje se sentó delante del grupo y explicó quien era, cómo se llamaba y contó algo acerca de su vida, adaptando su gestualidad y su «discurso» al personaje creado. Y vimos cómo surgían aspectos sorprendentes que ya se habían ido vislumbrando desde el principio de la experiencia: el militar retirado comenzaba a cobrar un relieve y una presencia extraordinarios, con el recuerdo machacón y reiterativo de sus batallas de juventud, o la portera se empezaba a volver tremendamente locuaz y cotilla.

TERCERA SESIÓN

El tiempo se nos acababa y quedaban muchas cosas por decir, por vivir, por expresar...

A falta de otra posibilidad, opté por dar una pequeña lista de otras actividades que se podrían realizar, para continuar con la experiencia. Por ejemplo:

- Consultas y situaciones similares: escenas con el

médico, la vidente, la peluquera...

- Favores: pedir algo para preparar la comida, pedir que te cuiden al perro por tener que ausentarte....
- Encuentros en la escalera o en el portal de la casa
- Creación de rumores
- Imaginar acontecimientos imprevistos....

En el curso de Tetuán pudimos contar con el apoyo de un video grabado en un curso de profesores, que ayudaba a clarificar estas actividades.

El resto de la sesión la dedicamos a intentar aclarar dudas, preguntas, ideas que habían surgido a los participantes a lo largo de la experiencia. Y por supuesto, a sistematizar y definir claramente, a nivel metodológico, la técnica que habíamos utilizado. Y nos sumergimos ya en las profundidades del discurso didáctico, inevitablemente compactado a causa de la presión horaria.

He aquí una breve síntesis de lo expuesto:

- La Simulación Global (SG) se puede utilizar con diferentes niveles de alumnos, pero evidentemente, es a partir de un segundo curso cuando permite ser más rentable. Con grupos de primero, se pueden abordar, sobre todo, las tareas iniciales (reparto y distribución de personajes, pisos, animales...).

- Las actividades que habíamos realizado en estas sesiones, formaban parte de lo que podríamos considerar **actividades comunicativas**. Teniendo en cuenta que estábamos trabajando con un grupo de profesores, habíamos prescindido de un bloque de tareas voluminoso e importante: el bloque de **tareas de aprendizaje de la lengua**, sin las que no se podría avanzar en las tareas comunicativas.

- La SG se puede usar como un material único o bien como material complementario para las clases, funcionando, en este caso, como un abanico de actividades que pueden dinamizar la clase, rompiendo la rutina que habitualmente produce la utilización de un manual.

- Para utilizar la SG no hacen falta grandes medios técnicos, pero sí una cierta disponibilidad de «documentos auténticos» y un gran cuidado en las condiciones en que se va a desarrollar la experiencia, porque si bien la SG es una técnica que despierta gran interés en la clase, no es menos cierto también que se trata de una «flor frágil», y se nos puede morir en las manos cuando menos lo esperemos. Y esto es así porque se nutre de un alimento «sutil»: la imaginación y la creatividad.

- La SG presenta la gran virtud de ser una técnica integradora de habilidades: tanto la comprensión como la expresión oral y escrita, queda perfectamente «ensambladas» a lo largo de la experiencia. Quedan igualmente

bien integrados otros elementos importantes tales como lo cultural, la literatura, la prensa, etc., aglutinados por el centro de interés.

- La SG que trabajamos en este curso de profesores fue "L'Immeuble", pero evidentemente, una vez que se conoce la técnica, se pueden crear otras simulaciones sobre la misma base. Una muestra de ello, es la experiencia que aparece a continuación, realizada por dos profesores de OUEZZANE asistentes al curso de Tánger. El interés que suscitó en ellos la experiencia que vivimos, les animó a crear su propia Simulación Global. En este caso, el centro de interés elegido era la celebración de un partido de fútbol entre dos equipos. El encuentro deportivo y todo lo que le rodeaba (los coreos de los hinchas, las pancartas, los comentarios de los futbolistas, entrenadores y árbitros...) fue filmado en video en su totalidad, y el trabajo resultante, presentado como la simulación de una retransmisión deportiva, incluyendo hasta un tiempo para la publicidad.

La frescura y la calidad del trabajo realizado queda patente a lo largo del desarrollo del video. Video que nos ha sido remitido y que constituye una muestra magnífica de un gran esfuerzo profesional y personal de unos profesores entusiastas que han sabido incorporar a su proyecto a todo el equipo humano del centro. Esperamos que este tipo de trabajos pueda tener la continuidad deseada y comiencen a ser difundidos y conocidos entre los profesores de Español.

En cuanto al curso, los comentarios realizados por los profesores, y una primera valoración realizada al final de la sesión, apuntan a lo siguiente:

- La implicación en la experiencia, de una forma generalizada, fue total.

- Los participantes consideraban la experiencia muy interesante y original porque:

- habían podido experimentar por sí mismos, antes de teorizar.

- la práctica previa había facilitado la reflexión metodológica.

- la experiencia había creado una dinámica nueva en el grupo, de manera que muchos habían seguido jugando a ser su personaje fuera de clase, y se divertían con sus nuevos papeles y las nuevas relaciones creadas que favorecían la integración de profesores que se conocían muy poco o nada entre sí.

- pensaban que era una técnica llena de posibilidades que permitiría romper la dinámica habitual de clase.

Para concluir este artículo, y retomando la idea del principio, podríamos afirmar que la SG en cursos de profesores, permite conjugar la práctica estimulante con la reflexión inteligente y eficaz en el terreno de la metodología, facilitando al profesor un marco de análisis

y un abanico de herramientas que posibiliten la capacidad de creación de proyectos propios.

Magdalena ROLDÁN ROMERO
Asesora Lingüística

BIBLIOGRAFÍA:

CARE, J. M. (1980): *Iles*. Paris. BELC.

CARE, J.M. y F. DEBYSER (1984): *Simulations Globales*. Paris. BELC

DALGALIAN, S. LIEUTAUD, F. WEISS (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris. Cle International.

DEBYSER, F. (1986): *L'Immeuble*. Paris. Hachette.

ROLDÁN, M. (1990): *La Simulación Global en la clase de Español, Lengua Extranjera*. Memoria de Máster no publicada. Universitat de Barcelona.

ROLDÁN, M. (1990): "Plaza de la Luna LLena, 13. Una experiencia de Simulación Global en la clase de ELE" (Dossier monográfico "Enfoque por tareas"), en *Cable 5*.

WIDDOWSON, H. G. (1987): *Principes de base pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.

ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" (Dossier monográfico "Enfoque por tareas"), en *Cable 5*.

Día de fútbol en Ouezzane: un ejemplo de aplicación práctica de la Simulación Global

INTRODUCCIÓN.

La actividad pedagógica paraescolar realizada en el Instituto Moulay Abdellah Cherif de Ouezzane con fecha del 9-5-93, cuyo informe exponemos aquí, pretende ser una modesta contribución tanto a la difusión del español, como a la introducción en la enseñanza del español de lo último en pedagogía de las lenguas extranjeras, a saber: la técnica de aprendizaje conocida como "Simulación Global" (SG) de la que hemos sido conocedores a partir de los Cursos de Metodología celebrados durante el mes de noviembre en Tánger.

Además de estos objetivos nos propusimos alcanzar una serie de metas didácticas:

- Crear una dinámica de grupo y espíritu de cooperación.
- Crear un ambiente español dentro del Instituto.
- Animar e incitar a los alumnos a que sean partícipes de la actividad didáctica.

Aparte de no ser perfeccionistas, cabe aclarar que toda la experiencia queda como enfoque personal y, en todos los casos, una estupenda ocasión en la que todos, alumnado y profesorado, nos hemos divertido mucho, ya que cualquier perito en la materia notará que hay deficiencias entre el enfoque piloto y éste.

FASES DEL TRABAJO.

La idea de organizar esta experiencia es el resultado del intento de introducir dentro de la actividad didáctica lo que se llama "Simulación Global". Por ello, hemos tenido que recurrir a la división del trabajo en varias fases:

1. PLANIFICACIÓN.

Partiendo del área temática del Tercer año de Bachillerato que trata de las **diversiones**, nos ha parecido conveniente organizar una puesta en escena de un

partido de fútbol en el que tanto profesores como alumnos puedan tomar parte.

1.1. Hemos empezado por elegir a los participantes:

1.1.1. Los alumnos.

Cada uno tenía que cumplir con el papel que le fue asignado. Por consiguiente, hemos dividido al alumnado en grupos.

Primer grupo: Los alumnos-jugadores; necesariamente tenían que ser chicos.

Segundo grupo: Los alumnos-comentaristas; en este caso fue una chica, para no despertar celos.

Tercer grupo: alumnos y alumnas-hinchas.

Cuarto grupo: alumnas-vendedoras ambulantes.

1.1.2. Los profesores. (¿El porqué de los profesores?):

Primero: para crear un ambiente que trascienda la simple esfera de los alumnos y que abarque todos los elementos del establecimiento.

Segundo: Tenían que ser profesores que hablan el español sin ser competentes, excepto los organizadores. La adjudicación de los papeles fue como sigue:

- Dos profesores-comentaristas expertos en el lenguaje futbolístico.

- Dos profesores-entrenadores que darán consignas a los jugadores en español.

- Un profesor-árbitro que dirigirá el partido.

- Profesores entrevistados: hay que subrayar que algunos tomaron la palabra, pero en árabe para dar más credibilidad y realismo al trabajo.

- Profesores-entrevistadores: somos nosotros mismos pero con el papel menos relevante ya que nuestro fin es hacer hablar a los participantes en español.

2. PREPARACIÓN.

2.1. Teniendo a los alumnos como protagonistas principales, ellos tenían que realizar gran parte del trabajo:

- Los alumnos-jugadores debían elegir los colores

de la indumentaria, así como el nombre de sus respectivos equipos.

- Los alumnos-hinchas tenían que escoger el nombre del estadio y del trofeo, preparar las pancartas, los eslóganes y el material necesario para animar a sus equipos favoritos (panderetas, flores, globos, mascotas).

- La alumna-comentarista hubo de trabajar sobre el lenguaje futbolístico,

- Las alumnas-vendedoras tuvieron que preparar cestas, caramelos, globos, pipas e indumentaria.

Los spots publicitarios han sido obra colectiva de profesores y alumnos.

2.2. Los profesores organizadores, además de dirigir el trabajo, prosiguieron las tareas siguientes:

- Pedir permiso a la Dirección del Instituto.

- Ponerse en contacto con los encargados del material audiovisual.

- Fijar la fecha de la experiencia.

- Esquematisar la puesta en escena

- El montaje final de los dos vídeo-cassettes.

3. EJECUCIÓN.

El trabajo sobre el terreno:

El día 9 de mayo de 1993, el Instituto Moulay Abdellah Cherif vivió una fecha memorable. A las nueve y media de la mañana, bajo un sol espléndido, se dieron cita todos los participantes: alumnos, profesores, dirección y cámaras. Empezaron los preparativos y a las diez y media comenzó la realización del trabajo. Cada uno desempeñaba el papel que le fue asignado con anterioridad y siguiendo un horario bien determinado. A medida que avanzaba el tiempo, el ambiente se calentaba en los dos sentidos, tanto climático como emocional. Asistíamos a «una verdadera fiesta del fútbol», como dijo uno de los entrevistados.

Los alumnos-hinchas ponían toda la carne en el asador para animar a sus equipos favoritos, las vendedoras cumplían perfectamente con su papel, los comenta-

ristas estaban metidos de lleno en la salsa, los jugadores, con la emoción a flor de piel, daban todo lo que tenían, el árbitro, los entrenadores y los entrevistadores ponían toda la seriedad del mundo. Al final asistíamos a una apoteósica entrega del trofeo a los ganadores.

No obstante, no todo fue un camino de rosas; además de las dificultades encontradas durante el trabajo preparatorio, se nos presentaron arduos obstáculos el día de la realización, algunos inherentes a nuestra falta de experiencia, otros totalmente ajenos a nuestra voluntad. Por ejemplo: no había electricidad aquella mañana, algunos espectadores imprevistos saltaban las tapias del instituto al oír el eco de las aclamaciones.

4. EXPLOTACIÓN PEDAGÓGICA.

Teóricamente teníamos que explotar este trabajo dentro de la clase -de hecho lo hemos visualizado- pero por falta de tiempo (periodo de preexámenes) desgraciadamente no hemos podido realizarlo.

Para explotar pedagógicamente la cinta dentro del aula proponemos desarrollar las destrezas siguientes:

- Los spots publicitarios servirán de punto de partida para el conocimiento del lenguaje publicitario así como de la cultura española en este dominio.

- Dar vida al ambiente previo al partido; los alumnos deberán describir este ambiente.

- Con las entrevistas se explotará la correlación de tiempos.

- Los comentarios, debido a su riqueza y densidad, se prestan a toda clase de explotación.

Nota final: Estas propuestas quedan como tales; cualquier enfoque que contribuya a mejorarlo será bien recibido.

Mohamed KHARKHOUR

Mohamed BENALI

Profesores de Español

EN LA CALLE DE LA ALEGRÍA Nº 38...

(FICHA PRÁCTICA DE EXPRESIÓN ORAL)

FICHA DEL PROFESOR

NIVEL: Inicial.

GRADO DE DIFICULTAD: Medio.

MATERIAL: Una ficha para el profesor, dos fichas para el alumno A (A1 y A2) y dos fichas para el alumno B (B1 y B2).

OBJETIVOS: Ejercitación de la comprensión y expresión oral.

CONTENIDOS:

1./ Funciones y nociones:

- Petición de información.
- Ubicación de un piso : *en el primero derecha, en el segundo izquierda...*
- Expresión del parentesco: *es su hijo, es su suegra...*
- Identificación de personas: *los señores Pérez, Juan López, la señora Ayala o don Rafael...*

2./ Elementos morfosintácticos:

- Interrogativos.
- Numerales (ordinales y cardinales).
- Adverbios (arriba, abajo, al lado...).
- Vivir con...
- Ser y estar + adjetivo.

3./ Elementos léxicos:

- Nombres de parentesco (padre, hijo, cuñado...).
- Nombres de profesiones (periodista, empleado, ATS, ...).
- Nombres de animales domésticos (perro, gato...).
- Nombres de vehículos (coches, motos, furgoneta...).
- Tipos de establecimientos (panadería, mercería, peluquería., ultramarinos...).
- Denominación de los pisos de una casa.

4./ Elementos culturales:

- La vivienda en España.
- La familia.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO:

Los alumnos trabajan por parejas, si es posible frente a frente y ocultándose la información. El profesor controla la realización y da la información que precisen los alumnos. Es importante fijar un tiempo límite.

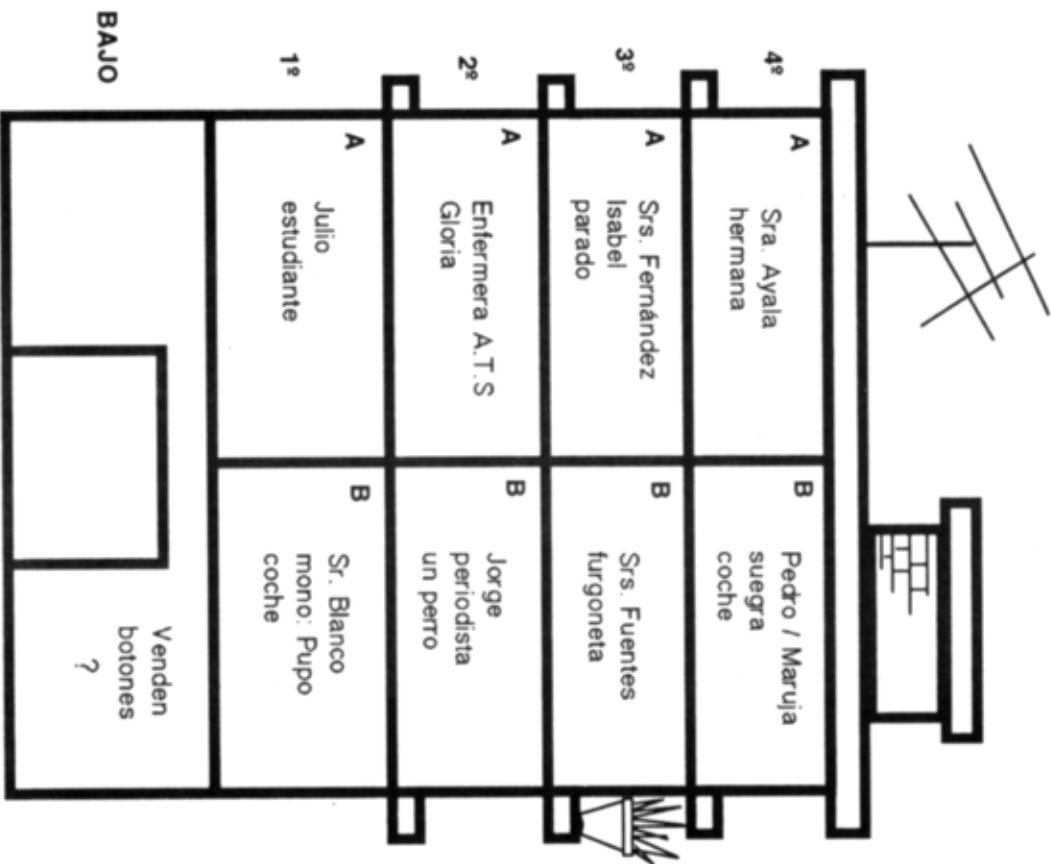
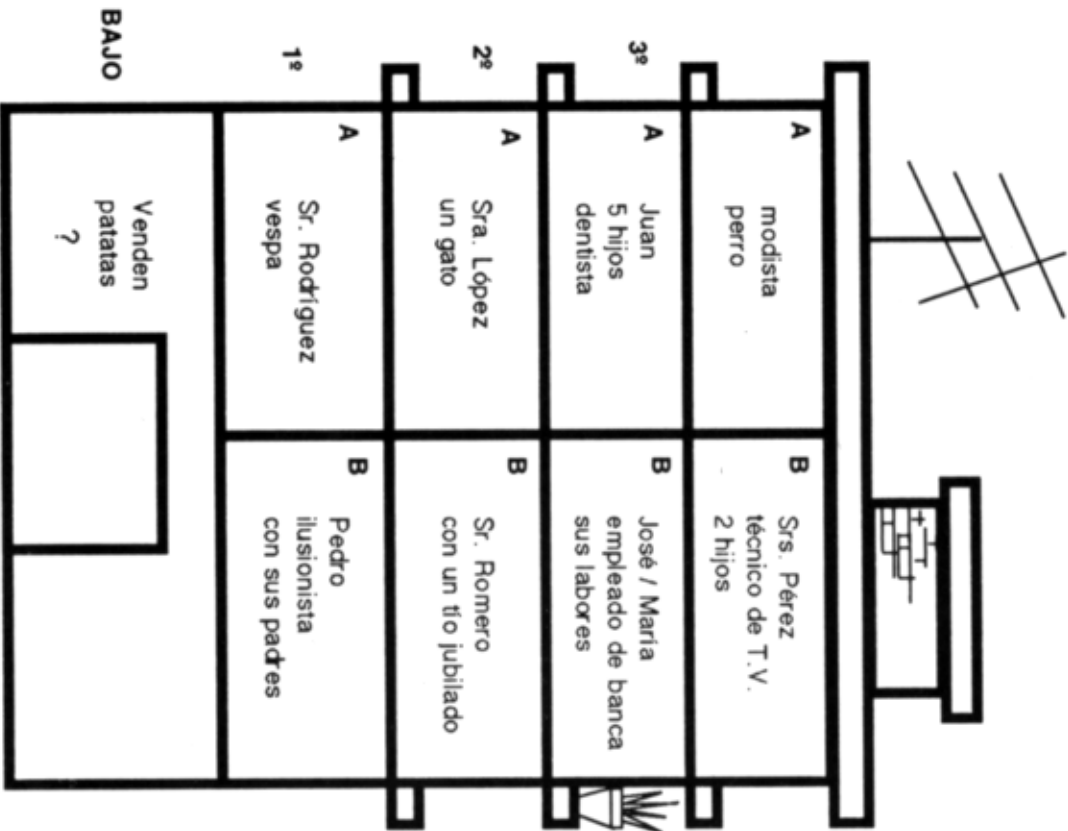
MECÁNICA DE LA TAREA:

Los alumnos A y B tienen dos fichas (A1 y B1) con una información compartida. Mediante un juego interactivo de preguntas y respuestas, tendrán que completar las fichas A2 y B2 con todos los datos de los habitantes de cada uno de los pisos.

En el caso de los locales de la planta baja, tendrán que negociar el tipo de establecimiento que hay y luego darle un nombre (ejemplo: Ultramarinos LA PERLA, Mercería LUISITA,...).

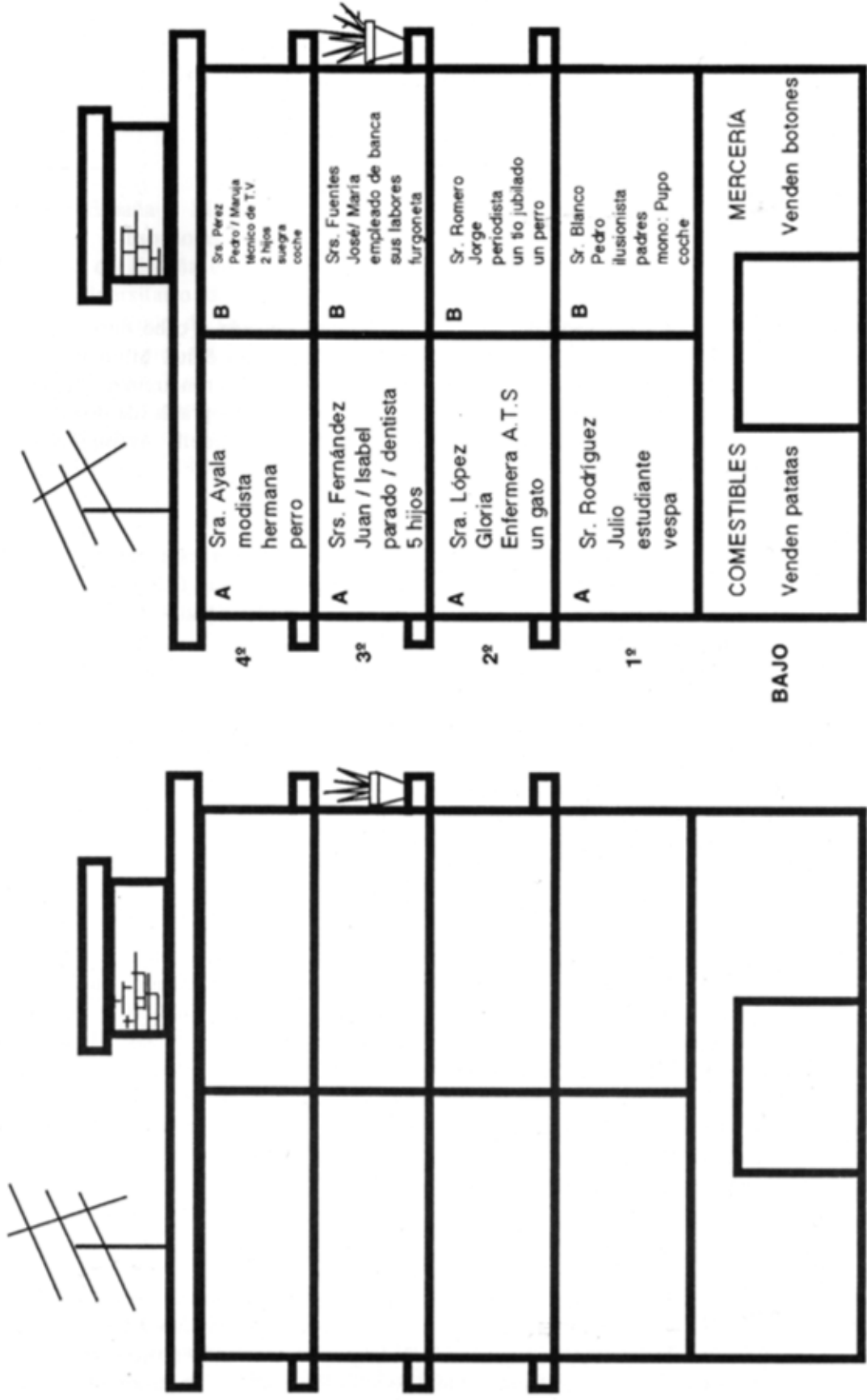
María Luisa AYALA EGEA
Magdalena ROLDÁN ROMERO
Asesoras Lingüísticas

EN LA CALLE DE LA ALEGRÍA N° 38...



EN LA CALLE DE LA ALEGRÍA N° 38...

(Solución para el profesor)



A 2 y B 2

La Asesoría informa...

1º ● La campaña de difusión del español, llevada a cabo durante el pasado mes de mayo, se completó con gran éxito. Miembros de la Asesoría y de la Inspección marroquí de Español visitaron treinta centros de enseñanza secundaria, repartidos por casi toda la geografía de Marruecos: Tetuán, Marraquech, Ifrane, Khenifra, Mrirt, Taza, Midelt, Azrou, Temara, Skhirat, etc.

2º ● El Premio Cervantes, cuya convocatoria en este curso 1992-93 era sobre el tema "Salvar el Mediterráneo", fue fallado el día 26 de mayo. El jurado otorgó el primer premio al Liceo "El Khattabi" de Rabat. Los restantes premios fueron: Liceo "Zainab" de Tánger (2º), Liceo Real Militar de Kenitra (3º), Liceo "Moulay Abdallah Cherif" de Ouezzane (4º) y Liceo "Mohamed V" de Marraquech (5º).

En la próxima convocatoria (curso 1993-94) el nombre del concurso pasará a ser el de Premio García Lorca. Desde estas páginas de ALJAMÍA, animamos a todos los alumnos y profesores de español, de los liceos marroquíes, a que participen, con el mismo entusiasmo de siempre. Atentos a la convocatoria, que saldrá muy pronto.

3º ● En abril, dos miembros de esta Asesoría asistieron al Congreso "Expolingua 93", celebrado en Madrid. Asimismo, la Asesoría presentó, en junio pasado, una comunicación -titulada "Análisis y valoración de errores lingüísticos en un grupo de alumnos de E.L.E.- en las "III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del Español como lengua extranjera", organizadas por el Centro de Lenguas Modernas y el Grupo de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada. En ellas, dos asesores intervinieron en una "mesa redonda" sobre el tema "Estado de la enseñanza del Español en Marruecos".

4º ● Del 26 de abril al 7 de mayo, se celebraron las Semanas Culturales de Rabat (organizadas en colaboración por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Rabat) y de Casablanca (colaboración entre la Consejería y el Instituto "Juan Ramón Jiménez"). De entre un denso e interesante programa podemos destacar: la "Mesa Redonda" sobre "Relacio-

nes entre España y Marruecos", a la que asistieron importantes personalidades marroquíes y españolas, bajo la presidencia del Exmo. Sr. D. Joaquín Ortega, embajador de España en Marruecos; la magnífica representación, por parte del Teatro Universitario de Murcia (A.T.U.M.), de una de las más interesantes comedias del Siglo de Oro, **Don Gil de las calzas verdes**, de Tirso de Molina; la actuación -que entusiasmó al público- del grupo de baile flamenco de Tatiana Garrido "La españoleta"; finalmente, las conferencias del prestigioso crítico de arte, y periodista, D. José Corredor Matheos, sobre **El universo Miró**, y del catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Granada, D. Ignacio Henares Cuéllar, sobre **La pintura de tema marroquí en el s. XIX español**.

5º ● También en mayo, los días 7 y 28, tuvieron lugar los actos del **Día Español** en los Liceos Oum El Banine y Fatima Azahara, respectivamente. La Asesoría colaboró con el profesorado marroquí de Español, en recitales de canciones, mesas redondas sobre temas hispano-marroquíes, preparación y degustación de platos típicos españoles, en la filmación de todas estas actividades y su posterior proyección en nuestros locales del CERE. Deseamos que para el próximo curso, esta colaboración, tan sugestiva y enriquecedora, se intensifique y amplíe con éstas y otras actividades.

6º ● El Centro de Recursos de la Asesoría ha realizado, durante el curso 92-93, la reproducción de cerca de 800 cintas de vídeo y casi 2000 cintas magnetofónicas, solicitadas por los profesores marroquíes de Español.

Además, en las tardes de los viernes se han proyectado para los estudiantes numerosas películas y documentales españoles, comentadas por los asesores encargados del funcionamiento del Centro de Recursos. También se han hecho grabaciones de poemas con acompañamiento musical, juegos didácticos y otras actividades docentes.

7º ● La Biblioteca, con más de 2000 volúmenes, ha podido atender la demanda de profesores de Español y alumnos universitarios -se han prestado más de 500 títulos distintos- y su Sala de Lectura ha estado con frecuencia al máximo de su capacidad.

Recordamos a todos la necesidad de hacerse con el Carnet de Lector para poder utilizar los servicios de nuestra Biblioteca, la cual permanece abierta todos los días, de lunes a viernes, de 9 a 13 horas, y de 15 a 18h.

8º ● Con el afán constante de ampliar y perfeccionar la cooperación cultural y educativa entre España y Marruecos, la Consejería de Educación de la Embajada de España ha aumentado el número de asesores lingüísticos hasta un total de 14. Actualmente existen dos grupos de asesores, en Casablanca y Rabat, además de un asesor residente en cada una de las localidades de Agadir, Marraquech, Meknés, Oujda y Tetuán.

Los asesores lingüísticos, además de su colaboración con autoridades educativas y profesorado marroquí, imparten clases de Lengua y Literatura Españolas en los Departamentos correspondientes de las Universidades mencionadas.

9º ● Próximamente se va a enviar, a todos los centros docentes que imparten clases de Español, un folleto explicativo en el que figuran datos de interés para todos aquellos que desean información sobre estudios en España, documentación necesaria para los estudiantes que quieran seguirlos, y los nombres de los Liceos y Universidades marroquíes en los que existe Departamento de Español.

10º ● La Asesoría Lingüística, en colaboración con las autoridades del Ministerio de Educación Nacional, ha continuado con la organización y desarrollo de Cursos de Metodología de Español en Fez (del 19 al 23 de abril), en Rabat (del 3 al 7 de Mayo) y en la E.N.S. de Tetuán. Para el periodo académico 93-94, está previsto realizar Cursos de Metodología en Agadir, Beni-Mellal, Casablanca, Kenitra, Marraquech, Meknés, Nador y Rabat.

Colaboraciones

En ALJAMÍA estamos trabajando para difundir la Lengua y Cultura españolas. Por eso solicitamos vuestra colaboración. Esta petición va dirigida a todos los centros y profesores, tanto españoles como marroquíes, que imparten Español en sus clases. Y la hacemos extensiva a cuantos humanistas comparten con nosotros la ilusión por la difusión de nuestra Lengua y Cultura.

Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

- *En todos los trabajos se hará constar el nombre y apellidos del autor o autores.
- *La extensión de los artículos será de un máximo de 15 folios mecanografiados a doble espacio.
- *Los textos serán originales e inéditos.

Las colaboraciones se enviarán a:

ALJAMÍA
Asesoría Lingüística
n° 192, Bd. d'Anfa
Casablanca
