

ACTAS DEL X CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Natal, 16 a 20 de setembro de 2003



2007

ACTAS DEL X CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Natal, 16 a 20 de setembro de 2003

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo - Brasil

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO
M^a Cibele González Pellizzari Alonso
Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

Congreso Brasileño de Profesores de Español (10 : 2003 : Natal RN).

Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español, Natal 16 a 20 de setiembre de 2003 — Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.

856 p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación II. Ministerio de Educación y Ciencia de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-05-310-5

ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

ÍNDICE

PONENCIAS DE TEMA LINGÜÍSTICO

Leer: ¿placer o castigo? Nos toca a nosotros, profesores, enseñarles a nuestros alumnos que es un placer o que es un castigo, lo que sea, ciertamente, la culpa será nuestra..... 13

FERREIRAS, Ana Carolina García

Una visión teórica y práctica de la enseñanza de la lengua instrumental en la universidad..... 19

Prof^a Dr^a Santos, Ana Cristina dos

Consideraciones para diseñar un curso de español para guías turísticos 31

M^a Belén García Llamas

El uso del vos en la clase de e/le..... 41

SILVA, Carla Calado da

Reflexiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de los falsos cognados en español y portugués..... 47

Silva, Cecília Fonseca da

Gallinita ciega – el juego de adivinanzas entre los interlocutores involucrados en el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera 59

Lima, Christiane Alves de

Quando a orientação docente transforma a atuação dos alunos..... 67

Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger

Compresión Auditiva y Enseñanza/Aprendizaje de Ele..... 81

Molinari, Dayse

Los Cuentos Infantiles – “Pintar con Palabras antes de Narrar” 93

Ortiz, Delia Hilda

Ponencia Trampas, chistes y equívocos... hablamos de los falsos amigos 105

Santana, Denise Moreira

Las Dificultades del Aprendiz, Brasileño en Relación con los Artículos del Español 111

DÓRIA, Mari Néli,

<i>Análisis Comparado en el Empleo de los Tiempos Verbales Españoles y Portugueses</i>	123
ARAÚJO, Eneida Maria Gurgel de	
<i>Preparación y procesamiento de un corpus para la creación de materiales en clase de español para propósitos específicos</i>	131
Gabriel Ángel Quiroz Herrera	
<i>Aprendizaje por Descubrimiento X Aprendizaje por Reglas</i>	151
Izaildo Feitosa Feltrini	
<i>La enseñanza de español en el contexto oficial</i>	157
Livia M.T.R Baptista	
<i>Una propuesta didáctica para la enseñanza de las expresiones idiomáticas</i>	171
Livia M.T.R Baptista	
<i>La enseñanza de español en el contexto oficial. Evaluación: en búsqueda de una nueva práctica</i>	199
Márcia Delgado Gomes CIL- Guará/D.F.	
<i>Aprender divirtiéndose II - Material de apoyo para la enseñanza del E/LE</i>	207
Denise Moreira Santana Márcia Delgado Gomes	
<i>Las dificultades del Aprendiz Brasileño en Relación con los Artículos del Español</i>	217
DÓRIA, Mari Néli.	
<i>Chocolates, Caramelos, Jabón de tocador: una propuesta didáctica a partir de realias e materiales auténticos</i>	227
Marisa Aderaldo	
<i>La comprensión lectora en español: un breve análisis desde los manuales de ELE</i>	235
Profa. Ms. Nair Floresta Andrade Neta	
<i>La comprensión auditiva por medio del uso de canciones, imagen y contexto: una propuesta de armonización de las destrezas</i>	243
ANDRADE, Paulo Roberto Marins	
<i>Los usos orales de circulación social. Rasgos y formatos textuales: Reflexiones acerca de un proyecto de capacitación docente</i>	257
Raquel Carranza Verónica Seguí	

<i>El discurso académico oral en la formación de profesores de E/LE.....</i>	273
Rosilei Justiniano Carayannis Cardeal	
<i>¿Cómo errores “artificialmente” propuestos pueden concienciar profesores sobre las dificultades de aprendices brasileños del español?.....</i>	287
DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri	
EL-HASSANI, Sâmia Maria do Socorro Pontes	
<i>La Destreza Auditiva: Una Práctica Sociocognitiva y Sociocomunicativa.....</i>	309
Sara Guiliana Gonzales Belaonia	
<i>Proyectos turísticos práctico – teóricos en clases de español.....</i>	321
Catharino, Suely Cândida	
<i>“Historietas” y la lectura en E/LE: usos en clase.....</i>	333
Ucy Soto	
<i>El concepto metodológico de enseñanza del español como LE.....</i>	343
Loureiro, Valéria Jane Siquiera	
<i>CAMINAR CON LAS PALABRAS.....</i>	357
ARAÚJO, Silvane Vieira de	
CONRADO, Vera Lúcia do Amaral	
FERREIRA, Aneilza de Carvalho	

PONENCIAS DE TEMA LITERÁRIO

<i>Géneros híbridos. Memoria, testimonio e invención en la literatura hispano-americana colonial</i>	377
Cordiviola, Alfredo	
<i>Dios: su creencia en Lazarillo de Tormes y Rinconete y Cortadillo</i>	383
SILVA, Fernanda Florencio da	
<i>Sor Juana Inés de la Cruz, musa barroca mexicana das letras hispânicas.....</i>	391
SOUZA, Arlene Isabel Venâncio de.	
SILVA, Francisco Ivan da.	
MALDONADO, Reny Gomes.	
<i>Quando a tinta e o sangue se misturam: imagens americanas de Cristóvão Colombo.....</i>	421
FLECK, Gilmei Francisco	

<i>Horacio Quiroga e sua contribuição para o conto hispano-americano....</i>	435
VILELA, Iromar Maria	
<i>El libro de arena: un grano-cuento de infinitas posibilidades.....</i>	451
José Francisco da Silva Filho	
<i>Lectura y Literatura Española.....</i>	459
Brasil B. do Nascimento, Magnólia	
Rodrigo Díaz de Vivar, un héroe castellano, una leyenda occidental.	
PINHEIRO CARDOSO SALLES, Maria Inês.	
<i>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha ou a desconstrução de quatro ideais.....</i>	487
BEAUCHAMPS, Mariana Barone	
<i>La Transparencia, Dios, La Transparencia:Un análisis semiótico</i>	501
Marinalva Freire da Silva	
<i>La poesía republicana de la Guerra Civil española.....</i>	513
GONZÁLEZ, Mario M.	
<i>Prisión ey Poesía en la Poética Daltoniana.....</i>	529
Rhina Landos Martinez André	
<i>J. L. Borges y H. Tizón o la tradición del duelo en el tiempo y en el espacio</i>	537
Romilda Mochiuti	
<i>Borges, Fabulador de uma Mitologia do nada</i>	545
ASSUNÇÃO, Ronaldo.	
<i>La vida es sueño.....</i>	559
ARAÚJO, Rosanne Bezerra de	
<i>História e Memória: principais enfoques do romance Santo Oficio De La Memoria de Mempo Giardinelli.....</i>	569
Rosineide Guilherme da Silva	
<i>Residualidad de églogas, de autos marianos medievales y de novelas picarescas ibéricas en el Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.</i>	579
Rubenita Alves Moreira,	
<i>El discurso del otro en Hasta no verte, Jesús mío</i>	593
Ruiz Elizalde, Sagrario	

<i>La expresión simbólica del río en la cuentística de Horacio Quiroga: el fluir de las aguas y el fluir de la imaginación.....</i>	601
BRITO, Sara Araújo	
<i>Don Juan: El honor en la obra El Burlador de Sevilla.....</i>	613
MATTOS, Vanesa Ribeiro de	
<i>“Los ríos profundos” - a dança da memória na construção da identidade.....</i>	619
Kauss, Vera Lucia Teixeira	
<i>El cine como exponente sociocultural en el aula de E/LE.....</i>	641
Susana Estruga Krahe Carlos García de la Santa Delgado	
<i>Lengua y Cultura Hispanobrasileña en la Clase de Español.....</i>	649
Colares, Elzenir	
<i>Buñuel y su fantasma: aportes sobre la casualidad, la ambigüedad y el surrealismo en un cine de vanguardia.....</i>	665
Marina Machain Franco	
<i>Un Paseo por las Músicas y Regiones de España.....</i>	683
Puig, Nidia Vacare Tezine	

MINICURSOS

<i>La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE.....</i>	713
Ana Cristina dos Santos	
<i>La enseñanza comunicativa y participativa, la dinámica de clase y el mantenimiento de la disciplina en cursos para adolescentes.....</i>	729
BARROSO, Carlos	
<i>Español para el Turismo. Por encima de la Habilidad Lingüística, la Habilidad Sociolingüística.....</i>	737
GARCÍA, Concha Moreno	
<i>Español de los Negocios: Cursos Preparatorios y Titulaciones.....</i>	763
YÁÑEZ, Faustino	
<i>La clase de español lengua extranjera (E/LE) mediada por un entorno multimedia de aprendizaje.....</i>	769
Italo Oscar Riccardi León	

El componente cultural en la enseñanza de E/LE 775
José Antonio Pérez Gutiérrez

Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa..... 817
Fernández, Rosa

CONFERENCIA DE CLAUSURA

Palabras del Excmo. Sr. Embajador de España en la República Federativa de Brasil,..... 845
José Coderch Planas

Ponencias de
tema
lingüístico

Leer: ¿placer o castigo? Nos toca a nosotros, profesores, enseñarles a nuestros alumnos que es un placer o que es un castigo, lo que sea, ciertamente, la culpa será nuestra.

FERREIRAS, Ana Carolina García

*UNICAPITAL / Facultades Integradas Teresa Martín –
FATEMA, SP*

Todos los profesores, sean ellos profesores de lengua en un curso regular de secundaria, en la universidad, o en cursos libres avanzados un día se depararán con el tema lectura. Lectura como complemento al aprendizaje de la lengua; como apoyo y complemento de los conocimientos de cultura, historia y costumbres de los pueblos que hablan nuestra lengua; como ampliación y fijación de vocabulario – como es el caso de materiales como las lecturas graduadas, que, por lo general, están divididas en Básico, Intermedio y Avanzado–; lectura para el tiempo libre...

Siempre les podemos proponer que lean tebeos, historietas u otro tipo de lectura que sea adecuada a la edad del alumno. Sin embargo, ¿cómo podemos ignorar la literatura española e hispanoamericana? Ciertamente no lo podemos hacer. Nuestra propia conciencia no nos deja.

Pero, muchas veces, la primera pregunta que nos viene a la cabeza cuando nos deparamos que tenemos que trabajar con literatura en el aula es ¿Cómo diablos puedo convencerles a mis alumnos que tienen que tragarse los interminables clásicos de la literatura y aún encima, también ellos tienen que trabajarlos en sus clases? Hay muchas formas de responder a esta pregunta y lo que se intentará hacer en este taller es una reflexión, un análisis de nuestra realidad y una propuesta para enfrentar y solucionar la cuestión.

Para responder a esta primera pregunta, tendremos que deshacernos de muchísimas cosas, para después, poco a poco, ir recuperándolas concientemente.

Muchos pensarán que se trata aquí de hablar sobre la teoría literaria, sobre el narrador, el foco narrativo, la psicología de los personajes, el tiempo, el espacio, el estilo, las entrelíneas, el intertexto etc. etc. No. Todo eso, en este primer momento, se lo dejamos al profesor que esté encargado del tema, si es que lo hay.

Nuestra preocupación se va a centrar en algo mucho más sencillo y palpable: el acto de la lectura, o mejor, el prepararle al alumno para ese momento mágico que se producirá cuando él se siente, abra el libro, empiece en la primera línea y vaya palabra tras palabra, hasta la última línea, lo cierre y se diga: ¡fue un placer inenarrable!

Dicha “preparación” de nuestro alumno-lector es nuestra responsabilidad. Nos cabe saber guiarle, enseñarle las dificultades y las peculiaridades de esa lectura que empezará y que ciertamente será muy importante para su desarrollo personal.

Habíamos hablado de deshacernos de cosas, pero para que podamos deshacernos de ellas, primero tenemos que saber que existen, es decir, tenemos que tener conciencia de la realidad, en especial, las comodidades de la vida moderna.

Pensemos un poco: en nuestra casa, todo está hecho para facilitarnos la vida –lavavajillas, lavarropa, licuadoras, aspirador de polvo, cafetera, limpiadores a vapor, mandos electrónicos, contestador automático, puertas eléctricas y miles de cosas más, todo a nuestra disposición para que no necesitemos movernos para nada; en la calle, aunque no nos demos cuenta, en calle también hay miles de cosas hechas especialmente para nuestra comodidad, semáforos automatizados, cámaras que nos vigilan a nosotros y a los presuntos ladrones, luces que se encienden a nuestro paso, relojes que nos dicen las horas, la temperatura, la calidad del aire, todo para nuestro confort; en la oficina, no digamos: el ordenador, la impresora, el scanner, la máquina fotocopidora, la grapadora eléctrica, la máquina para plastificar documentos, la máquina de fragmentación de papeles, el fechador eléctrico, que acusa, no sólo el día, la hora, pero también los segundos en que el documento fue reci-

bido y quién lo recibió, los lectores ópticos. No vamos a hablar de las comunicaciones y medios de transporte modernos, basta con mencionar la Internet y el tren bala para que ya se nos acabe la lista de cosas, que sin las cuales, no daríamos un sólo paso. ¿Cómo vivíamos sin ellas?

Vivíamos sí, y no hace mucho, pues la telefonía móvil es cosa de no más que 10 años. Hacer esa cuenta atrás para ver las diferencias es una de las maneras para que nuestros alumnos y nosotros mismos veamos el enorme abismo que hay entre nuestro hoy y el pasado, o la gran diferencia que puede haber entre el hombre urbano, enchufado a toda esa alta tecnología y el hombre de la pequeña ciudad, que no siempre dispone de tantos aparatos o comodidades.

Pero, ¿qué tiene que ver todo ese rollo con la lectura? Pues, muchísimo. Todas esas comodidades nos han distanciado del acto solitario que es ese sentarse, abrir el libro e ir hasta la última línea. No nos damos cuenta, pero buscamos un resumen en Internet, bajo el pretexto de que queremos ver la sinopsis del libro. Buscamos una película, pues queremos saber cuál es la visión del director. ¿Será?

En búsqueda de esa respuesta haremos un pequeño viaje. No nos moveremos, pero viajaremos en el tiempo y nos encontraremos con nuestros ancestrales, con los grandes maestros de la literatura en lengua española. Haremos ese viaje, despojándonos de nuestra modernidad. Iremos hasta donde nuestra imaginación nos lleve y un poco más.

Podemos encontrarnos, por ejemplo con Alvar Núñez Cabeza de Vaca, o con Gustavo Adolfo Bécquer, o con Horacio Quiroga, o, ¡cuidado! que viene un cierto caballero con su escudero y nos pueden confundir con un gigante, aunque el escudero suele ser más sensato, nunca se sabe, mejor que vayamos por otra parte.

Primero tenemos nosotros que tener el gusto, el placer, gozarlo para después poder transmitirles a nuestros alumnos ese placer. Si nos gusta, si lo hemos gozado, sabremos contaminarles a nuestros alumnos y leer nunca será un castigo.

Sin embargo, si nosotros mismos no hemos sido capaces de “aprender” a leer, tampoco podremos transmitirles ese gusto a nuestros alumnos y no podremos concretar la frase de Menéndez Pidal que decía que el saber se amplía al comunicarlo. No nos ampliaremos y los pobres, nuestros alumnos, ahí se quedarán, tragándose libros, mejor dicho, resúmenes de libros, buscando desesperadamente el porqué de tantísimas horas de sueño perdidas, para que, aún encima, el profesor le critique o le dé una mala nota o, peor todavía, cuando la lectura era un complemento para la clase de lengua de un grupo libre de un instituto, el alumno, que en general es un ejecutivo, alguien muy ocupado con sus números y sus cosas, se diga: pero, ¿para qué ese loco me ha hecho comprar este libro? ¡si yo no lo he entendido y el profesor no sabe explicarme nada! No nos podemos dar a ese lujo.

Volvamos entonces a nuestra dinámica: si tras habernos dado cuenta de cuantísimas cosas tenemos hoy que ni siquiera eran posibles en la más perversa imaginación hace un siglo – fijémonos que Julio Verne vislumbró el viaje a la luna y en aquél entonces era la más pura ficción científica y se equivalía, en el imaginario de las personas, a las fantásticas narrativas de la antigüedad clásica, algo como todos los monstruos o sirenas y ninfas de la mitología grecorromana, cosa que jamás se encontraría o se produciría en la tierra, al fin y al cabo el hombre ya se había gastado mucho tiempo y dinero buscándose las Amazonas o El Dorado y no lo había encontrado en parte alguna de la tierra – y, bueno, ahora sí que comprobadamente existen: hablo por mi móvil con quien quiero, desde que la otra persona tenga un teléfono para recibir mi llamada; voy de Madrid a Barcelona en dos horas; conozco y me comunico con miles de personas todos los días, por intermedio del correo electrónico; me compro el libro o el CD que más me guste y que acaba de salir en Moscú y lo recibo en mi casa, en tres días, ¡y yo no vivo ni siquiera en Europa!; todos los días veo el noticiero español, en directo y me entero de todas las noticias con sólo apretar un botón en mi mando a distancia. Sí, son muchas las comodidades que tenemos a nuestra disposición,

lo único que tenemos que tener es dinero para comprar todos los aparatitos, mantenerlos y costear todo lo que ellos significan.

Hoy, muchas personas se sienten rehenes de la vida moderna. Viven en una interminable lucha interior entre dejarse llevar por todo o mantenerse al margen. Volver a hacerlo todo manualmente, naturalmente. Vivir en las sombras de las linternas a gas. Reunir a la familia, a la caída de la tarde, para contar las historias de la familia, de los antepasados, para contar lo oído o leído y verles a los niños los ojos chispeando de emoción y miedo, de ansiedad y de angustia, por saber cómo acaba la historia. Volver a la tradición oral. Todo muy bonito, cuando sabes que existe lo concreto y lo moderno de hoy, pero, ¿cómo era efectivamente antes? ¿qué miedos y qué verdades sabría yo si no supiese lo que sé hoy? Ésas son las mayores preguntas que nos tenemos que hacer para poder entender el porqué una obra escrita hace más de 500 ó 1000 años todavía está viva, todavía emociona. Saber colocarnos en el lugar de ese personaje, de ese narrador, saber entrar libro adentro y sentirlo, despojándonos de toda nuestra realidad y vivir la realidad del otro. Otro que sabemos no real, otro que sabemos ficción, pero que aun así nos toca, nos cala en lo más hondo, nos transforma y nos hace repensar el hoy a la luz del ayer. Parece fácil, pero no lo es. Los iniciados se dirán que no se puede volver a descubrir la rueda para fabricar un nuevo modelo de avión supersónico, pero los que aún se preguntan para qué leerse todo un libro o leer algo más viejo que Matusalén, éstas personas tienen que aprender a despojarse, a desvestirse para después volver a aprender a valorar nuestra vida moderna.

Aprender a soñar despiertos. Eso es lo que necesitamos. Un soñar como lo entiende, por ejemplo Antonio Candido, que dice que la literatura es el sueño despierto de la civilización; que probablemente no habría equilibrio social, si no hubiese literatura. Candido nos dice en su artículo “EL derecho a la literatura” que entiende por humanización del hombre, el proceso que confirma en el hombre aquellos trazos que reputamos esenciales, como el ejercicio a la reflexión, la adquisición del saber, la buena

disposición para con el próximo, el afinamiento de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura, sigue Candido, desarrolla en nosotros la cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos a la naturaleza, a la sociedad, al semejante (CANDIDO, 1995: p-249).

¿Sí? Pero, ¿quién le ha dado vela en este entierro a Candido? Pues, la idea es que al reflexionar un poco sobre la humanización del hombre, nos alejemos de la mecanización de él, es decir, sigamos con nuestro tema, desvistiéndonos de nuestra modernidad y nos demos cuenta que la lectura, el contar un cuento, nos hace más cordatos y por más preparados para nuestra propia vida moderna.

El ejercicio, propiamente dicho es muy sencillo y elemental y consiste en guiarle al alumno en sus primeras incursiones por la imaginación, partir de lo concreto, de lo real, para lo que el propio alumno pueda imaginar. Basarse no sólo el objeto de lectura pedido, sino en lo semejante, en algo que le haga ponerse en el lugar del protagonista de la historia, algo que le haga sentirse el propio protagonista y a partir de las emociones que los alumnos van sacando, ir comparándolas con las de la historia que se leerá, haciendo una especie de espejo, reflejando en él aquello que más tarde el alumno verá, pero la primera impresión ya estará ahí fundida en el espejo de su imaginación. Por eso es tan importante que antes nos guste a nosotros, porque nuestra será esa primera grabación, primera impresión sobre esa imaginaria hoja de papel en blanco que es la falta de conocimiento concreto que el alumno pueda tener sobre la lectura propuesta. ¡Manos a la obra y a hacer el ejercicio!

Una visión teórica y práctica de la enseñanza de la lengua instrumental en la universidad

Prof^{ta} Dr^a Santos, Ana Cristina dos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Veiga de Almeida

Não ignoramos que a leitura e a produção de texto exigem sensibilidade, Acreditamos, porém, que a sensibilidade não seja um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Por outro lado, não basta apenas recomendar ao aluno que leia o texto muitas vezes, é preciso mostrar-lhe para onde dirigir a atenção.

Platão e Fiorin (1990)

Introducción

Entre los años de 1994 a 1996 a través del *Curso de Especialização para Docentes de Espanhol - Instrumental para Lectura* en la UERJ, mantuve contacto con una nueva realidad de enseñanza para lengua extranjera: la lengua como instrumental para lectura y todas las implicaciones metodológicas que adviene de esta práctica. El curso se dividía en dos partes: una teórica (donde aprendíamos las cuestiones teóricas pertinentes al tema) y, otra práctica (donde asistíamos las clases de lengua instrumental impartidas por los profesores de lengua instrumental en el Instituto de Letras de la UERJ). Uno de los trabajos finales del curso era la confección de un cuaderno de lengua española instrumental para lectura para los niveles I (estrategias de lectura) o II (gramática textual) que abaricara un periodo lectivo. De esta forma nació el objeto del estudio de nuestro trabajo. Se elaboró un cuaderno con 18 propuestas de trabajo, dividido en dos partes. La primera -

acercamiento al acto de leer - abarca las estrategias de lectura y, en la segunda - *práctica de las teorías* - se hace una revisión de todas las estrategias estudiadas durante el curso. Resaltamos que en la primera parte, cada segmento desarrolla una estrategia (que depende siempre de las anteriores para la construcción del sentido) y, en la segunda, cada segmento presenta un texto que busca desarrollar todas las destrezas estudiadas.

Al término del curso, empecé a trabajar en el Instituto de Letras de la UERJ como profesora sustituta en el sector de lengua y literatura española y desde 2001, tras oposiciones, actúo como profesora efectiva de esta IES. Por poseer conocimientos metodológicos de lectura interactiva fui invitada a impartir clases de español lengua instrumental para lectura¹. El nivel sería el instrumental I. En la clase había alumnos de diferentes cursos del Instituto de Letras y también de otros cursos universitarios. El tiempo destinado a la asignatura era de 4h/c semanales, sumando las 60h/c por semestre.. A través de cuestionarios repartidos a los alumnos, verificamos que elegían esta asignatura con el objetivo de leer textos específicos de su área en español. La lengua utilizada en clase era la española por la profesora, pero nada impedía que se utilizara también la lengua materna de los alumnos. Los alumnos utilizaban siempre el portugués, tanto el hablado como el escrito.

La lengua instrumental en el Instituto de Letras de la UERJ forma parte de un proyecto que abarca los cursos de inglés, español y francés. Está basado en el modelo sociointeraccional de lectura. Este modelo valora la interacción entre lector, texto y escritor y desde una perspectiva discursiva considera que tanto quien escribe como quien lee el texto produce significados y sentidos; es decir, éstos se producen a partir de las relaciones entre lector - escritor - texto. La situación y el contexto social e histórico de los lectores determinan los sentidos. De esta forma, la lectura puede ser definida como un proceso interactivo, cognitivo y está situada socialmente.

1 Así empezó un trabajo con lengua instrumental que hoy adquiere matices más específicos, pues actualmente trabajo en dicho curso de especialización impartiendo clases de análisis y confección de materiales para español lengua instrumental.

Partiendo de este universo decidí, después de la aprobación del coordinador del sector de español, utilizar el cuaderno que había elaborado en el curso de especialización. Sería una buena manera de analizar el material, observando su aplicabilidad.

Sin embargo, vale resaltar que el objetivo de este trabajo no será el resultado de esta utilización (una vez que el cuaderno fue elaborado por mí, este análisis podría ser tendencioso), sino presentar los presupuestos teóricos que guiaron la elaboración de un material que valora una propuesta interactiva de lectura cuyo objetivo último es el de formar lectores capaces de interactuar con el texto en un proceso crítico y reflexivo sobre el acto de leer.

El cuaderno de lengua instrumental para la lectura

Según Kleiman (1993: 56), para orientar el proceso de desarrollo de estrategias de lectura, el profesor debe iniciar su propuesta por técnicas orientadas que aumentan, gradualmente, el grado de dificultad: se va siempre de las más fáciles para las más complejas. Poco a poco, el profesor retira los soportes y los alumnos redefinen las tareas para sí propios en su acto de lectura, constituyendo entonces, el aprendizaje de estrategias de lectura. Por esto, todos los ejercicios se hace en clase, de no ser así se pierde el objetivo del trabajo: ¿cómo el profesor irá a verificar el proceso de construcción de significados si no acompaña la realización de las tareas? Lo fundamental en ese abordaje es básicamente realizar un trabajo centralizado en el alumno. El papel del profesor debe ser el de suministrar instrumentos para que él, respetando su propio ritmo, pueda estar capacitado con el lenguaje escrito. Esta concepción es la que debe orientar todo y cualquier material de lectura interactiva y fue la seguida en la elaboración del *Cuaderno de español instrumental*.

La primera preocupación que tuvimos fue con los textos que formarían parte del cuaderno. La propuesta de lectura instrumental parte de las primicias que todos los textos deben ser auténticos. Entonces, nos deparamos con un problema: la elección del texto auténtico. ¿Lo deberíamos elegir conforme el nivel de los

alumnos? ¿Del tema? ¿De su tipología? Como en este nivel lo que queríamos era introducir al alumno las estrategias de lectura, decidimos por elegirlos por la tipología textual y por su actualidad. Buscamos siempre textos en que los alumnos podrían tener algún conocimiento anterior (aunque en algunos ejercicios pretendiéramos lo inverso). El objetivo era que los alumnos observasen lo que Bakhtin (1992: 279) nombra de construcción composicional del texto. Es decir, observar detenidamente los elementos que conforman un texto y que lo diferencian de otro: el espacio que ocupa en la página, si está en columnas o no, si viene firmando, si tiene fecha, etc. Hacer que los alumnos observen que los textos tienen una forma patrón que determina su género y que, exceptuándose el género literario, el estilo individual no entra en el enunciado. Determinar el género de un texto será importante para comprender las unidades composicionales que lo constituyen: el tipo de estructuración y de conclusión de un todo y, la relación entre el locutor y los demás compañeros de comunicación verbal. Seguimos la división de géneros textuales que nos propone Bakhtin (1992:284): científicos, técnicos, ideológicos, oficiales y cotidianos.² De esta manera, se confeccionó el material del cuaderno con textos de periódicos, revistas, libros y revistas específicos de determinada área del conocimiento, guías turísticas, textos literarios, cartas, etc., con el objetivo de familiarizar a los alumnos con diferentes textos y así desarrollar su conocimiento textual.

Una vez seleccionados los textos, nos deparamos con el criterio de la estructuración de los ejercicios. En este punto, nos apoyamos en Kleiman (1993) y Cicurel (1991) que, en sus libros además de las teorías, presentan ejercicios prácticos de cómo utilizarlas³. Como nuestra propuesta se basa en el desarrollo de las estrategias básicas de lecturas, decidimos por una jerarquía

2 Esta clasificación se asemeja mucho a la presentada por Cicurel (1991:21): textos inmediatos; textos de tipos epistolar; textos de características profesionales; textos del medio ambiente y textos literarios que corresponden a los siguientes de Bakhtin: cotidiano; ideológico; técnicos; científicos y literarios.

3 En este punto también fueron de fundamental importancia las clases del curso de especialización para profesores de lengua española - instrumental para lectura, donde siempre desarrollábamos ejercicios basados en las teorías presentadas.

conforme sus grados de dificultades. Dividimos los ejercicios en 3 grandes bloques: 1) conocimiento previo; 2) inferencias de palabras desconocidas y; 3) conocimiento textual.

La prioridad, en todos los bloques, fue aprovechar el bagaje cultural que el alumno ya traía consigo. Ésta, inclusive, es la propuesta de la lectura interactiva: aprovechar todo el conocimiento previo que el alumno ya posee para articular con lo que le está siendo presentado.

Antes de iniciar los trabajos propuestos, empezamos el cuaderno explicando al alumno qué estudiaría durante el semestre, los objetivos del curso, la estructura del cuaderno y el proceso de evaluación. Respecto a este último tema, se deben hacer algunas consideraciones. En un trabajo como éste, no hay espacio para la evaluación formal que conocemos como prueba. Así, cualquier ejercicio es una evaluación y cualquier día podrá ser *el día de la prueba*. Esto porque los conocimientos propuestos en el cuaderno son procesos de aprendizaje que necesitan ser asentados uno sobre otro. Es un programa del tipo espiral; o sea, cada ítem a ser enseñado vuelve en otros contextos. Explicamos el tema al alumno y lo practicamos una vez en la primera vuelta del espiral y, este mismo tema volverá más tarde en otro plan, en un texto más difícil, más sofisticado o de diferente tipología textual. De esta manera, se evalúa al alumno constantemente, cualquier ejercicio presentado es una evaluación y puede recibir un grado.

A partir de la selección de los textos y de la jerarquía de las estrategias, empezamos a organizar los ejercicios y los dividimos en dos unidades: Unidad 1 : *Acercamiento al acto de leer*, donde trabajamos teorías y práctica de las estrategias de lectura - catorce ejercicios - y; Unidad 2: *Práctica de las teorías* - cuatro ejercicios – donde mezclamos todas las teorías aprendidas en la unidad 1. Dentro de la primera unidad, inserimos los cuatro bloques teóricos explicitados anteriormente: conocimiento previo; inferencias de palabras desconocidas; conocimiento textual; así como, un cuestionario que recoge información sobre las experiencias del alumno con la lengua española e identifica sus necesidades y objetivos en el curso.

El cuaderno posee, entonces dieciocho ejercicios distintos. Cada uno en la primera parte trabaja una estrategia específica. Pero, no nos detuvimos sólo en los ejercicios prácticos, en cada uno hay una parte teórica y los objetivos que se pretenden alcanzar con cada tarea explicitados al inicio de la actividad. La parte teórica es importante porque se propone a presentar la razón de la existencia de la tarea y, pretende formar una base cognitiva de raciocinio y reflexión. Los objetivos son importantes porque el alumno se autoevalúa para saber si realmente comprendió los ejercicios. Estas dos partes son importante porque hacen que el alumno sea el sujeto de la acción de ejecutar y de reflexionar sobre su adquisición de conocimiento.

De este modo, buscamos trabajar aisladamente cada uno de los tres niveles básicos de conocimiento que deben estar presentes en este proceso: el de mundo, el lingüístico y el textual. Analicemos cada uno aisladamente.

El primer bloque de actividades está destinado al conocimiento previo: En esta parte se encuentran los ejercicios 03 *conocimiento previo*, 04 *conocimiento previo y títulos* y 05 *conocimiento previo y dibujos*. En ella buscamos trabajar el conocimiento previo del alumno. Primero, despertamos al alumno para relacionar todo lo que sabe, toda su experiencia, con el texto leído. Después, guiamos este conocimiento hacia la importancia de los títulos y de los dibujos en un texto (¡casi siempre olvidados por los profesores!). Así, el cuaderno empieza por uno de los cimientos de la lectura interactiva: dar prioridad a los esquemas de mundo del lector.

El segundo bloque de actividades enfatiza el conocimiento que el alumno posee de la lengua española que, por la semejanza entre los dos idiomas nos permite trabajar con el grupo de palabras más difíciles para los alumnos de lengua materna portuguesa: los *heterosemánticos*. En estas actividades buscamos llevar al alumno a utilizar sus conocimientos lingüísticos para descubrir el significado de una palabra y mostrarle que no necesita traducir cada palabra para comprender el significado del texto y que sólo algunas

serán claves para la comprensión global de la lectura. Asimismo, concienciamos al alumno a no parar a cada palabra desconocida para buscar su significado en el diccionario, sino que se orienta a cómo utilizarlo para aprovechar todas las facilidades que este instrumento nos ofrece. En este bloque están los ejercicios 06 *Inferencia contextual de vocablos desconocidos o inexistentes*; 07 *inferencia con textos de lenguas extranjeras*; 08 *inferencia contextual apoyada en gráficos, mapas, etc.* y; 10 *palabras claves y transparentes*. También en este grupo se insiere el ejercicio 11 *secuencia lógica*. Estas actividades desarrollan otro de los tres niveles básicos de conocimiento que deben estar presentes en este proceso: el lingüístico. En estos ejercicios se introduce al alumno algunos tópicos de gramática textual (los elementos de cohesión dentro del texto, sus referentes, la relación entre la tipología textual y los tiempos verbales, etc.) que serán trabajados más detalladamente en el nivel siguiente.

Por último, creamos actividades que trabajan el conocimiento textual, otro nivel básico del conocimiento que debe estar presente cuando uno desarrolla actividades de lectura interactiva. En ellas, buscamos el conocimiento previo que el alumno ya posee sobre los tipos de textos, pues cada uno utilizará un conjunto de reglas y elementos que compondrán su forma de discurso. Así, al saber qué tipo de texto irá a leer, se vuelve más fácil identificar su objetivo y funciones principales. A partir de la tipología textual, el alumno deberá identificar también la fuente, el área de conocimiento y el asunto de los textos presentados, es decir, son actividades donde el alumno a través de algunas características propias de la escritura - el formato del texto, el vocabulario, la letra en que está escrito, etc. - identificará el texto y lo clasificará, según su tipología textual. Estas actividades son los ejercicios 09 *conocimiento textual* y el 12 *fuentes, área de conocimiento y asunto*, 13 *lectura a nivel de skimming y scanning* y el 14 *esquemas con las ideas centrales*.

Esta es la organización, paso a paso, del cuaderno que fue presentado a los alumnos y que seguimos utilizando en la las

clases de lengua instrumental – nivel I tanto en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro como en la Universidad Veiga de Almeida. A lo largo de su uso no detectamos la necesidad de cambiar los ejercicios propuestos (aunque actualicemos los textos) porque éstos están adecuadas a los objetivos a que se proponen: presentar las estrategias básicas de lectura para que ésta no sea más un proceso de decodificación de palabras y así, formar lectores críticos, capaces de negociar el sentido del texto y hacer que el mundo ofrecido a través de la lectura adquiriera sentido y valor.

Observaciones finales

La importancia del trabajo presentado está en presentar los presupuestos teóricos utilizados para la confección de un cuaderno de español lengua instrumental para la lectura. Un material confeccionado, utilizado y evaluado por el propio autor/usuario. Este hecho se vuelve más relevante si nos acordamos que los objetivos propuestos por el autor de un manual didáctico no siempre son los necesarios en clase y además, el autor tiene una idea general del público que lo irá a utilizar. En nuestro caso, no hubo estos problemas. Se sabía exactamente cuáles eran los objetivos que se pretendían alcanzar, así como el público que lo utilizaría. Hemos podido orientar nuestro quehacer en el aula de clase y de esta manera, los contenidos del material estaban coherente y armónicamente relacionados con el enfoque metodológico propuesto. En ningún momento se huyó por un atajo, alejándose de la propuesta original o mezclando enfoques. El profesor sabe el porqué y el cómo trabajar el material porque él mismo lo hizo.

Estamos concientes que en un trabajo de este tipo, el material didáctico tiene poco tiempo de duración. Así que, al utilizarlo con un nuevo grupo, incluso porque uno de los presupuestos básicos de lectura interactiva, añadimos algunos textos más actuales, pero la propuesta metodológica sigue igual.

Resaltamos también la relevancia del material para la enseñanza de español lengua instrumental; pues hasta el momento conocemos pocos materiales de este tipo. Sin embargo, ellos se

hacen necesarios. Según los varios teóricos estudiados a lo largo de este análisis, tales como: Kleiman, Paulo Freire, Orlandi, Cicurel, entre otros, es necesario pensar y actuar metacognitivamente sobre el proceso de lectura porque sólo así uno estará capacitado a identificar la causa de los problemas que la lectura le presenta. A partir de estos teóricos, afirmamos que el objetivo final de material analizado es ayudarlo a ampliar sus fuentes de informaciones, teniendo por fin su futuro profesional y a facilitar la construcción de conocimientos básicos que le permita seguir los estudios en el área elegida. La formación de lectores críticos es el objetivo final que se espera alcanzar con la enseñanza de la estrategias de lectura. Concienciar al alumno sobre su proceso de lectura es transformarlo de lector-decodificador a lector-crítico. Es hacerlo revisar y pensar metacognitivamente sobre su propio proceso de lectura.

Bajo este punto de vista, Scott (1986) afirma que la conciencia sobre el proceso de lectura no es responsabilidad sólo de los alumnos sino igualmente de los profesores/lectores, porque, si alumnos y profesores no comparten las mismas creencias en relación a la comprensión lectora, habrá poca esperanza de progreso en una clase de lectura.

Entretanto, más que los alumnos, necesitamos enseñar a los profesores a “desleer” su proceso de enseñanza. Necesitamos profesores que estén conscientes de su papel de formador de lectores críticos y alíen su teoría a su práctica. Este es un camino difícil - conforme lo decía el gran poeta Mário Quintana: “*o mais difícil mesmo é a arte de desler*”⁴ -pero que necesita ser recorrido. Creemos que ya estamos dando el primer paso al elaborar un material que ayude al alumno a leer transformando su lectura en un proceso interactivo, transformándose en un lector autónomo y proficiente. Porque sólo se pueden leer en el sentido interactivo de la palabra cuando se es capaz de rellenar el texto con sus propias informaciones acumuladas y, a la vez, rellenar sus informaciones con las del texto. Sólo así, se puede efectuar lecturas que permitirán reflexionar, atribuir sentidos y establecer puentes entre lo

4 QUINTANA, Mário. Prosa e verso. 5 ed. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1987. p. 77.

leído y el mundo en que viven o como muy bien lo definía Paulo Freire, se puede capacitar a nuestros alumnos a leer la *palabra-mundo*.

Bibliografía

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. IN: GALVES, C.; ORLANDI, E. P. e OTONI, P (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. p.11-29.

DENYER, Monique. **La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa**. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. 4 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GRELLET, Françoise. *Developing reading skill*. 11 ed. New York: Cambridge University Press, 1990.

HERNÁNDEZ BLASCO, María José. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. IN: *Revista Cable*. Barcelona: Equipo Cable. (7): 8-13, abril. 1991.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor- aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1989.

----- *Oficina de leitura- teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

LEME, Helena G. Silva. *Metáforas e crenças no processo de leitura em língua estrangeira*. São Paulo. Dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (não publicada). 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

----- . *A linguagem e o seu funcionamento - as formas do discurso*. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

SCOTT, M. Conscientização. IN: *Puc - Working papers. n ° 18* . São Paulo: PUC-Cepril, 1988.

SOLE, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao, 1994.

Consideraciones para diseñar un curso de español para guías turísticos

M^a Belén García Llamas

Instituto Cervantes de Rio de Janeiro

La demanda creciente de cursos de lengua con fines específicos ha generado un gran impulso en su investigación y la necesidad de elaborar proyectos didácticos que proporcionen al profesor bases para una enseñanza contextualizada centrada en el uso de la lengua de especialidad. En esta comunicación nuestro objetivo no es exponer la eficaz aportación del enfoque por tareas, ni orientar sobre el diseño concreto de unidades didácticas. Nos centraremos en la importancia de delimitar y caracterizar la lengua de especialidad en un curso de español para guías turísticos, así como en señalar la necesidad de establecer criterios que permitan la selección de textos; todo ello con el fin de que el curso responda a las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. En nuestro trabajo haremos énfasis en los aspectos lingüísticos, culturales y pragmáticos que intervienen en el discurso de estos profesionales y en su importancia como mediadores interculturales; por eso nos detendremos en el caso de los profesionales brasileños en su trato con turistas de origen hispánico. Al final apuntaremos un breve análisis de necesidades de los alumnos y las actividades que pueden desarrollarse en un curso de español para guías turísticos.

Existen tantas definiciones como autores han intentado delimitar las lenguas de especialidad, buena prueba de la indeterminación teórica en la que nos encontramos. Sabemos que sirven para transmitir conocimientos especializados, que tienen terminologías propias y rasgos lingüísticos (sintácticos, semánticos, estilísticos), pragmáticos y funcionales propios (Cabré 1993:148). La lengua del turismo es una lengua profesional que a su vez se constituye en microlenguas según la temática y la com-

binación de aspectos técnicos y disciplinares, (Calvi 2001:43). Se admite que la lengua de los guías turísticos es de especialidad no porque sirve de vehículo de comunicación entre especialistas, pues pertenece al patrimonio de toda la comunidad lingüística, sino porque sus técnicas de comunicación son el resultado de una especial relación emisor-receptor, de función, intenciones, temas determinados. Los guías turísticos, por su práctica profesional, manejan una lengua de mediación que toma características de las lenguas técnicas y se nutre de la lengua común. El porcentaje de unas y de otra depende de los elementos marcados que intervienen en la comunicación (emisor, receptor, tema, canal, situación comunicativa). Algunas veces, la lengua de los guías está cerca del argot (las campañas publicitarias en los medios de comunicación prefieren el lenguaje juvenil para vender determinados paquetes turísticos); otras, se aproxima al lenguaje científico-técnico (cuando se relaciona con el marketing turístico, la demografía, la economía). Teniendo en cuenta las características marcadas y las funciones del lenguaje, se establecen tres niveles de especialización, (Gómez de Enterría 2000: 1970-71). Si es una lengua de intercambio entre profesionales se producirán textos de nivel especializado, si se dirige hacia el público general con mayor o menor formación cultural, se producirán textos de niveles semidivulgativo o divulgativo. Los criterios temáticos son decisivos, (geografía turística, turismo del patrimonio, turismo ecológico, turismo deportivo, de tiempo libre, de ocio y playa); también los tipos de soportes, (actas de congresos, revistas más o menos especializadas, tipos de folletos). Las situaciones comunicativas concretas (simposio, agencia de viajes, circuito, visita a un museo) determinan variantes importantes. En fin, la lengua del guía acepta préstamos (anglicismos y términos de otras disciplinas del conocimiento); admite lo polisémico, - en esto se opone a las lenguas científico-técnicas-, en un discurso fuertemente connotativo; también la metáfora (como rasgo estilístico o cuando identifica la práctica turística como *ámbito de felicidad*). De esto se desprende un discurso fuertemente emocional donde informar

y convencer sobre la calidad del producto turístico lleva consigo provocar emociones, manejar sueños y frustraciones. Por último, el lenguaje del guía acepta lo dialectal y popular, se nutre del lenguaje de la publicidad y de la literatura de viajes. Asimismo, consigue influir en el habla de toda la sociedad y su uso representa un grado de *signum* social.

La lengua del guía pertenece al ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales. Frente a las lenguas científico-técnicas, presenta un discurso que puede perpetuarse en el tiempo, con voluntad estética y con rasgos de originalidad. Su finalidad comunicativa es informar, precisar, persuadir. La interacción se produce a partir de funciones comunicativas generales en el aprendizaje de una lengua: saludar, presentarse, proporcionar información, describir lugares, explicar itinerarios, solucionar conflictos.

El profesional es un *negociador cultural* que traduce períodos de la historia y del arte, del pensamiento y de las costumbres; establece un diálogo que recorre pasado, presente y futuro para ser entendido y apreciado por gentes de otras culturas. Para descubrir esas nuevas realidades selecciona la mejor estrategia comunicativa, por eso su discurso es una oferta variada de textos que unen lo informativo y descriptivo a lo argumentativo, persuasivo, poético.

En el discurso del guía de turismo se hallan las siguientes características: hay frecuentes nominalizaciones a partir de verbos en la estructura sintáctica; los verbos en presente con valor atemporal; las construcciones impersonales y la voz pasiva. El verbo *ser* aparece con su valor identificador; generalmente se prefieren las oraciones simples o coordinadas a la subordinación. Aparecen siglas, símbolos, préstamos, términos del turismo y de otras disciplinas. Abunda la adjetivación expresiva y las aposiciones y no faltan las enumeraciones y las reformulaciones, estas más frecuentes en los textos de nivel divulgativo. El guía se apoya en recursos de la oratoria y de estrategias comunicativas provenientes de la publicidad; importa colocar al turista “en situación” para que visualice épocas pretéritas o para que sienta la emoción del

momento. Se tiene en cuenta la elegancia del lenguaje, su función poética y enfática; por eso no faltan las construcciones condicionales y los imperativos. El guía utiliza la forma impersonal para crear la sensación de que el viaje es una experiencia común. Valen otros recursos: en la lengua escrita escoge términos como “el viajero”, “el visitante”, “el turista” con intención retórica, y en su oralidad emplea la primera persona del plural o las segundas personas del singular y del plural. Son frecuentes las sinonimias, redundancias, definiciones, rasgos que favorecen un diálogo simulado entre el guía y los turistas.

¿Dónde encontrar textos útiles para el curso? Aunque existen textos de nivel especializado cuyos soportes son las actas, los informes de las agencias, las memorias de investigación de las facultades de turismo, son más interesantes didácticamente los textos destinados al público general y que tratan de la práctica turística propiamente dicha. Son además los textos que identificamos mejor con la lengua del guía. Los soportes son: la guía tradicional, la literatura de viajes, el texto sobre turismo en revistas y periódicos de información general y especializada, y el folleto. En un mismo soporte aparecen textos semidivulgativos y divulgativos. Además de información, estos textos pueden expresar juicios propios del autor. No hay que olvidar la importancia de las fotografías, mapas, planos, leyendas, ilustraciones, que frecuentemente ocupan más espacio que la lengua escrita. Los textos dedicados a vender el producto turístico son persuasivos y muy motivadores por su amenidad y su nivel divulgativo. Sus soportes son el anuncio y el folleto publicitario.

La labor del profesor consiste en separar los textos según su nivel de especialización y programarlos en el momento adecuado. Para el profesor a veces no es fácil establecer niveles en textos de turismo porque, por un lado, se ha producido un trasvase de términos de la especialidad a la lengua común, y por el otro, su formación en letras le ha acostumbrado al texto humanista o de las ciencias sociales con lo que a veces le resulta difícil distinguir lo especializado en los textos de esas áreas de conocimiento.

Hay procedimientos muy eficaces para trabajar con textos de especialidad; a partir de la organización externa del texto, de la organización interna, de la identificación de las palabras-clave o de la utilización de los diccionarios especializados, se derivan una serie de actividades orientadas a la reflexión y al análisis textual, (Gómez de Enterría 2000:1972-1973).

El guía especialmente enmarca su discurso con el lenguaje de gestos (la información del guía *tiene que verse*). Por tanto, el profesional debe conocer bien el lenguaje no verbal de sus clientes para que no aparezcan malentendidos en la comunicación. Proporcionemos materiales audiovisuales que le sirvan de apoyo; estos pueden ser películas, y sobre todo documentales y programas de televisión sobre viajes.

Además de los conocimientos propios sobre el área profesional y la fluidez en lengua extranjera (no sólo realiza itinerarios o escribe folletos), el guía precisa poseer habilidades que le permitan desenvolverse con éxito en la interacción con su grupo de turistas y para ello debe poseer conocimientos de las técnicas de comunicación social, de la competencia pragmática y de la competencia cultural. Es sabido que los malentendidos pragmáticos y culturales interfieren de forma más dramática en la comprensión que los que se producen por errores lingüísticos. El guía es alguien que trabaja para informar, aconsejar y solucionar conflictos; para que su criterio sea respetado debe conocer las reacciones que producen sus actitudes y sus palabras.

El guía que mantiene con los turistas un trato demasiado formal será visto como alguien frío, y si su trato es demasiado informal algunos turistas se sentirán ofendidos; autoritario y rígido verán a aquel que impone sus criterios y que ante los imprevistos reacciona con una total falta de flexibilidad. El guía que tiene dificultades para expresarse con claridad, concisión, amenidad recibirá quejas de los turistas tanto como el profesional que prefiere las explicaciones repletas de datos, sin reparar en lo que es relevante. Puede ocurrir que al guía le cueste admitir que no es capaz de responder a todas las preguntas que se le formulan y prefiera

mentir o decir algo de lo que no está seguro. Tal vez maneja tantos términos de especialidad que nadie le entiende. ¿Y si el guía tiene en sus explicaciones la tendencia a *irse por las ramas*, y a *perder el hilo* con frecuencia, para desventura de sus sufridos turistas? ¿Qué desenlace tendrá un viaje en el que el guía no consiga expresarse en la misma medida con autoridad y tacto, justamente cuando ambas cualidades son imprescindibles? Hay muchas situaciones en las que será necesario practicar estrategias de cortesía negativa: reprender por impuntualidad, por fumar dentro del autobús, por hacer fotografías en lugares explícitamente prohibidos, por hablar demasiado alto, o simplemente, por hablar *demasiado*. El guía debe tener la habilidad de saber escuchar con paciencia las reclamaciones que se realicen sobre el producto turístico (hotel, comidas, autobús, seguimiento de horarios, itinerario), saber contentar a los clientes sin dejar de representar y defender los intereses de su empresa. Al mismo tiempo, su argumentación debe ser tan persuasiva que convenza sobre la oportunidad de cambiar el calendario de una excursión sin que para los viajeros suponga el menor trauma (para ese día, lunes, había una excursión programada a Petrópolis pero al estar el Palacio Imperial cerrado es una buena idea ir a Búzios), o sobre la posibilidad de pagar por más excursiones opcionales. Labor del guía es “neutralizar” actitudes negativas y personalidades más o menos conflictivas (las *del bebedor, el impuntual, el inconformista, el desconfiado*), y saber mantener, con una buena estrategia comunicativa, sus dotes de organización y su empatía con el grupo de turistas.

El guía brasileño debe interpretar correctamente las intenciones comunicativas de los turistas hispánicos, y saber las estrategias de la conversación en español: los turnos cortos de interacción, la interrupción, la interrupción justificada, la interrupción pertinente. Si no conoce estas características, puede creer que lo interrumpen groseramente. Y si no reacciona verbal y gestualmente como esperan los turistas hispánicos, estos lo creerán desinteresado, frío, tímido. Es fundamental que conozca el uso del imperativo para la cortesía; que interprete correctamente la

entonación y la manera de preguntar; que no se extrañe con la forma de los hablantes hispánicos de emitir opiniones, sugerencias, exponer quejas o expresar peticiones.

Hay también cuestiones culturales importantes. El guía debe saber que *por la tarde* nunca es antes de las 2, que precisará anticipar que va a despedirse varias veces antes de hacerlo de hecho, que no es tan común el abrazo para saludar o despedirse en la cultura hispánica. La *cercanía cultural* no puede hacerle pensar que los comportamientos sociales son los mismos. En general, el brasileño es de carácter extrovertido y participativo; en cambio, el hispánico no se abre inmediatamente a los extraños, aunque esté disfrutando de sus vacaciones. El guía brasileño no tiene que forzar situaciones que pueden resultar incómodas; como animar a los turistas a que canten, cuenten chistes, bailen o hagan comentarios sobre algún aspecto de su vida personal.

El viaje es obviamente un encuentro intercultural. El guía brasileño debe presentar con suficiente seriedad y respeto lo que constituye su idiosincrasia y cultura, haciendo que los tópicos fáciles sobre *mulatas*, *pereza* y *playas* se superen. No es infrecuente que entre guías brasileños y grupos de turistas de origen hispánico surjan conflictos por malentendidos culturales. En la mayoría de las ocasiones ni unos ni otros son conscientes de que, a pesar de las similitudes históricas, geográficas, lingüísticas, existe por ambas partes un desconocimiento mutuo de sus identidades culturales. En esos casos, el resultado de la experiencia viajera es un fracaso; se reafirman los prejuicios y se acentúan las interferencias culturales. El turista que llega al Brasil por primera vez entra en contacto con una cultura diferente, y cuenta con unas informaciones tópicas sobre *la violencia*, *la libertad en el comportamiento sexual*, *las favelas*, el desorden de sus calles y la informalidad del brasileño; etc. En esos días, rompiendo con su vida cotidiana, sufriendo dificultades en su comunicación tanto verbal como gestual, sin nexos sociales, rodeado de desconocidos, el turista puede padecer algún tipo de ansiedad. Por eso su comportamiento es posible que se vea alterado, se sienta decep-

cionado o sufra rechazo por *lo diferente*. El guía, como intérprete intercultural, debe contar con el factor de la “sorpresa cultural” y prepararse para ayudarlo a superar ese choque. Para lograrlo sólo tiene que sacarlo del estereotipo cultural; así la experiencia del viaje se convertirá en una oportunidad de enriquecimiento personal, de comprensión de otra forma de entender la vida y el mundo.

El alumno de EFE para guías turísticos, cuando finalice el programa, tiene que estar capacitado para entender y producir textos de divulgación y de semidivulgación en español del turismo; debe haber alcanzado una buena comprensión auditiva y ser capaz de hacer exposiciones orales sobre su área de especialidad; redactar mensajes (notas de aviso, formularios, instrucciones), cartas profesionales, folletos sencillos con itinerarios y descripciones de lugares; conocer el lenguaje no verbal; saber interactuar teniendo en cuenta el *Principio de Cooperación*, la armonía comunicativa; haber tomado conciencia de su función de puente transcultural.

La metodología en el campo de los fines específicos está abierta a muchos factores y es conscientemente ecléctica. El punto de partida es analizar detenidamente las necesidades del alumno y a partir de esas necesidades profesionales realizar una selección de los instrumentos pedagógicos. Algunas actividades tradicionales en la enseñanza de fines específicos son empleadas con enorme eficacia en el curso de español para guías turísticos: el estudio de casos; las dramatizaciones y simulaciones; los proyectos individuales y talleres en grupo; las presentaciones orales y la realización de tareas. Los casos reales pueden encontrarse en informes sobre circuitos que algunas agencias de turismo elaboran; también están las reclamaciones de los turistas en las oficinas del consumidor. Los alumnos identifican el problema, valoran los hechos, analizan alternativas, extraen conclusiones y ofrecen una solución. La simulación es una herramienta muy frecuente en EFE porque presenta la lengua en el ámbito socioprofesional donde la interacción se produce. Los alumnos, con identidades ficticias, son simultáneamente actores y espectadores que, a partir de la interacción verbal y no verbal y respetando los turnos

de habla, establecen las normas de juego, recogen datos y elaboran estrategias comunicativas. Los talleres permiten el trabajo en grupo; después de elegir el tema, se buscan los materiales y se organiza el producto para ser presentado oralmente. Las tareas posibles pueden ser: elaborar un folleto, una ruta, un capítulo de una guía, un circuito.

Las actividades que se programan en el curso no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos lingüísticos, sino también a ejercitarse en el uso de la lengua en su proceso de interacción pragmática. Los contenidos del curso, con el fin de formar a un eficiente negociador intercultural, deben anticipar conflictos, ocuparse de la manera de evitar las interferencias culturales y, en el caso de que se hayan producido, mostrar cómo desactivarlas.

Referencias bibliográficas

CABRÉ, M^a Teresa, Cabré, T., 1993, *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Empúries, Barcelona, Antártida.

CALVI, M^a Vittoria.; 2001, *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio-Lucca, Mauro Baroni.

CALVI, M^a Vittoria, 2001, “El léxico del turismo”. En <http://www.ub.es/filhis/culturele/turismo.html>

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa., 2001, *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Colección de la Investigación a la práctica del aula. Serie Máster E/LE. Universidad de Alcalá, Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, 2001, “Fines específicos y lenguas especiales”. En <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=705>.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, 1995, “Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global”. En S. Barrueco, E. Hernández, L. Sierra (eds.) *Actas de las IV Jornadas de Lenguas Específicas*, Alcalá de Henares, Universidad de

Alcalá, pp. 483 – 489.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, 2000, “Aproximación a los textos científicos. Una metodología activa.” En F.J. Ruíz de Mendoza Ibáñez, *Panorama Actual de la Lingüística Aplicada, Conocimiento, Procesamiento y Uso del Lenguaje. Adquisición y Aprendizaje de Lenguas. Diseño Curricular. Lengua con Fines Específicos. XVI Congreso de AESLA*, pp. 1969 – 1975.

MORENO C., Martina, 1998, “El español con fines específicos. El español en el hotel”. En *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos. Carabela*, 44. pp. 73 –97.

SKIFKO, Peter.; 2001, “¿Existen las lenguas de especialidad?”. En M. Bargalló, E. Forgas, C. Garriga,, A. Rubio, J. Schnitzer, (eds.), *Actas del Simposio Hispano-Austríaco. Las Lenguas de Especialidad y su didáctica*, Tarragona, Universidad Rovira i Virgili, Departament de Filologies Romàniques, pp. 21-29.

El uso del vos en la clase de e/le

SILVA, Carla Calado da

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

El voseo es una variación pronominal muy utilizado en el habla de algunos países hispanos hablantes.

El vos es considerado un pronombre de segunda persona del singular, pero su flexión verbal es distinta del “tú”.

La región donde es común escuchar su uso es la del Río de la Plata donde los hablantes lo usan sin prejuicio social o cultural. Su empleo surgió derivado del antiguo “vos” que los españoles usaban como tratamiento de respeto.

Entretanto en la época de la conquista y luego en la colonia el “vos” aun era usado en algunas regiones de España como tratamiento de extrema confianza.

En algunas áreas hispanoamericanas, precisamente en la Región del Río de la Plata, el uso del vos se convirtió en la forma alternativa del “tú” para el trato de confianza.

Hoy en día su uso denota una gran carga de intimidad. Es observado en relaciones donde prevalece confianza y familiaridad entre los hablantes.

Ocurre una gran divergencia en la utilización y uso de esta variante pronominal, principalmente entre los propios voseantes, que a pesar de utilizarlo, no asume y no aceptan que lo utilizan, quizás por cuestiones socioculturales o hasta mismo por no tener acceso a las normas gramaticales donde aparezca la conjugación del “vos”.

Si este fenómeno tan poco difundido como variación lingüística aún causa incomodidad en los hablantes nativos, ¿cómo abordarlo en sala de clase? La propuesta es que los alumnos a partir de sus competencias lingüísticas en su lengua materna, puedan observar que no hay solamente una forma “correcta” de hablar. Existe formas dialectales, que posibilita que los hablantes se co-

muniquen sin que deje de hablar su propio idioma como el “lunfardo”, y la “jerga” utilizados en Argentina. Y el voseo es uno de las formas de aproximar la interlocución de los hablantes.

A partir de una descripción histórica y geográfica se introduce a los alumnos algunas informaciones para que puedan comprender el fenómeno.

Las Regiones Voseantes

Los países que adoptan la forma voseante en mayor medida es Argentina y Uruguay. Y la región donde este uso está más arraigado son las ciudades importantes como Buenos Aires, Montevideo, Asunción, Rosario y otras ciudades menores.

Otros países también utilizan la forma voseante como : Paraguay, Bolivia, Perú, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras, pero no con la misma frecuencia que las regiones citadas anteriormente, en que el tuteo concurre con la forma vos.

El empleo pronominal o flexión verbal , adopta una carga semántica diferenciada de acuerdo con la región en que es usado. Su uso es diversificado y depende de factores como : personas de la misma edad, jóvenes o adultos de la misma generación, grado de confianza entre los hablantes y “status” sociocultural.

En Bolivia, Colombia y Chile, el vos adopta un tono depreciativo y vulgar.

En España actualmente ese uso fue extinguido.

El voseo es aceptado como forma correcta , en el habla y escrita , en Argentina desde 1982 , cuando la Academia Argentina de Letras decidió “reconocer como legítimo el empleo del voseo siempre y cuando se conserve dentro de los límites que impone el buen gusto , esto es, huir de la afectación como del vulgarismo “ (BAAL XLVII 1982:294).

Cito algunos ejemplos donde ocurre una divergencia de flexión de acuerdo con el cambio de región .

En Argentina : ¿Dónde quieres ir ? (tuteo) / ¿Dónde querés ir ?(voseo).

En Chile : ¿Tú tienes que salir ahora ? (tuteo) / ¿Tenís que salir ahora ? (voseo).

Las variaciones pronominales

Según Carlos Alonso Vargas Dengo¹, antiguamente existía la forma de segunda persona del singular “tú” y el plural, la figura original era “vos”. Pronto el plural se convirtió en “vosotros” y el “vos” comenzó a usarse como señal de respeto en modo singular. En el siglo XV surgió otra forma respetuosa. Al tratar de “vos” a alguien, solía decirsele “vuestra merced” y el verbo era flexionado en tercera persona del singular . La expresión se convirtió posteriormente en “vuessa merced”, “vuessarce”, “voace”, “vusted” y finalmente “usted”.

Se puede observar a través de textos literarios en que aparece el uso del vos en la obra Don Quijote de la Mancha², en 1605, y otras obras del tiempo del CID donde la utilización del pronombre y su flexión era muy común. Pero denota una relación de tratamiento de clase superior a los inferiores.

Actividades Propuestas

A partir de la competencia lingüística de los alumnos en su lengua materna se puede promover un debate sobre las divergencias que ocurre en Portugués considerando los diversos factores : sociales , económicos, regionales , diferencias de edad, etc...Y mostrar que las dos lenguas posibilita tales variaciones . Hasta mismo citar el uso de palabras como : “oxe” , “echa” , “ia poe”- regionalismo utilizado en el habla de los Alagoanos - para ilustrar la utilización y las situaciones donde es permitido el uso de tales expresiones.

Les propongo que formule fichas con materiales donde aparece el uso del voseo y llevarlas hasta la sala de clase y formular actividades dirigidas como: lecturas de libros, literatura, periódicos, revistas, cuadernillos. Para investigar la producción del vos de acuerdo co los diversos factores .

1 Publicación em la revista de Ciências Sociais

2 Miguel de Cervantes Savedra

Se puede conseguir películas, telenovelas y material por internet. Para acercar los alumnos a ese uso y dirigir su observación en que situación se da el uso, que tipos de personas lo utilizan, de que clase social , la edad, etc....

A través de material de audio promover la observación de las divergencias léxicas y hasta formular un cuadro donde se pueda completar la conjugación del verbo utilizado, ejemplo:

Verbo	Presente indicativo	Pretérito indefinido	Imperativo
Andar	Tú Andas	Tú Anduviste	Anda Tú
	Vos Andás	Vos Anduviste	Andá Vos
	Futuro imperfecto	Condicional simple	Verbo cantar
	Tú Andarás	Tú Andarías	Presente indicativo
	vos Andarás	Vos Andarías	Tú.....
			Vos.....

Se puede comparar los tiempos verbales donde hay mayores variaciones.

Algo lúdico sería poner algunas músicas como tangos u otros para que los alumnos identifiquen la forma pronominal y su conjugación .

Promover encuentros o una entrevista con hablantes nativos de diferentes regiones con enfoque en la observación de las diferencias dialectales como también proporcionar una buena oportunidad de ampliación del léxico y también el desarrollo lingüístico en Español.

Este artículo ofrece una idea de cómo abordar el asunto en sala de clases y está direccionado como sugestión de apoyo.

Para mayores informaciones les sugiero leer la bibliografía abajo en la cual fue basado este proyecto.

Bibliografía

Solé Costa , María Jesús - Gramática de los verbos en español.
Editora da UFSC

Bruno, Fátima Cabral / Mendoza , María Angélica - Hacia el Español – Curso de lenguas y cultura hispánica . Editora Saraiva.
De Macedo , Alzira Tavares / Roncarati , Claudia / Mollica , María Cecília -Variação e discurso – Quando escrita e fala se aproximam : uso do pronome de terceira pessoa em cartas pessoais. Vera Lucia Paredes P. Silva (UFRJ)

Bon , Francisco Matte - Gramática Comunicativa del español. “ de la lengua a la Idea” Tomo I. Ed . Edelsa

Ortiz, Délia Hilda - Tu y vos en el español Rioplatense – Material para seguimiento – II Jornada Alagoana de estudos hispânicos . Larousse Argentina – HTM

Sonneland , Anne Margarethe - El Voseo: uma manera americana de hablar?

González, Neide - “ Cadê o Pronome? – O gato Comeu” . Tese de doutoramento .USP.

www. Historia de um educador – Ucátedra revista cultural Universidad Florêncio

La Página Del Idioma Español – page . htm

Spanish Language . Page. HTM

Revista hispania – Maria Eulália A. Borthaburu

Mini Dicionário Español – Português – àtica . E Flavian e G. Fernandez -1994

Pequeno Larousse Ilustrado, Buenos Aires, 1995 e 1996

Cerrolaza , Matilde / Cerrolaza, Óscar Planeta E/LE – Libro Del Alumno II -Español Língua Extranjera – Ed. Edelsa

Sócio-Linguistics – Edited By J.B Pride and Jantet Holmes – ed. A Pelican Book

Colmes , Janet - An Introduction to Sociolinguistics – Learning About Language – Ed. Longman London and New Cork.

Boletín de la Academia Argentina de Letras XLVII(1982) . Buenos Aires : Academia Argentina de Letras.

Reflexiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de los falsos cognados en español y portugués

Silva, Cecilia Fonseca da

Profesora jubilada y actual autora de materiales

El objetivo de este trabajo es hacer una reflexión sobre la necesidad que hay de contextualizar y contrastar los vocablos heterosemánticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español de brasileños. Se trata de un trabajo descriptivo, en realidad una invitación a que reflexionemos juntos acerca de esas palabras tan peligrosas.

Todos sabemos que el portugués y el español están unidos no sólo por raíces comunes sino también por la historia que, a lo largo del tiempo, se entreteje por medio de bodas y políticas. No nos olvidemos de que el Brasil-colonia ya perteneció a España. De ahí los elementos comunes en el español y el portugués. Almeida Filho (1995:14) afirma que de entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí. En realidad, mayor afinidad tienen el portugués y el gallego, y aunque no es el caso, en este momento, de profundizar en ello, no nos olvidemos también de que en la corte de Alfonso X, el Sabio, la poesía lírica se componía en gallego-portugués.

Sin embargo, esa afinidad a que se refiere Almeida Filho es moderada, ya que la semejanza entre el español y el portugués es a veces tan sólo aparente. Es verdad que la lengua española no ofrece a los estudiantes brasileños las dificultades léxicas y sintácticas que ofrecen por ejemplo el alemán y el japonés. A causa de esa afinidad, el estudiante brasileño avanza muy rápidamente al inicio de sus estudios. No obstante, al llegar a un determinado punto del camino, empiezan a surgir los escollos y entre otros tantos, están los vocablos heterosemánticos, también denominados falsos amigos o falsos cognados.

Esos vocablos suelen provocar serias interferencias – algunas trágicas o tragicómicas – en la comunicación. La igualdad o similitud en la grafía (como es el caso de “vaso”), en la pronunciación (como es el caso de “suyo”, pronunciado según la fonética argentina) o en ambas (como es el caso de “largo”) son una trampa en la que muchos ya han caído. Imagínense qué perplejidad puede causar una señora brasileña que va a una mercería (ésta es otra palabra que puede causar confusión) a comprar una madeja de lana y solicita a la dependienta (¡y otra más!) una “meada amarilla”.

Lo que paso a narrar es verdadero y me ocurrió por ocasión de un examen de cuyo jurado yo formaba parte. Se trataba de personas procedentes de diversas ciudades brasileñas, que debían examinarse en tres lenguas: español, francés e inglés. Al acercarse al jurado de español, uno de los candidatos inmediatamente declaró:

- A senhora me perdoe, mas eu não falo espanhol. A senhora pode perguntar em espanhol, mas vou responder em português.
 - De acuerdo. ¿Cómo se llama usted?
 - Fulano de tal.
 - ¿Vive usted aquí?
 - Não, senhora.
 - ¿Está usted casado?
 - Sim, senhora.
 - ¿Ha traído usted a su mujer?
- Y después de una breve pausa:
- Sim, senhora, muitas vezes.

Hasta hoy no entiendo la razón de tanta sinceridad...

Estoy segura de que los falsos cognados no deben ignorarse cuando surgen en una clase, no importa el nivel del grupo. Cada vez que aparezca uno de esos vocablos traicioneros hay que aprovechar la ocasión para dar alguna información, por breve que sea, sobre dicha palabra. No es suficiente presentar la traducción

al portugués o un sinónimo en español. Lo ideal es ofrecer ejemplos, comparar los dos vocablos y si se trata de alumnos de nivel avanzado o universitarios, hablarles de su origen etimológico.

Fernandes Bechara y Moure (1998) clasifican los distintos casos de falsos cognados en tres grupos:

- 1 – Formas semejantes con significados totalmente distintos.
- 2 – Formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos.
- 3 – Formas semejantes con significados distintos en el uso actual.

En el primer grupo – formas semejantes con significados totalmente distintos – se pueden dar como ejemplo los vocablos “largo” y “rato”. El adjetivo “largo”, en ambas lenguas, proviene del latín *largus, a, um* y significaba ‘abundante, copioso, rico, opulento, liberal, generoso, amplio, lejano’. De ahí las expresiones en portugués: “um sorriso largo”, “largo de gestos”, y en español “ser de larga fecha”, o sea, de un tiempo antiguo y remoto o refiriéndose a una persona: “Fulano es largo y cortés”, o sea, es generoso y cortés. Es oportuno, cuando aparezca esa palabra, enseñar a los alumnos los opuestos “largo / ancho” ~ “corto / estrecho” y los verbos correspondientes: “alargar / ensanchar” ~ “acortar / estrechar”, siempre contextualizándolos. En general, esa palabra surge ya en las primeras lecciones.

En el caso de “largo”, como acabamos de ver, el origen etimológico es el mismo en las dos lenguas. Pero puede suceder que dos palabras semejantes en las dos lenguas tengan orígenes distintos. Es lo que pasa con el vocablo “rato”. El portugués “rato”, ‘mamífero roedor’, proviene del latín vulgar *rattu*, probable onomatopeya del ruido que hace el animal al roer, según el Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), de ahora en adelante llamado Houaiss. El español “rato”, ‘espacio de tiempo’, especialmente cuando es corto, proviene del latín *raptus*, participio de pretérito de *rap re*, ‘arrebatar’. El español “ratón”, ése sí, viene de “rato”, macho de la rata, según el Diccionario de la Real

Academia (2001), de ahora en adelante llamado DRAE: «voz onomatopéyica, por el ruido que hace al roer o al arrastrar objetos a su agujero». Podemos ver, entonces, que “rato”, del portugués, y “ratón”, del español, son los vocablos que tienen el mismo origen etimológico. Al surgir esa palabra en un texto se puede hablar del ratón del computador o, al revés, del animal: depende del significado con el cual aparezca. Es importante informar a los alumnos de la preferencia, en América, por el término de ordenador original inglés *mouse*: “el mouse” [máuse]. Si se trata de alumnos de nivel intermedio o avanzado es interesante introducir las diversas locuciones adverbiales, tales como “a ratos perdidos”, “buen rato”, “mal rato”, “al poco rato”, “pasar el rato”, entre tantas otras.

En el segundo grupo – formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos – tenemos como ejemplo el verbo “abonar” y sus respectivos sustantivo y adjetivo: “el abono” y “abonado / abonada”. En ambas lenguas proviene del latín *bonus, a, um*, o sea, ‘bueno, buena’. En español, además de significar lo mismo que en portugués – ‘afianzar, perdonar y justificar faltas, pagar’ – tiene dos significados más: ‘echar en la tierra laborable materias que aumenten su fertilidad’ (en portugués: “adubar”), y ‘apuntar a alguien o apuntarse a un servicio y pagar el dinero correspondiente’ (en portugués: “fazer assinatura”, “assinar um jornal, uma revista”). En un nivel elemental dicha información es suficiente; pero en un nivel más avanzado puede ser interesante extenderse más en torno a “abonar, abono, abonado / abonada”, ya que se trata de términos con usos un tanto distintos en el español hablado de América y en el hablado de España. Aquí, me gustaría hacer un breve paréntesis: estoy plenamente de acuerdo con Mendonça de Lima y Mendonça e Silva (2002:31), cuando dicen:

[...] nos parece útil que los aprendices brasileños de E/LE tengan contacto con la variante americana del español para que puedan conocer la diversidad lingüística y cultural de nuestros vecinos hispanoamericanos.

En Brasil se dice que “Fulano está abonado” cuando recibe una gran cantidad de dinero. El “abono de Natal” se dice “aguinaldo” en español, que en portugués es nombre de hombre, “Agnaldo” o “Aguinaldo”. En Bolivia, “abonar” significa también ‘reconciliarse, reanudar amistades sin formalidad judicial’; en Colombia y México, ‘la cuota de un pago a plazos’ se llama “abono”. Existe un documento, el “abonaré”, sinónimo de “pagaré”, que se traduce por “promissória”.

Evidentemente, en esos casos conviene reservar, al preparar la clase, algún tiempo para esas informaciones, siempre con la utilización de frases o textos, donde esas palabras estarán rodeadas del conjunto de circunstancias de las que dependen su significado y valor, factores esenciales para su comprensión. Si hay posibilidad, se debe practicar con ejercicios o solicitar a los alumnos que ellos mismos elaboren frases.

Otra palabra interesante dentro de este mismo grupo es “cola”. En el sentido de preparado que sirve para “pegar” (¡otra más!) proviene del latín *colla,ae*, a su vez del griego *kóllos, s*. Ya en el sentido de “extremidad posterior del cuerpo y de la columna vertebral de ciertos animales”, en español proviene del latín *caud la,ae*. Houaiss nos informa que con ese sentido llegó al portugués a través del español, significando también ‘huella’. La utilizamos en las expresiones “sair da cola” (“Vê se sai da minha cola”) o “estar na cola, andar na cola de alguém”. Lo más interesante de ese vocablo es su uso en el argot estudiantil de Brasil, al referirse a aquel papelito con apuntes, que se lleva oculto para usarlo disimuladamente en los exámenes. Conocía el término “chuleta”, pero pensé que podría haber cambiado de nombre. Además podría tener otros nombres en los diversos países de habla española, ya que se trata de una palabra de uso coloquial y como se lee en Cascón Martín (2000, *apud* Rojas Gordillo, 2001:99):

[...] la lengua coloquial no es uniforme: aun siendo todos los hablantes coloquiales y compartiendo una serie de rasgos, el espacio sociolingüístico es amplio y abarca desde las fronteras de lo vulgar hasta las proximidades de lo culto.

En agosto de 2002, al investigar ese vocablo, envié el siguiente mensaje al Foro del Español del Centro Virtual Cervantes:

Me gustaría saber si la expresión “chuleta” todavía se usa en España para designar el papelito que llevan los alumnos para copiar disimuladamente en los exámenes. En los diversos países, ¿cómo se dice?

Las respuestas fueron las siguientes:

2 de agosto:

1) Sí, se sigue usando. Tal vez haya evolucionado y su soporte sea electrónico (no lo digo sin razón sino porque lo he visto) pero sigue existiendo. Un saludo, Sebastián.

Respecto a lo del soporte electrónico debo decir que efectivamente, y lo sabemos todos: lo que afirma Sebastián es verdadero. Entré en varias direcciones de Internet por medio de un buscador y me topé con páginas y páginas donde se enseña a copiar electrónicamente en los exámenes: la imaginación humana no tiene límites...

2) Cecilia, en Ecuador, al menos en la costa, se dice “polla”.
(Verónica)

Me pareció rara la información. “Polla” entre otras acepciones es uno de los nombres vulgares para el órgano sexual masculino. Realmente, al solicitar la palabra en un buscador, se me desplegó una serie de páginas pornográficas. Busqué en la edición del DRAE que tenía a mano (1992) y en él no venía esa acepción. Sin embargo, al consultar la edición electrónica de 2001 verifiqué que, efectivamente, “polla” tiene ese significado en Ecuador.

3) Estimada Cecilia

Hasta hace unos treinta o veinte años, aquí se decía “torpedo”. Es posible que ahora lo designen de otra manera. Un atento saludo.
Leopoldo (Santiago de Chile)

4) Cecilia

En Chile se dice “torpedo” en vez de “chuleta”. Mary

Sin embargo, esa acepción no se registra en el DRAE. Había que confirmar el uso con otras personas.

5) Aquí, en la Argentina, le decimos “machete”. Saludos. Regina

6) En la Argentina, por lo menos en algunas regiones, “machete”.
Elena

Efectivamente, esa acepción se registra en el DRAE. Además otras personas lo confirmaron.

7) En México llamamos “acordeón” a esos papelitos, quizá porque suelen ir plegados para disimularle mejor. Jorge

5 de agosto:

8) Estimada Cecilia:

En México se le dice “acordeón” porque el minúsculo papel en forma de tira larga – en el que con letra menuda se anota la información – suele doblarse a la manera del fuelle de un acordeón. Como nota aparte y curiosa, recuerdo que allá por los años 1960s (en la ciudad de México) había un maestro que antes que iniciáramos el examen decía: “Guarden sus instrumentos musicales”; haciendo obvia referencia al “acordeón”. Saludos desde la Alta California. Rosendo.

El DRAE me confirma las informaciones sobre el “acordeón” y añade otros países que lo usan: Cuba, El Salvador y Honduras. De otras fuentes obtengo confirmación y otras designaciones: “chanchullo”, en Colombia; “forro”, en Costa Rica; “chivo”, en Guatemala y Cuba; “plagio” y “comprimido”, en Perú; en Bolivia y Colombia, también “comprimido”.

Como se trata de argot, esas palabras tienen otros significados, como es el caso de “polla” al cual me he referido. “Machete”

es un tipo de cuchillo ancho de un solo filo (en portugués “facão”). “Forro”, en Argentina y Uruguay es “preservativo” (“camisinha”) y un largo etcétera.

Ese hecho hizo que dos de los participantes del Foro me enviaran mensajes muy graciosos al respecto. El 8 de agosto me escribe Pedro:

Estamos en un examen en España. Y una chica mexicana olvida su chuleta. Según el argot mexicano – ver intervenciones de Verónica y Rosendo – la chica, como haría en su país, le pide ayuda al compañero más cercano y le pide que le dé su polla: el muchacho seguramente se llevaría un buen susto. Al ver la reacción de su compañero, la chica podría aclararle: lo que quería decirte es que me gustaría tener a mano tu acordeón. El españolito ya no levantaría cabeza... Saludos, Pedro.

El 9 de agosto, sigue Fernando:

Y si encima interviene otra diciendo que le de el machete al de la polla o acordeón, el chaval se sale del examen y lo deja todo para septiembre, que lo 1º es la salud.

No tuve más remedio que agradecerles por las buenas carcajadas que me hicieron soltar. Y Pedro me agradeció las gracias, con una nota muy interesante:

Creo que una cosa importante de este Foro es enseñar deleitando. Para ver sólo problemas, caras serias y gestos ceñudos basta con salir a la calle. En casa, on line, qué mejor que pasarlo bien.

En el tercer grupo – formas semejantes con significados distintos en el uso actual – están palabras que, por su origen común, en algún momento llegaron a compartir el mismo significado, pero que actualmente ya no lo tienen. Como ejemplo tenemos el vocablo “hediondo”, proveniente del latín vulgar, forma hipotética *foetibundos, que mantiene el significado de ‘mal oliente’, en

español, mientras que en portugués pasó a significar ‘repugnante, horrible, ignóbil, repulsivo’ (por ejemplo, en portugués “crime hediondo”, “traição hedionda”). Ahora bien, en Houaiss se señala que, en sentido figurado, poco usado, puede significar ‘que exala odor nauseabundo; fedorento, fétido’. En el DRAE, también dice que en sentido figurado y de poco uso, puede significar ‘sucio, repugnante, obsceno, molesto, enfadoso’. Houaiss informa también que ese término – “hediondo” – llegó al portugués en el siglo XIII, a través del castellano, bajo la forma “fediente” o “fediondo”. En un periódico de Managua, Nicaragua – *El Nuevo Diario* – de mayo de 2002, se puede leer el siguiente titular: «Cocaína en zapato viejo y hediondo».

Una noticia publicada en *La Cuarta*, periódico chileno, puede convertirse en un excelente ejercicio para clases avanzadas, a causa del estilo extremadamente coloquial y porque está plagado de chilenismos, que se pueden consultar en Internet en la dirección: <http://chat.vrweb.cl/>. El titular es: «Reo que se escapó en un tarro de basura fue capturado por hediondo». Se puede solicitar a los alumnos que den rienda suelta a la imaginación y digan qué piensan sobre lo que pudo haber ocurrido. En seguida se lee la noticia, que es la siguiente:

Continuando con una serie de acciones destinadas a probar el alto nivel de creatividad que alcanzan los reos ociosos mientras toman caldo de cabeza en los penales del país, un ladrillo calificado como de alta peligrosidad intentó escapar desde la cárcel de Illapel disfrazado de basura.

El peligroso delincuente, que cumple una condena a 15 años por robo con homicidio, fue capturado por un vigilante que se percató que un tarro con desperdicios olía a mierda.

Según los que cachan el mote, Garay logró meterse en uno de los contenedores de la basura, donde permaneció varias horas mezclado con manzanas podridas, pañales desechables, condones usados, papeles con caca, y botellas de pisco, a la espera del camión recolector.

Cuando estaba a punto de lograr su objetivo fue descubierto por un gendarme con buen olfato, quien le ordenó salir del tarro o

seguir rumbo al camión y quedar convertido en carne picada. Tras su captura el asesino fue obligado a bañarse con creolina, fregado con virutilla, y trasladado hasta una celda de castigo de la cana serenense.” (La Cuarta, 22 de mayo de 2002)

Se trata de un texto en lenguaje coloquial, por lo tanto, un poco trabajoso. Sin embargo, contiene una serie de palabras ampliamente usadas en todo nivel de lengua. Por ello, sería necesario reservar un buen tiempo de la clase, porque además del término “hediondo”, hay otros en los cuales vale la pena detenerse. Entre ellos, “basura”, que nos permite el encadenamiento basura>escoba>cepillo. Añádase el factor cultural, si nos detenemos a explicar las botellas de la bebida nacional, el “pisco”.

Creo que por todo lo expuesto es muy importante dedicar más tiempo en las clases a los falsos cognados, no gratuitamente, sino dentro de un contexto y siempre que surja alguna duda. No debemos limitarnos, como ya lo he señalado, a traducirlos o a darles un sinónimo. Una lengua no se aprende tan sólo con la memorización de su léxico. Si fuera así, bastaría con comprar un diccionario y aprenderlo de memoria. Según Riccardi Leon (2001:69):

(...) conocer las palabras de una lengua extranjera no es una tarea fácil. Su aprendizaje en clase deberá ser una actividad estimulante, de conocimiento de mundo y exploración regular de significados, teniéndose en cuenta que cuando se estudia una lengua extranjera ya existe de alguna forma todo un repertorio de nociones lingüísticas, socioculturales y de mundo incorporadas en la mente y alrededor del estudiante.

Nosotros, los profesores, debemos tener paciencia y saber dosar la información, pues algunas reacciones son inevitables: algunos alumnos tienden a rechazar dichos vocablos, con ironía y a veces porque creen que no conseguirán usarlos en las acepciones que tienen en español. Pero con la explicación, la contextualización y el contraste pueden resolver los problemas de interferencia en una y otra lengua.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, (1995). “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” *In* Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol, José Carlos de Almeida Filho (org), Campinas, SP.

Bechara, Suely Fernandes y Moure, Walter Gustavo (1998). ¡Ojo! con los falsos amigos (Dicionário de falsos cognatos em espanhol). Editora Moderna, São Paulo, SP.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 1ª edição, Objetiva, Rio de Janeiro, RJ, 2001

Diccionario de la lengua española, 21ª (1992) y 22ª ed. (2000) Real Academia Española (<http://www.rae.es/>)

Mendonça e Silva, Cleidimar y Mendonça de Lima, Lucielena, (2002). “La competencia sociolingüística relacionada con los americanismos: análisis de algunos manuales de ELE”, in Boletín de ASELE. Santa Cruz de Tenerife.

Riccardi Leon, Ítalo Oscar, (2001). “Consideraciones generales sobre el aprendizaje de las palabras de una lengua extranjera (LE) y el lenguaje/significado específico de algunas palabras empleadas en la red”, in Actas Del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España en Brasil.

Rojas Gordillo, Carmen (2001). “Sobre la lengua coloquial en la enseñanza de E/LE”, in Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España en Brasil.

***Gallinita ciega* – el juego de adivinanzas entre los interlocutores involucrados en el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera**

Lima, Christiane Alves de

Academia Militar das Agulhas Negras

1. Introducción

¿Qué concepción de lectura un aprendiz de español como lengua extranjera (E/LE) materializa durante el desarrollo de la actividad? ¿Qué aspectos significativos él atribuye a las informaciones puntuales del texto? ¿Cuál es su papel dentro del proceso? ¿Qué grado de conciencia posee sobre los aspectos cognitivos e interactivos involucrados en la (re)construcción del sentido? ¿De qué forma el lector reestablece el diálogo iniciado por el autor? ¿Qué recursos estratégicos se vale el aprendiz para acercarse a la comprensión del texto?

Tales inquietudes son reflexiones que motivaron a la presentación de este trabajo con el objetivo de discutir los aspectos que subyacen al proceso de lectura, en especial, el papel del lector en el juego de adivinanzas que establece con su interlocutor. Se considera que el acto de leer es una actividad comunicativa entre el autor y el lector en momentos y lugares distintos (Moita Lopes, 2001). El punto de intersección entre los sujetos involucrados en el proceso lector se consolida a través del documento escrito.

El autor, en su momento de producción, idealiza a un público específico y entabla un diálogo con este interlocutor a partir de la construcción de un discurso textual estructurado que permite al individuo recuperar la comunicación en su propio espacio y tiempo.

Así, la propuesta es comprender cómo el lector actúa dentro del proceso interactivo, reestableciendo el contacto con el autor,

a partir del accionamiento de su conocimiento previo durante la lectura de textos argumentativos en español.

2. La lectura interactiva

Si se hace un vistazo al desarrollo de las prácticas de enseñanza de lenguas materna y extranjera se puede observar que el concepto de lectura, en determinados momentos, valora el énfasis en las informaciones extraídas del texto y, en otros, las contribuciones de las experiencias anteriores del lector para la construcción del significado textual¹.

Sin embargo, el análisis de los desdoblamientos del acto de leer a partir de los elementos textuales y extratextuales, conforme el enfoque de cada visión, proporcionó otro abordaje para el procesamiento de la actividad. La lectura se configura como un proceso bilateral donde las informaciones fluyen, concomitantemente, tanto del lector como del texto. El aprendiz, según el modelo interactivo, utiliza los recursos estratégicos para que pueda realizar una comprensión significativa (Kleiman, 1996; Kato, 1999).

A partir de la percepción de los estímulos visuales señalados en el texto, el lector acciona, desde su conocimiento previo, esquemas que se relacionan con las informaciones asimiladas por él cuando lee. Durante la integración de nuevos datos con los antiguos, el lector va infiriendo significados que son, a todo instante, comprobados o excluidos a medida que él interactúa con las marcas formales.

Consciente de que no es un mero decodificador de informaciones, mas aquél que se imbuye de su función de reconstructor del mensaje escrito, el lector intenta desvelar el significado que se enmarca por detrás de las palabras intencionalmente seleccionadas por su interlocutor. Para ello, el aprendiz debe evaluar en qué momentos será pertinente la aplicación de una u otra estrategia de lectura, dependiendo de sus necesidades.

La información textual debe ser percibida como uno de los principales enlaces para el estrechamiento entre los saberes de los

1 Se hace referencia a los términos ascendente y descendente utilizados por Kato (1999) para definir los procesos de lectura, respectivamente.

sujetos. Así, se espera que los interlocutores compartan experiencias semejantes para que se pueda desencadenar el principio de cooperación durante la actividad. Este pacto mutuo predispone a una comprensión lectora favorable por el lector.

La lectura no termina y, tampoco, se limita a la identificación de las respuestas dadas a preguntas de nivel superficial. Exige un grado de comprensión que transpone lo percibido por los ojos e imprime una construcción de ideas a partir de la red de relaciones significativas entre los esquemas del lector, favoreciendo un estado de conciencia crítica sobre los asuntos presentados por el texto.

3. El papel del profesor dentro del proceso

En el contexto educacional, se discute la falta de madurez crítica del aprendiz de lenguas materna y extranjera durante el aprendizaje de lectura. Se intenta justificar esta situación a través de afirmaciones como: el alumno se muestra desinteresado y no desarrolla el hábito de la lectura; le faltan las competencias lingüística y textual adecuadas para realizar la comprensión lectora; no consigue articular sus experiencias con los asuntos tratados en el texto; demuestra una desmotivación debido a la facilidad y rapidez de otros vehículos de comunicación como por ejemplo la computadora, la tele y otras tantas justificativas que ocultan un problema mayor: el desconocimiento teórico del profesor sobre el proceso lector.

La escuela, local institucionalizado por la sociedad y una de las vías de acceso para la adquisición y administración del saber, está representada a través de la figura del profesor. A partir de la actuación del profesor, poseedor de un grado mayor de esclarecimientos, los conocimientos serán socializados entre sus aprendices.

Sin embargo, para el profesor que enseña la lectura, tanto de lengua materna como extranjera, el proceso de comprensión lectora todavía no está muy claro. La práctica que desarrolla en clase demuestra un profesor, arraigado en concepciones tradicionales, que estimula la decodificación de las palabras creyendo

que, de esta forma, estará contribuyendo para la formación lectora de sus alumnos. A pesar de asumir un discurso que destaque el papel reconstructor de los significados, su didáctica no favorece a su intento (Kleiman e Moraes, 2001).

Las posibles consecuencias del desajuste entre teoría y práctica del profesor se demuestran a través de actividades lectoras sin conexión con sus propósitos didácticos. A su vez, al aprendiz se le exigen habilidades lectoras antes mismo de ofrecerle las condiciones y orientaciones para desarrollarlas. Para una práctica ajustada a una enseñanza de lectura interactiva, es importante que el profesor sepa cómo se desarrolla el procesamiento de las informaciones y cómo el aprendiz puede utilizar sus experiencias para negociar significados y acercarse al mensaje intencionado por el autor.

La actuación del profesor, que sigue el modelo interactivo, se configura en la demostración de los caminos viables para que su aprendiz pueda lograr la comprensión, dependiendo del contexto, de los ajustes del manejo de las estrategias y del accionamiento de su conocimiento previo.

4. La perspectiva interactiva del lector

Todo texto está cargado de intencionalidad. Igual a cualquier otra comunicación humana, la representación escrita de un documento concretiza una opinión, un sentimiento, una percepción o un concepto de un individuo que se expresa a fin de alcanzar, con sus palabras, a un interlocutor idealizado y predispuesto a establecer el contacto lejano.

En este momento, el lector interactivo sabe que, para iniciar el diálogo con el autor, necesita recuperar las informaciones y articularlas con sus esquemas a fin de construir significados y, por fin, interpretar el texto. La etapa de comprensión se consolida a través del uso de estrategias cognitivas – uso de esquemas, deducciones, inferencias – y estrategias metacognitivas – levantamiento de hipótesis, predicciones, comprobación de hipótesis, localización de las informaciones generales y específicas, negociación del significado.

Tras la comprensión del texto, el lector puede esbozar interpretaciones acerca del asunto tratado por el autor. Es decir, el sujeto es capaz

de juzgar, aceptar y/o discordar de las opiniones expresadas por su interlocutor. Los valores y las experiencias adquiridas por el lector le permiten dialogar en este espacio virtual. En esta etapa, se alcanza el objetivo principal de todo el proceso lector, pues el aprendiz consigue restablecer la comunicación, uniendo los elementos más importantes involucrados en el acto de leer: autor – texto – lector.

No se puede comparar las ventajas ofrecidas por una comunicación real, pues ésta permite a los interlocutores reaccionar de inmediato y utilizarse de otros recursos como los gestos, la entonación, la expresión facial y el entorno que añaden significados al proceso de construcción del sentido. En la lectura interactiva se intenta buscar la participación de un sujeto consciente de sus posibilidades estratégicas de aproximación al texto y, además, atento para pronunciarse críticamente con relación a sus consideraciones sobre el asunto.

5. Una experiencia interactiva

Una clase de veinticuatro alumnos aprendices de español como lengua extranjera en una institución brasileña de enseñanza militar superior realizó una experiencia lectora con un texto argumentativo seleccionado por la investigadora en una revista militar que aborda asuntos del conocimiento de mundo de estos informantes (anexo).

Desempeñando el papel de investigadora y profesora del grupo de alumnos, empecé la clase pidiendo a ellos que me dijeran lo que sabían sobre la guerra entre los Estados Unidos e Irak. Mi intención era ambientarlos sobre la temática antes de distribuir el texto. Después, les expliqué que íbamos a leer un texto argumentativo que presentaba una visión de un periodista español sobre los hechos en el quinto día de guerra.

Tras la presentación del contexto, les expliqué que es interesante observar, antes de cualquier lectura, quién escribe el texto, de dónde lo escribe y a qué público se destina. Con estas informaciones, el alumno puede idealizar a qué tipo de discurso textual el autor recurrirá para alcanzar a sus interlocutores.

Pedí a los alumnos que opinasen sobre los subtítulos del texto y elaborasen hipótesis posibles sobre los supuestos asuntos tratados. Les llamé la atención para los sentidos connotativos y denotativos que pudiesen asumir el título *Tormentas de arena*, ya que su significado, dependiendo de las interpretaciones, podría ser el fenómeno de la naturaleza o, quizás, la referencia al enfrentamiento bélico en el espacio de lucha iraquí.

Pasada la discusión sobre los subtítulos, entregué a los alumnos el texto completo y les pedí que leyesen individualmente. Puse, a su disposición, diccionarios para los que sintiesen la necesidad de esclarecer dudas. Sin embargo, les recomendé que utilizaran, primero, otros recursos para acercarse a un sentido adecuado a las palabras desconocidas a través de asociaciones, análisis del entorno oracional o uso del conocimiento de mundo. Además, les advertí que la característica del género argumentativo es la defensa de una opinión. El autor expresa su punto de vista con relación a un tema e intenta convencer a su lector a través de su discurso.

Procurar entender la opción por algunas palabras seleccionadas por el autor y la organización dada dentro del texto, también permiten a quien lee identificar las intenciones. En el caso específico, se percibe la crítica implícita del autor a la guerra de información de los medios de transmisión, expresada a través del juego con las palabras *la batalla de la información o de la desinformación*, según se mire donde ejemplifica su comentario con algunos relatos de la batalla.

Los alumnos, después de la lectura individual, manifestaron su desconocimiento del significado de algunas palabras. Como el desarrollo de la actividad de lectura se convirtió en una interacción entre el grupo – profesora y aprendices, pasé a discutir con ellos la construcción del sentido textual. Para las palabras y expresiones como *ralentización*, *mediática*, *se repliegan*, *enclaves* y *plantar la cara*, indirectamente, les estimulé a buscar sus conocimientos de mundo que les permitiesen acercarse a un significado posible. Cuando no alcanzaban el sentido, les estimulaba a analizar la palabra dentro de

su entorno. Conforme daban las respuestas, yo les pedía que confirmasen el sentido atribuido, mirando, nuevamente, toda la frase a fin de asegurarse de la comprensión. A paso a paso, fuimos leyendo los párrafos y les preguntaba qué intencionaba decir el autor en aquel momento.

Seguimos este procedimiento de lectura hasta el final donde, por fin, pregunté a ellos si el texto, como un todo, había quedado claro. La respuesta fue afirmativa y pasaron a comentar sobre los tópicos abordados. En mi papel de coordinadora de las ideas, evité demostrar a través de mis comentarios cualquier juicio que pudiese influir en sus pensamientos. Así, les pedí que me dijeran si el discurso del texto tuvo no o imparcialidad sobre el abordaje del tema. Los alumnos demostraron que saben reconocer las características de un texto argumentativo y consiguieron observar los momentos en que el autor exponía su opinión.

Aprovechando la conciencia sobre el discurso argumentativo, les pedí que comentasen sobre la guerra de información mencionada en el texto. Juzgaron que el texto leído representa un punto de vista que debe de ser confrontado con otros puntos de vista distintos. Es decir, es necesario tener cierto distanciamiento de las informaciones presentadas para que el lector pueda construir su propio texto a partir de otras lecturas.

6. Conclusión

Los lectores no pueden desconsiderar los aspectos cognitivo e interactivo involucrados durante el desarrollo de la actividad. El acto de leer exige un comprometimiento del interlocutor con la recuperación del mensaje intencionado por el autor. Se debe proporcionar al aprendiz los mecanismos estratégicos que pueda utilizar para aproximarse al sentido textual. Este crecimiento intelectual es individual, pero los procedimientos pueden ser socializados por el profesor. Cabe a éste saber cómo se desarrolla el proceso lector para que pueda instrumentar sus clases de forma adecuada.

El significado del texto no es sólo una junción de partes, mas una representación mental creada por el lector a partir de la

activación de sus esquemas disponibles en su mente a través de la combinación de los procesos ascendentes y descendentes.

El lector crítico que tiene conciencia de su papel dentro del proceso lector y consigue controlar los avances de la comprensión, transforma su lectura en una actividad reflexiva, consciente e intencional pues lee con objetivos predeterminados.

Referencia Bibliográfica

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. & MORAES, Silvia E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. 1ª reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. 3ª reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.137-146. (b)

Quando a orientação docente transforma a atuação dos alunos

Prof^ª Dr^ª Cristina Vergnano Junger

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1. Introdução

Revisando os métodos de ensino-aprendizagem de línguas, observamos que o texto e, por extensão, a leitura, ocuparam diferentes espaços e a eles se atribuíram diversos papéis e *status* na atividade escolar, tanto docente quanto discente. Neste trajeto, é possível identificar uma abordagem baseada no processamento ascendente dos dados, centrada no texto como receptáculo incontestável das informações, seguida do enfoque descendente, centrado exclusivamente no leitor e em sua bagagem de conhecimentos e experiências. Mais recentemente, próximo ao final do século XX, desenvolve-se a abordagem interativa, na qual devem interagir leitor e autor mediados pelo texto, num processo de negociação de significados.

A pesar das diferenças, o mais usual é que, durante as atividades acadêmicas, as respostas dos alunos estejam determinadas pela base teórica, crenças e orientações subjacentes ao trabalho do professor. Apesar da proposição dos novos modelos de leitura, ainda hoje é freqüente verificar uma tendência à presença de questões voltadas para o enfoque ascendente, com perguntas do tipo: “quem foi ao parque”, “o que fez lá”, “quando voltou”, na mesma ordem em que tais informações aparecem no texto, sem exigir qualquer elaboração ou negociação por parte do leitor. Num extremo oposto, aparecem também perguntas baseadas na abordagem descendente. Neste caso, a leitura seria quase desnecessária, pois o que se objetiva é a expressão oral e/ou escrita do aluno, que usa o texto somente como pretexto, como em: “você

gosta de parques?”. As propostas interativas, que levam a um processamento crítico e mais reflexivo, são pouco comuns nos materiais didáticos disponíveis no mercado.

Novas correntes de estudos em Linguística Aplicada oferecem uma possibilidade diversa, incorporando à leitura pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD). Isso permite que o professor leve conceitos de enunciação, interdiscursividade, gênero, entre outros, para a concepção e aplicação das tarefas de compreensão leitora.

De maneira breve, o que fazemos neste trabalho é procurar exemplificar como reagem alunos estimulados por essa nova visão de aproximação aos textos/discursos.

2. Multiplicidade de leituras

Partir do pressuposto de que se pode propor uma leitura única para cada texto, independente da época em que está sendo lido e dos indivíduos que o fazem, é ignorar que a leitura é um processo enunciativo. Ela envolve interação entre autor e leitor e está determinada, não apenas pelo que está escrito, mas também pela bagagem de quem lê, seus objetivos e as características do contexto no qual se insere.

Há uma tendência a considerar como legítimas as interpretações fornecidas pela classe dominante, representada na escola, por exemplo, pelo professor (Orlandi, 1996). Existem, no entanto, diversos sentidos que se podem construir durante cada processo de leitura. Um mesmo indivíduo, lendo um texto em diferentes épocas e circunstâncias de sua vida, estabelecerá relações diversas e poderá propor novas interpretações para um mesmo material. O desenvolvimento de um leitor crítico, portanto, está relacionado à prática de múltiplas leituras, ao questionamento do modelo pre-estabelecido, tido como legítimo apenas porque foi ditado pelos que ocupam o poder. Para alcançá-lo, é aconselhável *visitar* diferentes gêneros e ampliar o leque das competências (discursiva, enciclopédica, linguística e estratégica), sem restringir-se ao aspecto técnico ou decodificador da leitura. O exercício do contato

com o texto, visto este como um produto ilusoriamente completo, na medida em que possui uma trama que vai além do dito explicitado, cujos sentidos vão sendo construídos à medida em que se constroem pontes entre o escrito e a bagagem do leitor, permitirá traçar limites entre as múltiplas leituras possíveis e aquelas que não podem ser realizadas.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE), o ideal é sempre escolher materiais autênticos, que representem os discursos produzidos pelos falantes do idioma, em situações reais¹. Mas é importante deixar claro que há uma distância entre o leitor constituído (Orlandi, 1996), virtual, o *outro* do autor, antecipado por este durante a produção do texto, e o interlocutor, leitor real, representado no espaço da sala de aula, pelo aluno de LE. Normalmente, a distância entre ambos os leitores é uma realidade em qualquer leitura, faz parte do processo. No caso do contexto pedagógico, acrescentam-se, ainda, as limitações de ordem lingüística e enciclopédica por parte do aprendiz e a figura de autoridade docente, sugerindo ou impondo um modelo prévio de leitura aceitável. Cabe, em realidade, ao professor, mostrar caminhos possíveis, ajudar o estudante a suprir suas lacunas nas competências requeridas pelo processo leitor, mas estando sempre aberto a discutir e reconhecer novos sentidos, diferentes dos seus.

1 É importante ressaltar aqui que, em termos de AD, um texto construído com fins didáticos também pode ser considerado como autêntico, se o ponto de partida para sua classificação é considerá-lo como pertencente ao gênero didático, ou seja, um tipo de texto de divulgação científica, criado por um enunciador (professor ou autor de materiais didáticos) para um co-enunciador bastante específico (o aluno de idiomas estrangeiros). O aspecto que diferenciará seu tratamento daquele que normalmente observamos em manuais didáticos para esses textos é o fato de o trabalho de compreensão apoiar-se na consciência de que não são uma reprodução autêntica do discurso do nativo, mas uma recriação com fins didático-pedagógicos. O enunciador se constitui como uma autoridade, a quem é destinado o papel de criar tal material e orientar o aprendiz no caminho em direção ao conhecimento de uma nova língua. Já o co-enunciador é aquele que tem algo a aprender e que deve seguir o roteiro que lhe é estipulado e o acesso que lhe é facilitado para o domínio do idioma-alvo. A caracterização dos sujeitos dessa enunciação, bem como as demais condições de sua produção – tempo, espaço, objetivos – são fatores imprescindíveis a considerar durante a leitura e compreensão do texto sob a perspectiva enunciativa.

3. Base docente e encaminhamento de leitura

As reflexões sobre planejamento curricular levam-nos a estabelecer alguns pontos de referência, tanto para a elaboração de currículos, programas e planos de curso, unidades didáticas ou atividades, quanto para a sua avaliação. Um primeiro aspecto observado deve ser sempre a identificação/ definição dos objetivos que se desejam alcançar. Tais objetivos precisam estar relacionados ao público-alvo do trabalho educativo, pois, sem que se considerem os alunos qualquer esforço de ensino-aprendizagem correrá o risco de ser vão. Dependendo do perfil do alunado, de seus propósitos e necessidades, das demandas próprias de sua fase de desenvolvimento, são estabelecidas as metas a alcançar, as quais, por sua vez, apontam para os conteúdos requeridos para seu cumprimento. As estratégias a serem trabalhadas, as atividades desenvolvidas e os materiais utilizados como recurso vêm como consequência dos elementos anteriormente citados.

Grande parte dos professores tem, em algum momento de sua formação, contato com os enfoques usados para o ensino de LE ao longo dos tempos – Gramática-tradução, Audio-lingüístico, Comunicativo entre outros (Richards. Rodgers, 1998). Esta base teórica inclui não apenas os diferentes conceitos de língua, mas também as formas de ensiná-la. Devemos assumir, portanto, que uma condição básica para o exercício do magistério é o conhecimento dos pressupostos teóricos que, no nosso caso específico, orientam o acesso e a discussão crítica sobre o que é uma língua, qual a sua função na sociedade, quais as suas modalidades e habilidades e como é ensinada e aprendida. Isso significa que cada docente deverá escolher os conceitos que servirão de apoio ao desenvolvimento de sua atividade profissional e estabelecer os parâmetros para sua prática, de forma a tentar obter os melhores resultados em termos de satisfação dos objetivos propostos para cada curso.

Em termos de leitura, o que podemos observar com certa frequência é a limitada atenção que abordagens, materiais e mesmo a atividade docente dedicam ao desenvolvimento da pro-

ficiência leitora dos estudantes (Carvalho, 1996. Denyer,1998.). Apesar do destaque que os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental* (Brasil, 1998) dão à habilidade da compreensão escrita, apontando-a como a destreza mínima à que têm direito os alunos durante sua formação para o desenvolvimento de seu engajamento discursivo, pouco é feito durante os cursos de licenciatura para preparar os futuros professores para desempenhar esse trabalho. Conseqüentemente, muitos falam em reuniões e seminários da dificuldade que têm em trabalhar com leitura e do desinteresse e despreparo dos alunos para esta atividade.

Ao contrário do que muitos possam pensar, ou mesmo defender, a leitura não acaba de se desenvolver com a alfabetização, não sendo, portanto, tarefa exclusiva da professora de língua materna (LM) no Ensino Fundamental. Se é verdade que as competências desenvolvidas no contexto da LM podem ser transferidas para a LE, também é um fato que uma série de conhecimentos – de caráter enciclopédico, lingüístico, estratégico e discursivo – são cumulativos e vão ampliando-se ao longo de toda a vida. Cabe, então, ao professor de cada etapa da escolaridade uma parcela da responsabilidade pela formação continuada do leitor proficiente, não apenas na sua língua, mas também nos idiomas estrangeiros que estude.

Neste contexto, a linha teórica adotada pelo professor tem importância decisiva nos rumos do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Segundo a base teórica e as crenças docentes sobre: o que é ler, como se lê, a existência (ou não) de possíveis múltiplas leituras os objetivos finais almejados, os conteúdos trabalhados, as atividades propostas e os materiais utilizados terão especificidades diferentes. Um professor que acredite firmemente na negociação de significados e na interação entre leitor e autor mediada pelo texto procurará oferecer ao seu aluno múltiplas oportunidades de exercitar sua leitura crítica, explorando diferentes gêneros, assuntos, fontes, elaborando e testando hipóteses de leitura, conjugando seus conhecimentos prévios e diferentes outros textos ao que lê em cada momento. Acima de tudo, ele

próprio terá consciência da multiplicidade de leituras possíveis e dos pressupostos teóricos que regem sua prática, a ponto de oferecer-lhe uma base consistente para seu trabalho, dando-lhe coerência interna.

4. Uma experiência com leitura e AD

Em nossa pesquisa de doutorado (Junger, 2002), tivemos a oportunidade de observar o trabalho de um grupo de alunos de graduação, cujo docente seguia como base teórico-metodológica os princípios enunciativo-discursivos da AD de linha francesa. Naturalmente, sabemos que este é apenas um dos caminhos possíveis para orientar o trabalho com textos, no entanto, destacamos a firme e consciente adoção da linha teórica por parte do professor e a conseqüente coerência interna que forneceu à sua prática e à resposta dos alunos à atividade realizada.

É importante salientar que o trabalho com Análise do Discurso na instituição onde atua esse informante constitui-se em uma postura de um grupo de colegas, não se restringindo, durante o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE), à leitura, mas sim permeando o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas e competências envolvidas no uso de uma LE. Sendo assim, a questão da freqüência com que se enfoca a compreensão leitora sob a ótica enunciativa ganha a perspectiva mais ampla de uma filosofia de ensino-aprendizagem de idiomas. Desde o início do curso, as turmas sob a responsabilidade desse professor têm a sua atenção voltada para os diversos processos de enunciação, os papéis dos enunciadores/co-enunciadores, a importância do contexto sócio-histórico e da competência enciclopédica, a pluralidade de discursos, todos fatores que entram em jogo para a construção de sentidos. É dada prioridade ao trabalho com materiais autênticos variados, o que permite o acesso a amostras reais de discurso, produzidos dentro de contextos sócio-históricos verdadeiros, com tudo o que isso implica. No caso específico do aprendizado de uma LE, tal opção oferece uma oportunidade de manter contato e/ou desenvolver um

conhecimento enciclopédico sobre uma cultura estrangeira, com a qual não se convive. Ainda que o aprendiz não consiga captar, num primeiro momento, algum sentido do texto lido ou ouvido, a partir do trabalho permanente de análise enunciativa pode desenvolver uma visão crítica que permita, por um lado, a identificação de suas dificuldades e limitações no contato com os discursos na LE, por outro, a solução de tais problemas.

A atividade, que usaremos como exemplo do que pode ser feito em termos de leitura a partir de uma base teórica enunciativo-discursiva, foi elaborada pelo docente informante para o trabalho com um texto de caráter argumentativo – um artigo de opinião do jornal espanhol ABC em sua versão digital (Internet, outubro de 2001). A atividade de compreensão incluiu uma etapa oral de pré-leitura, com discussões em conjunto na sala de aula, e uma tarefa escrita de compreensão leitora com três perguntas semi-abertas, sendo a terceira dividida em letras a e b.

Durante a pré-leitura, foram discutidas com todo o grupo questões relacionadas à importância das diferentes competências no processo de leitura, com especial atenção à enciclopédica. A postura dos leitores ante o texto deve ser de questionamento constante. E, ao invés de se deterem diante de dificuldades de compreensão, devem perguntar-se sobre que fatores estão prejudicando seu trabalho de construção de sentidos, estabelecer conexões entre o discurso lido e outros conhecidos, entre esses e a realidade do leitor. O argumento em defesa de tal prática fundamenta-se na crença de que levar os estudantes à consciência dos processos de leitura e de enunciação, ao contrário de limitar ou direcionar seu desempenho, permite-lhes ampliar sua capacidade como leitores críticos e reflexivos.

O docente estabeleceu como objetivo *verificar diferentes competências – lingüística e discursiva – relacionadas à compreensão leitora*² (Junger, 2002: 257) e destacou que o maior entrave encontrado na realização das tarefas direcionadas a tal meta foi a limita-

2 O objetivo do trabalho, bem como outras especificidades, constam de um formulário preenchido pelo informante durante a pesquisa, registrados em um anexo da tese (Junger, 2002).

ção dos alunos no campo do conhecimento enciclopédico. Em sua opinião, o texto tem um caráter intertextual, com muitas referências a especificidades culturais e políticas espanholas. Os aspectos que exigiam “reconhecimento/ estabelecimento de relações” com essas referências para serem compreendidos acarretaram maior dificuldade, além disso, a recuperação de elementos e informações relativos à Espanha foi o tópico que mais dificultou a estruturação da proposta de leitura em si.

Onze alunos participaram da atividade. Para efeito de análise, eles foram distribuídos em grupos, segundo a avaliação que seu professor estabeleceu, com base em critérios de domínio e aproveitamento em E/LE – desempenho “muito bom”, “bom”, “regular” e “fraco”.

Comparando a análise da proposta de leitura (em anexo) e o desempenho dos alunos participantes, conclui-se que, em geral, as questões que envolviam identificação de fragmentos do texto associados a algum aspecto a ser analisado foram de fácil resolução para o grupo (1, 2 e 3a). No caso da primeira, seu grau de complexidade é baixo, pois solicita o reconhecimento de elementos, mais que a reformulação de sentido. No entanto, por cruzar duas circunstâncias – caracterização do século XX e caracterização do século XXI – exige que o leitor seja capaz também de tecer relações. No caso da questão 2, igualmente de reconhecimento (destaque do texto), vemos requerida a compreensão de que a totalidade expressa pela palavra todos, do título, engloba o conjunto dos ocidentais do início do século XXI e, neste grupo, o próprio enunciador e seus co-enunciadores, os leitores do artigo. Em 3a observamos um maior grau de dificuldade, não pela tarefa de retirar dados do texto, mas porque tais informações requeriam a percepção de que algumas referências, não totalmente explicitadas, diziam respeito a outros textos/discursos, próprios da cultura hispânica, nem sempre acessíveis aos alunos. O conhecimento enciclopédico, como muitos alunos ressaltaram, era a chave para a resolução desta pergunta.

A questão 3b pode ser considerada a de maior grau de dificuldade e também uma das que mais respostas imprecisas apresentou. Ela exigia do leitor um domínio do papel da intertextualidade na construção de sentidos num discurso e a capacidade de expressá-lo. Era, portanto, uma tarefa metadiscursiva. Parece válido concluir que refletir sobre o fazer do processo de compreensão exige mais proficiência que o ato de compreender, que lhe é prévio. Também nessa pergunta surgiram várias considerações sobre a necessidade de o co-enunciador ter conhecimentos enciclopédicos prévios concernentes ao tema de sua leitura.

5. Considerações finais

A leitura é sem dúvida uma atividade inerente à vida na sociedade letrada moderna. Exige um quadro complexo de competências e não pode ser menosprezada no espaço de ensino-aprendizagem, seja em que nível de escolaridade esteja o aprendiz, tanto em LM quanto em LE. O fato de ser tão importante, contudo, não se apóia nem justifica o fato de haver uma única leitura admissível para cada texto, ou uma única autoridade que possa responder por ela. O papel do professor, em última análise, deve ser o de fomentador do crescimento do seu aluno como leitor autônomo e proficiente, que atribua sentidos ao material lido, reflita, estabeleça pontes interdiscursivas, escolha o que quer e precisa ler, da maneira mais adequada a seus objetivos.

No exercício aqui utilizado para exemplificar como a postura teórica consciente do professor orienta seu fazer em sala de aula e cria condições para o desenvolvimento dos alunos, constatamos que o emprego sistemático e explícito de uma orientação teórico-metodológica enunciativa pode permitir ao leitor lançar uma visão crítica sobre o discurso lido/analísado, indo além dos conteúdos manifestos, explorando o processo de enunciação. A análise dos trabalhos da turma que participou da experiência deixa, também, claros, nas suas respostas, os indícios dos resultados positivos dessa linha de ação do seu professor e da consciência metadiscursiva que adquirem ao longo do processo.

Não pretendemos postular, naturalmente, um único caminho para o desenvolvimento da competência leitora, inclusive porque isso iria contra o próprio caráter polissêmico da leitura. Mas consideramos importante destacar que a responsabilidade do professor é grande no ensino-aprendizagem. Portanto, ele deve procurar assumir uma postura crítica sobre seu próprio processo leitor e seu trabalho, buscando estabelecer diretrizes claras, base teórico-metodológica consistente e coerente com os objetivos que deseja alcançar e, principalmente, levá-lo ao conhecimento de seus alunos.

6. Referência bibliográfica

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. SILVA, Mauricio da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*. vol 20, n. 119, abril, 1996. Rio de Janeiro: SBPC.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

JUNGER, Cristina de S. Vergnano. *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. 266 páginas mimeo. Tese de Doutorado do Programa de Letras Neolatinas – Área de Concentração Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 1. ed. Madrid : Cambridge University Press (sucursal en España), 1998.

7. Anexo

Abaixo apresentamos um recorte da proposta de exercício do professor que participou como informante da pesquisa de nossa tese de doutorado. O material, que serviu como ilustração do presente trabalho, encontra-se em Junger (2002: 253-4) e contém, além do texto, as perguntas e a chave de respostas esperadas.

La guerra de todos

Por CÁNDIDO

Siglo veinte, cambalache, problemático y febril, si no recuerdo mal el verso era así como empezaba uno de los tangos más célebres del siglo pasado, un siglo que a efectos de catástrofe empezó con la guerra del catorce y los gases asfixiantes. En este siglo veintiuno que empieza con el terror posmoderno del ántrax y la guerra de Afganistán en verde oscuro y unas luces que se mueven en la pantalla del televisor como si fueran la Santa Compañía, hace falta un tango que dé idea del estado de ánimo que nos embarga e incluso que nos desahucia. No sé si fue el gran Discípulo o Ernesto Sábato quien dijo que el tango es un sentimiento triste que se baila, no, por cierto, como David ante el Arca, sino como las vacas locas de aquellos tiempos del siglo pasado que en comparación con éstos fueron estrictamente idílicos con la simpática ministra Villalobos de vaquera de la Finojosa.

En lo que se refiere al tango que debemos hacer ya no es posible un sentimentalismo rectilíneo y puro. El contenido sentimental se mezcla sin remedio con el contenido brutal. Algún tango de la época florida hablaba de que el músculo duerme, la ambición descansa, y también de los campos de Francia. Hoy el músculo es insomne, la ambición no se llama así en la historia económica, el malvado es invisible, súbito y ubicuo, y los campos son los pedregales desérticos de Afganistán, en principio. La esperanza la pusimos el siglo pasado, en la caída del muro de Berlín, y la desesperanza nos llega en este siglo, entre otras menores y medianas, por ejemplo la de que Ramallo no resultara el alguacil perfecto y lo suspendieran en el último curso, con la caída a plomo de las Torres Gemelas. Cuando a fuerza de progreso pensábamos que ya éramos literales y coincidentes con nosotros mismos, el dinamismo de los símbolos inquietantes

nos atenaza con su elocuente metafórica e irresistible por encima de las explicaciones excesivamente pedagógicas a fuer de doctas. La sal de cualquier tango es la nostalgia de un tiempo pasado y mejor, según la falsilla lírica de Jorge Manrique y otros menos dotados. No mucho después de que los aviones fuesen lanzados contra las Gemelas y miles de personas muriesen en escasos segundos, los periodistas de la sección económica me dieron la sensación una vez más de que todas las empresas del mundo eran suyas. Nos comunicaban aterrados que las Bolsas también caían. Nos cambiaron la atención de la vida a la Bolsa. La más trágica realidad cedía su herida al sistema financiero en el que Alá se había colado sin avisar. Eso también pasó en otras épocas, sin ir más lejos cuando Carlos V sustituyó a los humanistas por los analistas económicos flamencos -todo analista económico es flamenco- pero entonces las desdichas aparecían diseminadas por Europa, y no en un espacio angosto, como el de las Torres, y además no había televisión, de manera que se notaba menos. Si ahora estuviéramos en la Edad Media habría cruzado el cielo un cometa de cola enrojecida anunciando la peste del ántrax y las demás postrimerías, aunque tal vez el cometa medieval de hoy sea la CNN, que siempre está donde luego ocurren las desgracias. Es probable que esto sea el preludio de un drama que avanza como espectáculo y que puede convertirnos a todos en figurantes de una lucha, que ya no esperábamos, entre la religión de la salvación celestial del terrorismo islámico y la religión de la salvación terrenal en la que está empeñado el hombre de Occidente. Si las cosas siguen así no habrá retaguardia que dure y aun los perpetuos insípidos tendrán que tomar partido y elegir un sabor. Don Rodrigo, el de las Coplas de Jorge Manrique, alcanza la vida eterna por matar muchos moros «con las manos». Ahora los moros, por llamarlos así, van de lo mismo. Nos han sometido al tormento inmaterial de la inseguridad, es como el hedor de un diablo del que nos habíamos olvidado y que nos pudre la vida en su núcleo. El enemigo ha entrado en nosotros por el pasadizo del miedo, que hace su trabajo.

<http://www.abc.es/opinion/noticia.asp?id=54833&dia=Hoy>

1) El texto establece varios paralelismos entre los siglos XX y XXI. Identifica, por lo menos 3 (tres) de estos paralelismos, tomando por base la referencia al tango.

Siglo XX: la guerra del catorce; los gases asfixiantes; la esperanza como la de

la caída del Muro de Berlín.

Siglo XXI: la guerra de Afganistán; el ántrax; la desesperanza, “el malvado es invisible, súbito y ubicuo”

2) Entresaca del texto el fragmento que aclara el papel destinado a todos, presente en el título “La guerra de todos”.

“Es probable que esto sea el prelude de un drama que avanza como espectáculo y que puede convertirnos a todos en figurantes de una lucha, que ya no esperábamos, entre la religión de la salvación celestial del terrorismo islámico y la religión de la salvación terrenal en la que está empeñado el hombre de Occidente.”

3) Según Maingueneau (1996: 87), se puede comprender la noción de intertextualidad como una propiedad constitutiva de todos los textos, así como un conjunto de relaciones explícitas o implícitas mantenidas entre el texto y otros textos. Las referencias culturales mencionadas por el texto de Cándido, construyen una red de diálogos entre su texto y otros tantos, lo que exige del lector diversos conocimientos previos.

a) Justifica, con por lo menos 3 ejemplos, la red de intertextualidad instituida por el artículo de Cándido.

- La serranilla VI, del Marqués de Santillana: “La vaquera de la Finojosa”;
- La Historia Sagrada, el Viejo Testamento: la vida del rey David;
- Los tangos “Silencio en la noche” y “Cambalache”;
- Las “Coplas de Don Rodrigo a la muerte de su padre”, de Jorge Manrique;
- etc.

b) Explicita la relevancia de esa red en el proceso argumentativo del texto.

Se puede afirmar que la intertextualidad presente en ese texto permite reflexiones más hondas si somos capaces de recuperar a través de las referencias a otros textos elementos/sentidos instituidos a partir de ese diálogo entre ellos. O sea, es la intertextualidad, en “La guerra de todos” un recurso que, al argumentar buscando apoyo en otras “voces”, establece la coherencia existente entre otros momentos de nuestra historia (y sus discursos) y las prácticas del hombre que se mantienen a lo largo de los tiempos. O sea, cambian los siglos y se perpetua la incapacidad del ser humano de comprenderse, siempre se encuentran formas distintas de terror.

Compresión Auditiva y Enseñanza/ Aprendizaje de Ele

Molinari, Dayse

Pós-graduação UFF

1. Para empezar:

Antes de empezar esta comunicación es conveniente reflexionar sobre algunos puntos necesarios para el desarrollo de cualquier tarea que se proponga tratar el tema del proceso de la enseñanza-aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, en este caso específico, del español.

El simple hecho de que una institución educativa decida incluir en su programa de estudios la enseñanza de una lengua extranjera (como es el caso de las escuelas en Brasil) deja clara la importancia que se le atribuye. Asimismo, cuando determinada comunidad demanda la existencia de academias o programas con esta misma finalidad, se comprueba que la necesidad de aprender idiomas hoy es muy grande.

Como expone García (2001), diversos factores han colaborado para que el dominio de una LE se haya tornado tan apremiante, entre ellos: el aumento de la actividad turística y los desplazamientos, los intercambios culturales y de conocimientos técnico-científicos, la internacionalización de los mercados y la importancia de las nuevas tecnologías junto con las exigencias del mercado laboral. En el mundo globalizado y plurilingüe en el que hoy vivimos, la comunicación, el proceso de transmisión de significados y de interpretación de intenciones, juega un papel preponderante e integrador. A través de los medios de comunicación se puede acceder a todo tipo de información imprescindible para el conocimiento del mundo y la comprensión de los fenómenos políticos y sociales. Además, estos mismos medios son los canales que conducen al

placer de vivenciar experiencias fuera de la realidad local, de ver el mundo desde otro punto de vista, de conocer y reflexionar sobre nuevas costumbres o maneras de actuar, de aprender distintas formas de expresión. Todo ello conlleva a una mejor comprobación de la incuestionable diversidad existente entre los pueblos y, consecuentemente, no sólo a una mejor aceptación de estas diferencias, sino también a una comprensión más amplia del papel que cada ser humano desempeña en su propio país y como ciudadano consciente y actuante de la comunidad global.

Al plantearse las metas para un curso de lengua extranjera se deben llevar en cuenta los objetivos del aprendiente al querer estudiar este idioma y definir qué destrezas lingüísticas se deben desarrollar para alcanzarlos más eficazmente. En general, en la elaboración de dichos cursos se suele atender a la enseñanza y ejercitación de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral y lectora, expresión oral y escrita) de modo relativamente equitativo, principalmente si lo que se pretende es llevar al estudiante a una competencia comunicativa en esa lengua. Según Brown (1980), esto sería capaz de transmitir e interpretar mensajes y negociar significados en una interacción realizada dentro de contextos específicos. En este proceso de adquisición de una LE generalmente se procede de la recepción - destrezas receptivas o interpretativas - a la producción, o sea, primero se escucha y se lee para después hablar y escribir.

Sin embargo, dentro de la realidad educativa brasileña y de acuerdo con las normas emanadas del Ministerio de la Educación a través del Plan Curricular Nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1998) para Lenguas Extranjeras, en la enseñanza básica se prioriza solamente una de las destrezas receptivas: la lectura. Esta elección se basa en el hecho de que la enseñanza de LE debe ser orientada por la función social de este conocimiento en la sociedad brasileña, y como manera de favorecer la auto-percepción del alumno como ser humano y como ciudadano.

Aunque la destreza priorizada haya sido la de comprensión lectora, esto no significa que el desarrollo de otras habilidades

esté excluido de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil.

Para comprobar que otras destrezas pueden ser trabajadas en este contexto educativo, decidí hacer esta comunicación direccionada a la comprensión auditiva. Como afirma Bordón (2001), a pesar de ser la primera que se desarrolla según el orden natural de adquisición de la LM, la comprensión auditiva no es la primera que se desarrolla entre los escolares o adultos aprendices de una lengua extranjera. Por lo general, en este proceso, se adoptan las mismas estrategias utilizadas en el estudio de la LM, o sea, las que utilizan el código escrito: lectura y reproducción escrita (copia). Creo que, como buscaré demostrar más adelante, la comprensión auditiva se ajusta, así como la comprensión lectora, a los propósitos establecidos por los PCN's y se adapta bastante bien a las características específicas de la escuela de enseñanza media brasileña. Además, se podría argumentar que los procesos involucrados en ambos tipos de comprensión – escrita y oral – son bastante semejantes y que se podría seguir procedimientos pedagógicos muy similares en los dos tipos de comprensión.

2. La Comprensión Auditiva – Esto También Funciona:

El dominio de las cuatro destrezas comunicativas suele ser considerado como una clara señal de que un alumno conoce bien una lengua extranjera. Pero sabemos que esto no corresponde totalmente a la realidad. La persona que domina una lengua extranjera sabe más que comprender, hablar, leer y escribir oraciones. Sabe también cómo utilizarlas para lograr un efecto comunicativo.

Cuando se dice que uno “comprende” un acto de habla lo que se está afirmando es que hay necesariamente dos aspectos implicados en este proceso de comprensión. Primero, el aspecto *formal* de este acto: cuando se reconocen las ondas sonoras y se las relacionan con los sistemas gramatical y fonológico de la lengua formando sílabas, palabras y frases y cuando se reconoce que

estas frases tienen un significado. Segundo, el aspecto del *uso* de este acto: cuando se reconoce la función comunicativa de las frases, qué actos comunicativos realizan; cómo se relacionan con todo lo que fue dicho en la interacción.

Oír es, pues, una habilidad que tiene que ver con el lenguaje vehiculado a través del medio auditivo. Es la manera por la cual el lenguaje se manifiesta con relación a la forma. Significa también algo más que entender lingüísticamente lo que alguien ha dicho en el plan literal. Es la contrapartida receptiva de la conversación, pero no necesariamente pasiva, como con frecuencia se afirma, ya que requiere participación activa del oyente.

Las actividades para ejercitar la comprensión oral/auditiva deben, por tanto, tomar en cuenta estos dos niveles de procesamiento de la comprensión, pudiendo enfatizar uno u otro aspecto, o ambos, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y las metas que se desean alcanzar, presentadas en el plan de estudios. Como afirma Giovannini (1996), el objetivo principal de las actividades de comprensión auditiva es desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente y propiciarle estrategias adecuadas para ayudarlo a entender mejor.

Uno de los mitos, presente desde hace mucho tiempo en algunos materiales de enseñanza de lengua extranjera es que las destrezas lingüísticas son categorizadas como *receptivas* o *pasivas* (oír / leer) y *productivas* o *activas* (hablar / escribir). Según Widdowson (1978), no sería muy adecuado representarlas de ese modo, ya que esta clasificación lleva en cuenta únicamente la *forma* (manera por la cual el lenguaje se manifiesta) y no el *uso* (modo por el cual el lenguaje se materializa en la comunicación).

En una situación comunicativa, el hablante emite una secuencia de sonidos con significación (enunciados) a partir de los cuales su interlocutor tiene que realizar una serie de operaciones mentales para comprender el mensaje. El oyente recibe una serie de ondas sonoras, con duración, frecuencia e intensidad,

las procesa, identificando determinados elementos, para posteriormente convertirlos en significado. No se puede, por tanto, sencillamente decir que la comprensión auditiva es una actividad pasiva, “sino que requiere también el desarrollo de una serie de estrategias encaminadas a desentrañar el significado del enunciado oído” (Olivé (2001)). No se puede negar que un acto productivo, como el del habla, por ejemplo, es un acto más observable, pero no por ello más complejo que el acto de comprender un mensaje oral.

Para trabajar mejor la comprensión auditiva se debe pensar la actividad articulada en tres etapas: pre-audición, audición y pos-audición.

PRE-AUDICIÓN: Antes de la audición, se debe dar a los alumnos algunas claves sobre la audición que se va a escuchar y explicar el tipo de situación comunicativa a la que se van a enfrentar. Asimismo se deben explicitar, de manera clara, las tareas y los objetivos que se pretenden alcanzar.

Según Littlewood (1998), la naturaleza activa de la comprensión oral, supone que, al igual que al hablar, el estudiante ha de estar motivado por una finalidad comunicativa.

AUDICIÓN: En esta etapa generalmente se comprueban y se revisan las hipótesis creadas en la pre-audición y se realizan las tareas propuestas. La tipología de las actividades deben ser variadas y facilitadoras, de modo a permitir que los aprendientes hagan uso de sus habilidades estratégica y pragmática para alcanzar un alto grado de comprensión.

POS-AUDICIÓN : Es una etapa importante, pues se pueden desarrollar actividades que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el texto de la audición, a emitir opiniones y a evaluarlo críticamente (identificar se hay señales de prejuicios o de formalidad/informalidad en el habla de los interlocutores, por ejemplo) . Además, se puede, en esta ocasión, hacer la integración con otras destrezas lingüísticas: expresión oral o escrita; o empezar el estudio de aspectos gramaticales.

3. Como Suena – Español para Brasileños

¿Por qué la utilización de actividades de comprensión auditiva puede ser adecuada para las clases de ELE en el contexto educativo brasileño? En primero lugar, porque las actividades de comprensión auditiva ejercitan una destreza básica, autónoma - a través de las destrezas receptivas se llega a las productivas - en la adquisición de una LE . “Escuchando ‘a secas’, uno puede asimilar información sin tener que recurrir a otras destrezas” (Anceaux, 1991). El hecho de entender ‘algo’, aunque parezca poco, permite al usuario funcionar en una lengua. Una persona puede, por ejemplo, en caso de un viaje, seguir instrucciones por un sistema de megafonía en un aeropuerto o en una estación de buses o trenes, o incluso seguir una información para orientarse en una ciudad.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la realidad brasileña - las condiciones del sistema educativo brasileño no facilitan el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas a la vez - y si el hecho de que se debe elegir una destreza específica, lo más aconsejable es que la elección sea a favor de una destreza receptiva, por los motivos ya explicitados. Además, tales destrezas subsisten a la acción del tiempo, o sea, las técnicas o estrategias aprendidas para llevar a cabo la comprensión de un texto oral - se puede decir lo mismo en relación con los textos escritos - no se olvidan fácilmente, permanecen latentes hasta el momento en el que el usuario decida ponerlas en práctica otra vez.

Con el objetivo de aportar ideas que ayuden al profesor a desarrollar de manera más provechosa su tarea de facilitar el aprendizaje del ELE, se presentará a continuación una lista con las dificultades más frecuentes que enfrentan los profesores en las escuelas brasileñas de enseñanza básica. Tales dificultades estarán acompañadas por una justificación del porqué utilizar una actividad de comprensión auditiva con el propósito de amenizarlas. Para atender a las especificidades del contexto educativo brasileño, cabe aclarar que la experiencia auditiva aquí será considerada

como hecho aislado en una sola dirección, o sea, no hay respuesta oral en la lengua extranjera, sólo recepción (Bordón, 2001: 78), aunque no exista nada en contra de tratarla como parte constituyente de un intercambio oral, junto con la expresión.

Anclada en mi larga experiencia como profesora de lengua extranjera (inicialmente inglés, posteriormente portugués y ahora español), pude comprobar y experimentar en la práctica muchas de esas dificultades. En talleres, seminarios o congresos, nacionales e internacionales, donde es común el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas entre los participantes, he podido igualmente darme cuenta de que estas mismas dificultades las comparte una gran mayoría de profesores de LE, y no solamente en Brasil.

Almeida Filho (1993) señala el número reducido de horas dedicado a esta asignatura, la ausencia de consciencia lingüística, la falta de retos para el aprendizaje de una LE por parte de los alumnos, además del aspecto económico con los que se enfrentan alumnos e instituciones brasileñas, como factores perjudiciales al proceso pedagógico.

Asimismo, Anceaux (1991) apunta otras situaciones en las que la enseñanza-aprendizaje se ve perjudicada, como contextos educativos caracterizados por grupos numerosos, de composición heterogénea, y donde no se sabe si los alumnos van a seguir estudiando la lengua o no.

Dificultades Señaladas con más Frecuencia y sus Posibles Soluciones

1. GRUPOS NUMEROSOS : Pueden haber clases con más de cuarenta alumnos.

Las actividades de comprensión auditiva pueden ser trabajadas con muchos alumnos a la vez y todos pueden obtener resultados satisfactorios; no únicamente los alumnos más dotados.

<p>2. DISPOSICIÓN DEL AULA : No siempre es posible cambiar la disposición de los muebles en un aula (poner las mesas en círculo, por ejemplo, para una mejor interacción), ya que la misma es utilizada para todas las asignaturas, con cambio de profesores a cada cuarenta y cinco o cincuenta minutos.</p>
<p>No hace falta un arreglo especial de las sillas para la realización de actividades de comprensión auditiva , principalmente las que priorizan el aspecto receptivo del proceso, o sea, aisladas de la expresión oral.</p>
<p>3. CARENCIA DE RECURSOS : Alumnos e/o instituciones sin condiciones materiales adecuadas: libros, video, aparato de sonido, TV, etc.</p>
<p>Hay muchas actividades que pueden ser planeadas y realizadas con la utilización de material de bajo costo como periódicos, revistas o aún la misma pizarra del aula. Con seguridad, la creatividad del profesor juega un papel importante en estas situaciones.</p>
<p>4. NÚMERO REDUCIDO DE HORAS/CLASE :</p>
<p>Se lleva menos tiempo para desarrollar el proceso de la comprensión ya que es más sencillo que el de la re(producción). Se logran buenos resultados rápidamente.</p>
<p>5. HETEROGENEIDAD DE LOS GRUPOS : Se puede tener en un mismo grupo estudiantes con conocimientos sobre el idioma y otros sin ninguna experiencia lingüística previa.</p>
<p>Una misma actividad se aplica a alumnos de diferentes niveles ya que, por no tener como objetivo la producción, no hay un comportamiento final deseado.</p>
<p>6. SEMEJANZA CON EL PORTUGUÉS : Hay una falsa creencia de que los brasileños no necesitan clases de español porque <i>pu-eden entenderlo todo y hablar sin problemas</i>.</p>
<p>A través de las actividades de comprensión auditiva se puede explicitar las diferencias fonéticas y fonológicas entre los dos idiomas, y presentar inclusive las variedades lingüísticas del español.</p>
<p>7. FALTA DE OBJETIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LE : Muchos alumnos no presentan ningún interés ni tienen ninguna expectativa de aprendizaje de una LE. Ni siquiera saben si la van a utilizar algún día.</p>

El alumno puede empezar pronto a *comprender/usar* la LE para escuchar canciones por la radio, asistir programas de TV, o aún comunicarse de manera limitada durante una interacción. A través de actividades de comprensión auditiva se puede vehicular hechos de la vida y de la cultura hispana, contribuyendo para aumentar el conocimiento de mundo del alumno. Al comprender al otro y su alteridad, aprende más sobre si mismo.

8. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE : Hay alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en su propia lengua materna.

Las actividades en LE pueden ayudar y reforzar el desarrollo de habilidades del aprendiente ya que reproducen los mismos mecanismos, técnicas y estrategias de aprendizaje utilizados en el proceso de adquisición de su LM. Como forman parte de la realidad lingüística de los alumnos, poseen un aspecto motivador, garantizando resultados satisfactorios y rápidos.

La descripción presentada se limitó a enumerar algunos de los problemas más comunes existentes en instituciones donde el español es impartido como una asignatura más del Plan Curricular Oficial. La situación en academias específicas o escuelas de idiomas puede, y seguramente será, bastante distinta a la que fue presentada en el cuadro DIFICULTADES SEÑALADAS CON MÁS FRECUENCIA. Además, es necesario aclarar que no todas las instituciones educativas brasileñas presentan problemas de estos tipos y desarrollan una excelente labor académica no sólo con respecto a la lengua extranjera sino también con las demás asignaturas. El principal objetivo en presentar las dificultades existentes en las escuelas secundarias en Brasil tiene una motivación pedagógica, es decir, buscar traer una contribución más próxima de la práctica de los profesores que tienen que elegir actividades, en este caso, para sus clases de ELE, actividades estas que les ayuden a desarrollar con más éxito su función. Un segundo objetivo, no menos importante, es proporcionar a los estudiantes una enseñanza significativa que les permita acceder a informaciones necesarias para su desarrollo personal, académico, profesional y humanitario.

4. Punto final:

Las actividades de comprensión auditiva muy a menudo no reciben una atención especial por parte de los profesores de ELE, que destinan gran parte del tiempo de sus clases a actividades de expresión oral, principalmente hoy día, cuando el enfoque comunicativo domina el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, el profesor brasileño se depara con situaciones adversas a la aplicación de este tipo de prácticas y consecuentemente se siente incómodo y frustrado en su labor docente. En muchas ocasiones se ve incluso obligado a hacer uso de un determinado manual didáctico elegido sin cualquier consulta previa, que no está en consonancia ni con los intereses y necesidades de los alumnos ni con datos que determinan el uso que ellos harán de la lengua cuando terminen el curso. Por tanto, es aconsejable que se adapten las propuestas de enseñanza-aprendizaje de ELE a la realidad educativa brasileña y se trate de identificar el tipo de destreza lingüística y el nivel de competencia que el programa pretende alcanzar. El énfasis para trabajar una destreza receptiva sugerida por los PCN's del Ministerio de Educación Brasileño ya es un intento en este sentido. Como se aclaró al principio de esta comunicación, la destreza de la comprensión auditiva, es una destreza básica en la adquisición de una lengua extranjera, o sea, se adquiere una lengua escuchando y leyendo, no solamente hablando y escribiendo. Por eso, creo que se puede y se debe utilizar la comprensión auditiva como un recurso más que garantiza una educación lingüística de ELE de calidad.

5. Bibliografía:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas : Pontes, 1993
- ALONSO, E., *¿ Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo ?* Madrid : Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1996

- ANCEAUX, H. , *Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, en Cable-8, p. 11-15, Madrid, 1991
- BORDÓN, Teresa . *La evaluación de la comprensión auditiva*, en Carabela 49. Madrid : SGEL, 2001
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall Regents, 1991
- GARCÍA, Analía . *Bringing the Professional Market into the Spanish Classroom: Skills, methodology, and a Cross-Cultural Approach*. En Congreso Anual de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Estudio Sampere. Rio de Janeiro, 2002.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. , SIMÓN, T. *Profesor en acción 3* , Madrid : Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 1996.
- LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press, 1998.
- OLIVÉ, D.P., *Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados*, en Carabela – 49, Madrid : SGEL, 2001
- WIDDOWSON, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford : Oxford University Press, 1978.

Los Cuentos Infantiles

“Pintar con Palabras antes de Narrar”

Ortiz, Delia Hilda

Casa de Cultura Latinoamericana (UFAL)

Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector /a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor /a es explorar este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir el texto. (Linda Flower apud Daniel Cassany, 2002).

1. Introducción:

Deseo reflexionar sobre el proceso de la escritura; de la dificultad que nuestros alumnos tienen para accionarla, del terror que les causa ver las páginas en blanco, de la angustia que les causa al no encontrar ideas, de la motivación que no tienen y que la necesitan para que los lleve a escribir, del malestar que sienten, del bloqueo que experimentan ante esta situación en la que los minutos pasan y pasan y no le sale nada y se comen los nervios desencadenando así miedos y fobias a la letra escrita.

Miedos y fobias que intentaremos vencer proponiendo situaciones determinadas, “los cuentos infantiles”, que sin darse cuenta los empujará a escribir de una manera divertida y cualitativa.

Las actividades que proponemos tienen la finalidad de estimular la práctica de cierto tipo de reflexiones sobre cómo enseñar a escribir teniendo en cuenta aspectos específicos de la organización de un escrito y reconociendo algunas estructuras concretas. Pues es fundamental reservar un tiempo para trabajar

la escritura en el aula : tanto escribir y revisar los propios escritos como también establecer las metas de la actividad.

Cabe agregar que en el aprendizaje de E/LE se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje y no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios. Por eso se requiere un gran esfuerzo tanto por parte de los alumnos como también por parte del profesor.

2. Enfoques didácticos

Pueden distinguirse cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita: un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita. (Daniel Cassany, 1990).

Los cuatro enfoques metodológicos con que puede enseñarse la expresión escrita está basada en los cuatro enfoques que establece Shih (1986) apud Daniel Cassany (1990):

Los cuatro enfoques didácticos que se exponen son:

- Enfoque basado en la *gramática*
- Enfoque basado en las *funciones*
- Enfoque basado en el *proceso*
- Enfoque basado en el *contenido*

Y como dice Cassany:

No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles

para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión. Las diferencias entre uno y otro son cuestiones de enfoque y de énfasis. Cada metodología ahonda en un punto de vista y propone un trabajo prioritario y sistemático de éste. Por estas mismas razones, los extremismos son muy peligrosos. Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura. (Daniel Cassany, 1990).

2.1. Enfoque basado en la gramática:

La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.). Se pueden establecer dos grandes modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, llamada también gramática del discurso.

En el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua que sigue este enfoque son los libros de texto de Sánchez, Cabré y Matilla (1975)

2.2. Enfoque basado en las funciones:

Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación. En el terreno de la expresión escrita son muy importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del lenguaje: un alumno que aprende a escribir debe conocer la diferencia entre cómo es el lector, el perfil del destinatario o las características psicosociológicas del receptor del mensaje. O sea que se enseñan y se aprenden funciones diferentes según el destinatario.

En el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua que sigue este enfoque son los métodos del Equipo Avance (1986) y del Equipo Pragma (1984 y 1985).

2.3. Enfoque basado en el proceso.

En este enfoque es más importante el proceso de trabajo del alumno que el producto final que consiga. Es decir que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra y seleccionar las técnicas más productivas para él, saber como integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar.

Otro aspecto muy particular de este enfoque es la corrección de los trabajos de los alumnos. Según la teoría:

No se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición. (Cassany, 1989)

Los cursos o libros prácticos que desarrollan este enfoque son Flower (1985) y Murray (1987) y desde el punto de vista teórico se destacan los volúmenes monográficos de Cassany (1987 y 1989) y el libro de Serafín (1985).

2.4. Enfoque basado en el contenido.

Según este enfoque los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben. Es decir escribir es un instrumento de aprendizaje. Este instrumento puede utilizarse para aprender sobre cualquier tema o asignatura del currículum.

Las características principales del enfoque según Shih (1986) apud Daniel Cassany (1990) son:

- se pone énfasis en lo que dice el texto, en el contenido y no en cómo se dice, en la forma.

- No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico. Las fuentes de la escritura son bibliográficas: libros, conferencias, apuntes, artículos, etc.
- La habilidad de la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar leer y hablar).
- Se distinguen 2 secuencias: una fase de estudio y comprensión de un tema y una fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito.

Los textos que desarrollan este enfoque son de: Shih (1986) y Griffin (1982).

3. Criterios para la programación de actividades de expresión escrita

Se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

3.1. Contextualización

Cuando escribimos un mensaje en la vida real, lo hacemos siempre dentro de un contexto o situación. Por lo tanto, las tareas de escritura que se le propongan al alumno deben determinar con claridad las características de este contexto.

3.2. Finalidad

La escritura tiene siempre un propósito y en función de este propósito se determinarán las expresiones, vocabulario, etc. Como afirma White:

La necesidad de establecer un propósito que tenga significado para el alumno, que esté relacionado con su mundo de intereses y que proporcione al escrito una unidad temática y conceptual. (White, 1980 apud P. Gómez C. y M^a del Mar Martín Viaño, 1990).

3.3. Creatividad

Es conveniente proporcionar al alumno ocasiones en que pueda crear su propia lengua y sentir que es producto de su vol-

untad y esfuerzo personal. A fin de posibilitar este proceso creativo, Zamel (1982) apud P Gómez C. y M^a del Mar Martín Viaño (1990) sugiere la conveniencia de programar actividades en que el alumno escriba espontáneamente en la lengua segunda.

3.4. Razonamiento

Para facilitar el proceso de producción de la lengua escrita es necesario que los alumnos realicen ejercicios preparatorios de reflexión lingüística y retórica. Con ellos pueden tomar conciencia de la estructura de un texto, de los recursos para conseguir la cohesión del mismo.

3.5. Motivación

Con las actividades de escritura se pueden desarrollar los dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca.

Si las actividades son motivadoras, el alumno sentirá la satisfacción íntima de aprender, de comunicarse con otros y de realizar una tarea que le gusta. (Gardner y Lambert, 1972 apud P. Gómez C. Y M^a del Mar Martín Viaño, 1990).

3.6. Integración

En un enfoque comunicativo de la escritura, es necesaria su integración con otras destrezas. Pues permite la práctica de los mismos contenidos lingüísticos o funcionales en las distintas destrezas, desarrolla dos o más destrezas dentro de un mismo contexto y se aproxima el uso de la lengua a la vida real.

La escritura puede ir precedida de una destreza de tipo receptivo (lectura o audición) o de una actividad de expresión oral; también la escritura puede ser el punto de partida para otras actividades, por ejemplo, la lectura y comentario de lo escrito.

4. La actividad

Otorgarle a la destreza *expresión escrita* un valor positivo y conseguir que los aprendientes sientan el gusto por el escrito or-

ganizado y ajustado a sus necesidades de comunicación auténtica es labor del profesor/ profesora de LE.

El trabajo propuesto presenta las etapas de una actividad de expresión escrita con estímulo visual llevada a cabo con estudiantes de español/ LE en donde el componente lúdico creó condiciones propicias a la comunicación venciendo la amedrentadora misión de tener que componer un texto.

La actividad fue realizada en la Casa de Cultura Latinoamericana (CCLA) (el aula es específica para idiomas) y aplicada a un grupo de 18 alumnos, jóvenes y adultos con actitudes y aptitudes disímiles, pero aglutinados por un interés común: el de dominar la lengua de Cervantes.

El área temática propuesta fue cuentos infantiles donde se presentan actividades que tienen como finalidad la escritura de un tipo de texto determinado: la descripción y la narración.

Los cuentos son instrumentos muy útiles para potenciar el aprendizaje, pues por una lado el alumno está familiarizado con los cuentos populares en su primera lengua y con la rutina propia de escuchar y contar cuentos y, por otro lado, el cuento le permite acercarse a la cultura del país, cuya lengua se estudia de una forma sencilla y atractiva.

Como herramienta principal, echamos mano para ello a dos enfoques. Por un lado al apoyo que nos da la gramática (enfoque basado en la gramática) pues el uso adecuado de los pretéritos sólo vendrá a incrementar el conocimiento gramatical del aprendiente. Por otro lado el papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores o los puntos flojos etc.(enfoque basado en el proceso).

También durante el proceso se ha hecho hincapié a las funciones comunicativas pues la escritura permite interactuar con el prójimo, lo que exige conocer los géneros:: descriptivo y narrativo en este caso, que lo llevará a descubrir: los tópicos, la estructura, los formulismos, la terminología, etc.(enfoque comunicativo)

En cuanto a los criterios en primer lugar nos apoyamos en el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes (sintagmas, oraciones, párrafos, fragmentos) entre sí y con el contexto extralingüístico. (Razonamiento). En segundo lugar debemos tener en cuenta qué necesidad, interés, gusto subyace al escrito (Motivación) y en tercer lugar decimos que conocer una lengua extranjera significa dominar las cuatro destrezas. (Integración).

4.1. La actividad propuesta : actividad con estímulo visual

Para la actividad propuesta se ha utilizado el conocido cuento de *Caperucita Roja*.

4.1.1. Primera actividad: la descripción.

a) Forma del discurso: descripción.

La descripción se emplea para presentar objetos, personas, lugares y sentimientos, indicando, en la medida de lo posible los detalles concretos. Por eso se suele decir que *describir es pintar con palabras*.

b) Objetivo: aprender a describir

c) Pre-actividad:

Preguntas: ¿alguien de la clase tiene algo rojo? ¿recuerdan el cuento de *Caperucita Roja*? ¿Cómo se llama este personaje en tu país?. Luego se presentará el estímulo visual: 4 viñetas donde aparecerán los personajes principales: el lobo, la Caperucita, la madre y la abuelita, quiénes serán los personajes de la descripción.

d) Fijación de la tarea

Activación de ideas. Una de las posibilidades es la técnica del torbellino de ideas: se escriben todas las palabras que se les ocurra relacionada con la viñeta y luego las pueden utilizar para formular su texto. Se debe reunir todos los datos de lo que se va a describir. Así pueden preguntarse: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde está? ¿Qué hay a su alrededor? ¿Para qué sirve? ¿Qué valor tiene? Etc.

e) Tarea de escritura:

Composición y revisión en grupos.

Observar cómo trabajan y ayudarlos en sus dificultades y consultas. Se debe seleccionar los detalles que más interesan, ordenarlos y *darles forma*.

Para *darle forma* tomé por base la propuesta de Raimés (1983) apud Martín Peris (1989:5) (modificada):

- Lectura del primer borrador + comentarios + sugerencias sobre la descripción del personaje (grupo + profesor/ a)
- Redacción del texto. Segundo borrador.
- Lectura del segundo borrador + comentarios + sugerencias sobre el contenido (aspectos lingüísticos y extralingüísticos) (grupo + profesor/ a + clase)
- Preparación de la versión definitiva de la descripción (grupo)
- Lectura y evaluación del progreso entre el primer borrador y la versión definitiva (grupo + profesor/ a)
- Lectura de los textos definitivos.

f) La corrección en sesión plenaria:

Hay que dar tiempo a los alumnos para que lean los escritos y corrijan los textos. Hay que darles la oportunidad de que ellos mismos corrijan los errores antes de que lo haga tú.

“Hacen borradores de diversas partes del texto y mientras escriben revisan y repasan constantemente lo que han escrito, reescribiendo el texto una o más veces”. (T. Hedge. *Writing*. OUP, pág. 9 apud Giovannini A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón, 1996).

4.2.2. *Segunda actividad: la narración.*

a) Forma del discurso: la narración. Narrar es presentar, generalmente con un orden cronológico, acciones que ocurren en un tiempo y en un lugar determinado. Sirve para contar una historia. La narración en pasado es la parte fundamental de los cuentos. Se deberán tener en cuenta el narrador, los acontecimientos, los personajes, el espacio, el tiempo y el ambiente.

b) Objetivo:

- Contar un cuento infantil
- Reconocer los tiempos verbales en el pasado.

c) Pre-actividad:

A través de un estímulo visual (viñetas relacionadas al conocido cuento de Caperucita Roja) los alumnos expondrán

sobre el entorno en el que ocurren los hechos, proporcionando datos sobre el lugar, los personajes, el tiempo, etc.

d) Fijación de la tarea:

La narración será hecha en tercera persona y el/los narrador/es podrá/n adoptar dos puntos de vista:

- narrador omnisciente. Contagia al lector su simpatía o antipatía por ciertos personajes al colocarse a favor o en contra de ellos.
- narrador objetivo. Registra lo que percibe externamente sin penetrar en el interior de los personajes.

Se estructurará la narración en tres párrafos, que deberán responder al planteamiento, al desarrollo y al desenlace siguiendo los recursos lingüísticos de los textos narrativos: las formas verbales y la construcción oracional.

e) Tarea de la escritura:

Composición y revisión en grupos.

Para la confección del texto se usará la propuesta de Raimés (1983) apud Martín Peris ya mencionada anteriormente.

f) La corrección en sesión plenaria

El profesor seleccionará tipos de errores que se han producido y animará a los grupos a corregirlos.

g) Tarea final:

Se puede desarrollar otras destrezas como:

- Comentar la moraleja que encierra
- Proponer otros posibles finales del cuento
- Escuchar el cuento en español
- Leer por grupos diferentes ejemplares del cuento en español.

5. Consideraciones finales

De lo expuesto se hace manifiesto decir que aspectos fundamentales se deberán tener en cuenta a la hora de presentar la composición escrita en clase de E/LE, sin olvidar que el enfoque metodológico que se seguirá dependerá de las necesidades y los intereses de los aprendientes, de modo que variarán de acuerdo a cada clase y probablemente a cada individuo. Se deduce de esto que el profesor tendrá que ser sensible a las características específicas de cada grupo para poder tomar las decisiones más adecuadas.

Al margen de esta consideración y teniendo en cuenta la propuesta aplicada en la clase podemos decir que:

- Dentro de la composición escrita la descripción y la narración de conocidísimos cuentos infantiles, dentro de la finalidad comunicativa, son técnicas para desarrollar la adquisición del español como lengua extranjera.

- Didácticamente es una tarea realizable y los materiales utilizados para su realización están al alcance de todos.

- Sin olvidar que la narración y la descripción son estrategias y técnicas necesarias para que la escritura se concrete.

6. Bibliografía

ARNAL, C., A. RUIZ DE GARIBAY, *Escribe en español*, Madrid, SGEL, 1996.

BENITEZ, B. P. *Metodologías y materiales para la enseñanza del español LE*. Actas del VII Seminario La enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y estrategias, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999, pp 30-43.

CASSANY, D. *La composición escrita en E/LE*. In: Miguel, L.;Sanz, N. ed. Madrid. Expolingua. Actas de las jornadas de Expolingua, 1997.

CASSANY, D. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. CL&E, 1990, 6, pp 63-80.

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 2002.

DÍAZ, R. L., *La expresión escrita en el aula de ELE*. Notas del curso impartido en el Máster de la Enseñanza de Español para Profesores Brasileños, Santander, España. 2002.

GIOVANNINI, A., E. MARTÍN PERIS, M. RODRÍGUEZ y T. SIMÓN, *Profesor en acción*, 3. Destrezas, Madrid, Edelsa, 1996.

HERNÁNDEZ G., C. RELLÁN, *Aprendo a escribir 2*, Madrid, SGEL, 1998.

P. GÓMES C., M.^a DEL MAR MARTÍN VIAÑO, *Didáctica de las segundas lenguas, La expresión escrita: de la frase al texto*, 1990, 2, pp 43-61.

PERIS, M.E. ¿Y si trabajáramos un poco más la expresión escrita? Mimeógrafo. 1989.

REYES, G., *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco/ Libros, 2001.

SÁNCHEZ L., A. PÉREZ, I. GARGALLO, C. GARCÍA, (Consejo de redacción), *Carabela 47*, Sociedad General Española de Librería, S. A. 2000.

Ponencia Trampas, chistes y equívocos... hablamos de los falsos amigos

Santana, Denise Moreira

Centro Universitário de Brasília- UniCEUB

A diferencia de otras lenguas aprender español para un brasileño es algo que nos conforta, parece que estamos ejercitando nuestro propio idioma con algunas restricciones lingüísticas.

Estudiar los heterosemánticos equivale a percibir una de las muchas diferencias entre el portugués y el español, además de esto, una de las labores del profesor es intentar descubrir maneras para facilitar a los alumnos el conocimiento y reconocimiento de situaciones que podrán presentarse en sus vidas, sin embargo, darles una lista de palabras o presentarles un libro de consulta sobre este asunto no será suficiente y tampoco dará mucho resultado.

Por esto nos hemos dedicado a descubrir e inventar juegos que sirvan de apoyo al estudio de los heterosemánticos.

Presentación:

Lo dices... ¿en serio? Trampas, chistes, equivocados, las maneras de hablar sobre los falsos cognados.

Muchos se preguntan por qué preocuparse con la enseñanza del idioma Español si a los hablantes de portugués les resulta tan fácil comunicarse con un hispanohablante. Aunque estemos de acuerdo en que la transparencia entre los dos idiomas existe, principalmente en lo que se refiere al léxico, sabemos que la comunicación no envuelve sólo el dominio de un cierto vocabulario o unas cuantas reglas gramaticales, o simplemente cara de amistad y cordialidad.

Nuestra experiencia, además, viene demostrando que hay algunas dificultades claves que se olvidan por completo los elementos de comunicación propuestos por JAKOBSON (1995) – “emisor, re-

ceptor y mensaje”. Es decir, la dificultad de comunicarse en otra lengua consiste no solamente en la expresión utilizada por el hablante, pero en todo el proceso de comunicación propuesto.

Estudiar los heterosemánticos equivale a percibir una de las muchas diferencias entre el portugués y el español, además de esto nos auxilia a no cometer equívocos y pasar por situaciones poco confortables a la hora de comunicarnos.

Entre las lenguas de origen latino, siempre ha llamado la atención la notable semejanza y el paralelismo lingüístico de las lenguas española y portuguesa en los niveles léxicos, es indudable que las semejanzas entre ambos idiomas representan una ventaja para el alumno lusohablante en el proceso de aprendizaje, sin embargo, dichas semejanzas entre la lengua nativa y lengua extranjera conllevan una cuestión importante: la interferencia entre las estructuras de estos idiomas.

La expansión creciente especialmente motivada por relaciones económicas y políticas hace con que los estudios y colaboraciones en diferentes áreas del conocimiento sean bien acogidos. Una de las estrategias consiste en ser capaz de atribuir un significado a una palabra o expresión (aunque aproximado), o determinar el asunto de un texto, con base en el contexto. Se trata de la inferencia. Para realizarla se pueden utilizar tanto los saberes relacionados a la gramática (derivación de palabras, clases gramaticales, funciones sintácticas), como al léxico, y ahí se ubica la problemática de los falsos cognados.

Los aspectos semánticos son muy importantes para el aprendiz de lengua extranjera, al comprender el significado de una palabra el alumno hace una serie de asociaciones de términos que servirán de apoyo para la comunicación eficaz y eficiente.

La comprensión del sentido de las palabras no se hace solamente con la consulta del diccionario, es más, es la comprensión del contexto no solamente textual sino que social, cultural y lingüístico que implica la comunicación.

La definición de los falsos “amigos” es la siguiente, según el libro *¡Ojo! Con los falsos amigos* de la editorial Moderna:

“los falsos cognados son palabras que tienen forma semejantes o idénticas, mas se diferencian en lo dice respecto a su sentido”, sabemos que los diferentes tipos de falsos cognados se divide en grupos con:

- Formas semejantes y significados totalmente diferentes;
- Formas semejantes con uno o más significados semejantes y otros diferentes;
- Formas semejantes con significados diferentes de su uso en la actualidad.

A la luz de este tema me gustaria defender los estudios de lingüística contrastiva que nos ofrecen de algún modo gran contribución al proponer el distanciamiento - acercamiento entre las lenguas, por eso debemos aprovechar las semejanzas y neutralizar las diferencias existentes en ambos idiomas.

Una de las labores del profesor es intentar descubrir maneras para facilitar a sus alumnos el conocimiento y reconocimiento de situaciones que podrán presentarse en sus vidas, pero darles una lista de palabras o presentarles un libro de consulta sobre este asunto no será suficiente y tampoco dará mucho resultado.

Este trabajo tiene por finalidad proponer juegos conocidos como bingo, memoria, rompecabezas, dominó, para que nuestras clases sean más atractivas y para que nuestros alumnos puedan fijar a través de ejercicios lúdicos algunas de las palabras claves elementos de comunicación que muchas veces nos complican la vida.

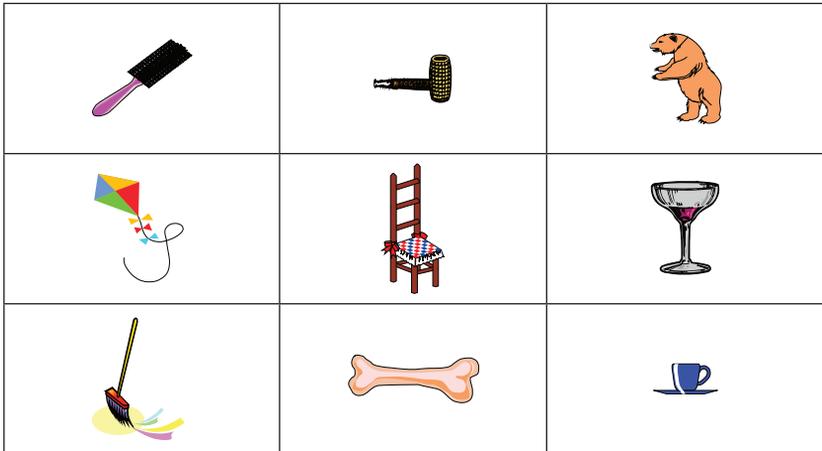
Tarea 1:

El juego consiste en llevar 10 sobres con 3 palabras sueltas y los alumnos tendrán un tiempo para montar el rompecabezas descubriendo con el auxilio del diccionario de falsos cognados el sentido de las palabras y el enigma de la traducción ofrecido entre las palabras. En seguida ellos deben de formar situaciones o frases para la utilización de las palabras de cada sobre.

cometa	pipa	cachimbo
ensalada	salada	salgada
salgada	palco	camarote
bolso	Bolsa	sacola
Grito	Berro	agrião
Lienzo	Tela	tecido
pegamento	cola	cauda
perro	cachorro	Filhote
jarrón	vaso	copo

Tarea 2:

En el juego de la memoria, el alumno tendrá el cartel en clase y deberá de descubrir qué palabra de la lista que corresponde a cada dibujo.



cometa	esco-	oso	taza	vaso	silla	pipa	cepillo	hueso
--------	-------	-----	------	------	-------	------	---------	-------

Tarea 3:

Contextualización de palabras: consiste en llevar a la clase tarjetas con diferentes situaciones en las que el alumno va a completar con un falso cognado.

• Un brasileño fue a Uruguay y se dirigió al despacho del presidente de la empresa.

A._ Buenas tardes. Su nombre por favor...

B._ José Antonio.

A._ Y.....? (apellido)

B._ Pues puede ud. llamarme Zé.

• Rosa es una brasileña que recién llegó a Madrid. Conoce a un chico en el cine que le dijo:

A._ ¿Entiendes lo que hablan?

B._ Bueno, ... me quedocon la lengua. (embarazada)

A._ ¿Cómo?

Tarea 4

El album de los animales (falsos cognados) consiste en ir poniendo una tras otra la figura y la palabra correspondiente al animal indicado. Aquí he dejado sólo los nombres de los animales en portugués porque cada alumno deberá conseguir las figuras de los animales, sus respectivos nombres en español y hacer una presentación de su album a la clase.

Barata	Gato	Rato	Urso	Galo	Raposa	Cachorro	Macaco
--------	------	------	------	------	--------	----------	--------

Conclusiones

Termino esta tarea pero no la investigación de cómo descubrir nuevas formas de trabajar con los falsos cognados. Estoy segura de que los estímulos son útiles y que las herramientas que pueden validar nuestras conductas son el trabajo incansable de

descubrir nuevas formas de llevar a la clase material de apoyo de buena calidad y diversificado, con la utilización del análisis contrastivo entre las lenguas portuguesa y españolas que en mi opinión son fundamentales para los que se dedican a aprender y a enseñar.

Bibliografía:

ACTAS – **Seminarios de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusoablantes.** Consejería de Educación. Embajada de España. São Paulo, 1994.

BECHARA, Suely F. y MOURE, Walter G. **¡Ojo! Con los falsos amigos.** São Paulo: editora moderna, 1998.

CASTRO, Francisca. **Uso de la gramática española: Elemental e intermedio.** Madrid : Edelsa, 1999.

COSTA, A.L. y ALVES Marra, P. **¡Vamos a jugar!.** Barcelona: Difusión, 1997.

EGUSKIZA Garay M. J. Y PISONERO del Amo I. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, **Carabela**, 47, pp. 87-110, 2000.

GARCÍA González J. Y A. HIERRO, **Actividades lúdicas para la clase de español.** Madrid: SGEL, 1999.

GUTIÉRREZ, José A. Pérez. **Textos expositivos.** Aplicaciones didácticas. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación, 2002.

IGLESIAS I. Y otros. **Hagan juego:** Actividades y recursos lúdicos para la clase de español. Madrid: Edinumen, 1998.

INSTITUTE, EUROPEAN LANGUAGE. **Pasatiempos en Español.** Vol. 1. Italia: Eli, 1992.

MORENO C. Actividades lúdicas en enseñanza del español, **Frecuencia L**, 3, pp.28-35.

PALOMINO M. A. **Dual:** Pretextos para hablar. Madrid: Edelsa, 1998.

SECO, Manuel. **Diccionario de Sinónimos y Antónimos.** Madrid: Espasa Calpe, S.A, 1998.

VIUDEZ, Francisca Castro; ARRESE, Fernando Marín; GALVEZ, Reyes Morales & MUÑOZ, Soledad Rosa. **Ven.** Vol. 1. Tercera re-

Las Dificultades del Aprendiz Brasileño en Relación con los Artículos del Español

DÓRIA, Mari Néli,

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Esta presentación tiene por fin tejer algunas reflexiones que se relacionan con el hecho de que, si un brasileño aprendiz de español presenta una construcción errónea, en nuestro caso específico, en el campo de los artículos, puede ser que tal error se deba a la proximidad tipológica existente entre el portugués y el español, aunque puede ser que el alumno esté manifestando una dificultad intralingüística, una vez que algunas reglas en sí son complejas para el aprendiz brasileño y conllevan la necesidad de exposición a inputs suficientes y de una práctica constante hasta que el aprendiz llegue a conocer y aplicar las reglas convenientemente.

Cuando el aprendiz de una nueva lengua, incorpora estructuras de su lengua materna conocida al sistema de la interlengua decimos que hizo una transferencia lingüística.

Es frecuente que ocurran “errores de transferencia” especialmente al comienzo del proceso y en los estadios intermedios.

Según Selinker (1972) la transferencia se debe a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos y a la metodología empleada en la enseñanza del idioma.

No podemos afirmar que la transferencia de la LM para la IL sea la única responsable por la fosilización de errores, pues el aprendiz de una LE suele usar ciertas estrategias, como la simplificación y la hipergeneralización como estrategias de aprendizaje

No conocemos bien las estrategias que el estudiante de LE usa cuando no posee recursos pragmáticos ni competencia comunicativa en ese idioma, tampoco si esas estrategias son individuales o culturales, ni de qué manera afectan a la producción en

LE, pero podemos afirmar de que hay algunas estrategias que son comunes a todos los aprendientes y que en los primeros estadios de aprendizaje de la LE, los mismos tienden a reducir la LO a un sistema simple con menos marcas.

A veces encontramos aprendices que han tenido suficientes informaciones formales de una LE, que, sin embargo, cometen errores, a quienes tales errores no les parece molestar, quizá porque estén contentos con su comunicabilidad. Por otro lado, hay aprendices de LE, que se dan cuenta de sus errores y que los quieren corregir.

La teoría lingüística y la teoría del aprendizaje ha estado presente en la última década con el fin de comprender mejor el papel de la LM en la adquisición de la LE, así como ayudar a las posibles causas de la fosilización.

Aunque los investigadores no estén totalmente de acuerdo con el modo como sucede esta interferencia, el aprendizaje de una LE no parte de la nada, pues la LM está disponible de alguna forma, durante su etapa de aprendizaje de esa LE

Según Corder (1967) los errores son informaciones importantísimas para el alumno, el profesor y principalmente para el investigador.

Corder observó que hasta determinado momento de la historia de la enseñanza de lengua extranjera, los autores tratan los errores y el proceso de corrección de una forma superficial, como si éstos no tuvieran importancia

A partir de la aplicación de la teoría lingüística y psicológica al aprendizaje de una lengua, nuevos estudios sobre los errores fueron creados. Se llegó a la conclusión de que el profesor podía detectar áreas deficitarias del alumno e intentar direccionar la enseñanza de modo a evitar o superar estos errores, a partir del análisis de errores se ha planteado, si es que existe un paralelismo entre la adquisición de la LM y el aprendizaje de una LE.

Corder (1967) llegó a que: el aprendizaje de una lengua materna es inevitable ya que hace parte del proceso de madurez

del niño; el mismo no comienza con ningún comportamiento lingüístico, mientras que en el aprendizaje de una LE esa inevitabilidad no existe, el aprendizaje de la LE normalmente comienza después de que el proceso de aprendizaje de la lengua materna existe, cosa que no ocurre en el caso de la LM.

Corder (1967) asume que algunos procedimientos adoptados por el que adquiere una LM y aprende una LE son los mismos.

Cuando un niño de dos años pronuncia una oración, el adulto no la califica como incorrecta, sino como una locución infantil, que permite conocer el estadio del niño. Estas producciones incorrectas, según Corder (1967) son características del proceso de adquisición del lenguaje.

En el uso normal de nuestra lengua nativa cometemos errores que se deben a lapsus de memoria, cansancio, emoción fuerte; estos artefactos accidentales no reflejan en el conocimiento de la lengua, debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre los errores casuales y errores sistemático. (Corder, 1967).

Son los errores que nos van a proporcionar evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento y son importantes a tres niveles diferentes: primero para el profesor, puesto que si se hace un análisis sistemático se sabrá cuánto ha progresado y qué falta aun; segundo, para el investigador que puede evidenciar qué estrategias está usando el alumno para aprender una nueva lengua; tercero, cometer errores es un mecanismo que tanto el aprendiente de una LE como el niño que adquiere su LM utilizan para aprender y para probar hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.(Corder, 1967)

Un gran número de sus errores están relacionados con los sistemas de su lengua materna. Los errores no deben verse como signo de inhibición sino como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje

El Análisis Contrastivo considera a la interferencia de la LM como única fuente de dificultades de los aprendices de LE, y desconoce la existencia de otros problemas que inducen al

error, motivo por el que se le considera un modelo deficiente. Análisis de errores en parte integró y en parte sustituyó al AC (Durán, 2000).

Algunos errores son fosilizables. La fosilización aparece inesperadamente cuando ya se creía superado; suele suceder en situaciones especiales tales como cansancio, distracción, excesiva atención al contenido y no a la forma, la fosilización nunca afecta a la claridad de lo que se quiere expresar, de ahí la no preocupación del aprendiz.(Durão, 2000)

Entre motivos presentados (Durão, 2000)destaca que la fosilización de los errores pueden ocurrir tanto por las características individuales del aprendiz, la afinidad entre el estudiante y la LO, la metodología y / o método utilizados por los profesores.

La fosilización es uno de los rasgos principales de la IL, es uno de los bloqueadores de la progresión y de la producción correcta en la LO.(Durão, 2000).

Para (Slinker, 1972) la fosilización ocurre por la tranferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje y de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO. La tranferencia língüística se refiere a los elementos dela LM que interfieren en la construcción de la LE, pudiendo ser de dos tipos: la positiva y la negativa; la positiva se da cuando los elementos tranferidos facilitan el aprendizaje de la LO

Además de esas principales, el autor habla de otras: las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones semejantes la hiper-corrección y el uso permanente de holofrases (la simplificación de una frase en una sola palabra)

Jordens (1980) y Durão (1999), creen que las causas de la fosilización pueden tener su origen en la interrelación entre más de un factor y que una misma producción en diferentes contextos no se basa en el mismo proceso subyacente.

Sheen (1980)y Mukattash (1986), afirman que los errores encontrados en la IL de los estudiantes que se fundamentan en

una transferencia lingüística se fosilizan más que las provocadas por otros mecanismos.

Liceras (1986), sin embargo considera que el proceso de fosilización de errores es el resultado de una permeabilidad entre la LM y la LO.

De acuerdo con Durão (2000), para Slinker (1972) es casi imposible erradicar los errores fosilizados porque están almacenados en la estructura psicológica latente. Mukattash (1986) dice que si fuera posible probar que determinados errores no pueden ser erradicados, el tiempo y el esfuerzo que pierden en intentar enseñar podría ser usado en otras actividades.

Para Hylttenstam (1985), Johnson (1992), Prada Creo (1993), Martín Peris (1998) y Durão (1999), la fosilización es un estado que puede ser modificado desde que el aprendiz encuentre motivación para que el mismo se aproxime más de la LO o de la comunidad que se expresa en esa LO. Hammerley (apud Durão, 1999), se refiere a la transferencia intrusiva como mecanismo que el aprendiz acciona cuando le parece que no necesita aprender determinadas formas de la LE, porque no existen en su LM; la transferencia **inhibitiva** es accionada cuando en la LM no existe una forma cognada que el estudiante pueda transferir para la LE. El mecanismo del evitamiento es la supresión de elementos de la LM en la LE debido a alguna experiencia negativa anterior. Por último (Durão, 2000) habla sobre la psicotipología, que es la conciencia metalingüística del alumno sobre la distancia lingüística que hay entre la LM y la LE y que no debe transferir rasgos de una a la otra.

Según (vázquez, 1998) el concepto de error a lo largo del tiempo fue de la siguiente manera:

1957-1967: En el proceso de aprendizaje de esa época se pensaba que sólo las estructuras diferentes en la LM y la LE, causaban problemas.

1967-1977: No todos los errores predichos por el AC. aparecían, además la mayoría de ellos, la causa no era la in-

fluencia materna. A partir de ahí se conoce la teoría Análisis de Errores no Contrastivo (AEnoC).

1977-199.... Muchos autores de la época creyeron que el AE no contrastivo, vino para reemplazar al AC, pero el mismo vino para complementar, ya que había aspectos que aún no se habían resuelto: Ej. analizar los textos sin tener en cuenta las estructuras problemáticas, de las cuales los hablantes huían. Los hablantes de otras lenguas también recurren a estrategias de evasión, aunque no se podía afirmar cuando ocurriría un error.

Las investigaciones se movieron en forma cíclica teniendo en cuenta los errores fonéticos, sintácticos y semánticos menos los pragmáticos.

Analizar errores sirve para profundizar el proceso de aprendizaje y de esa forma enseñar mejor, adquirir informaciones acerca de problemas gramaticales no analizados, desarrollar métodos sobre qué, cómo y cuándo corregir.

La dificultad que existe en español en lo referente al uso del artículo “el” ante los sustantivos femeninos singular que empiezan con “a” tónico es la cacofonía y que en portugués este uso no causa ninguna molestia a los oídos, esta área en la gramática es llamada de eufonía (buen sonido). La explicación de esta dificultad pertenece a la lingüística histórico comparativa ya que la forma antigua del artículo era “ela”(ela agua, ela mesa), sin embargo la forma “ela” se abreviaba en “el” o “la”, cuando el sustantivo femenino comenzaba por vocal o consonante (el agua, la mesa), por lo tanto, el artículo “el” en el ejemplo “el agua”, no es masculino, sino una forma especial de femenino.(Balbino de A. B. Durão, 1999)

El uso del artículo neutro en español representa otro problema. Su función es usada para sustantivar elementos. La dificultad en el uso del artículo neutro es que los aprendices tienden a extraer el singular del plural, o sea el artículo masculino plural es los, de esta forma ellos son inducidos a pensar que la forma “lo” pertenece al singular de “los”.

Durão (2001) dice que la mayor parte de las estrategias de aprendizaje de una LE son universales, normalmente los apre-

ndices emplean su LM, aunque esto a veces puede resultar en interferencias.

Una manera de ayudar al alumno es hacer que reflexione sobre las reglas gramaticales, para que de esa forma perciba los errores presentes en su producción y en las de sus compañeros.

De acuerdo con Durão (2000) la interferencia interlingüística entre lenguas próximas es la principal causa de los errores, pero estos pueden ser provocados por otros motivos, como por ejemplo la sobregeneralización de reglas o la confusión debida a falsas analogías, de esa forma le toca al profesor la tarea de buscar, conocer los tipos de errores sistemáticos más frecuentes y descubrir las fuentes que los provocan.

En la IL de los estudiantes brasileños de español suele ser frecuente el uso de artículos definidos ante nombres propios de personas femeninos y masculinos, sin embargo es considerado vulgar o muy familiar pues están objetivamente claros por sí; además de infringir una regla gramatical supone desprecio hacia a la persona, una vez que ese uso es normal con los apodos (el manco, el cabezón).

Ese error se debe a una interferencia de la lengua portuguesa con la lengua española, ya que en portugués es corriente usarlo o una inseguridad del estudiante con relación a la regla, o bien una sobregeneralización de la regla.

En español se usa el artículo definido ante nombre o apellido de las personas que figuran en los procesos judiciales que hayan sido mencionadas anteriormente. Por otra parte es frecuente encontrar, por escrito o en discursos orales construcciones con empleo de artículos definidos con apellidos de mujer, es una forma de determinar con claridad el sexo de la persona.

En la IL de aprendices brasileños es muy frecuente encontrar construcciones que aparezca el artículo definido ante nombres de países y ciudades, pero en español por regla general no llevan, a no ser que: integre ese nombre, ej: La Habana, o que haya elipses, como: Los Pirineos (los montes Pirineos). Esa dificultad

se podría atribuir a una interferencia, pero puede derivar de una dificultad del alumno con respecto a las reglas específicas de la lengua española, pues en español, las excepciones abundan, o si dicha dificultad está relacionada a una característica de la LO, que deja en abierto algunos casos. Apesar de que no tenemos como afirmar con total seguridad a qué se debe la dificultad, podemos afirmar que este error puede ser un error de adición, local o transitorio.

El uso de artículo delante de posesivo es muy frecuente en la IL de brasileños.

Ej. La mi casa es grande Mi casa es grande.

En español no se usa artículo delante de posesivo, mientras que en portugués, el uso de artículo definidos con posesivos cuando no da lugar a la ambigüedad, es opcional. Sin embargo, la cuestión no es tan simple, existe un fenómeno coloquial según el cual españoles del nordeste del país combinan artículos a posesivos apocopados y los ejemplos que presenta son similares a los desvíos que aparecen en la IL de brasileños la mi pelota. Además, los posesivos tónicos pueden sustantivarse mediante el artículo. Obsérvese el diálogo: - ¿Ese vestido es el tuyo o el mío?. - Es el mío. También existe la posibilidad de que un estudiante brasileño reciba inputs, a través de textos escritos u orales, en los que aparezcan tanto el fenómeno coloquial antes citado, como casos en los que el artículo antecede el posesivo tónico y de que sobregeneralice la regla mediante falsa analogía .

En conclusión, a pesar de que existe mayor probabilidad de que una interferencia de la LM de los estudiantes provoque el error, esa no es la única variable posible. (Durão,1999).

La obligatoriedad del artículo definido en construcciones con horas y para expresar porcentajes en español es obligatorio, ya en portugués tal obligatoriedad no existe. La IL de brasileños aprendices de español suele presentar un gran índice de omisión de artículos en ambos tipos de construcción: Ej: Son.... tres de la tarde - son las tres de la tarde. Más de 50% de los jóvenes. - Más del 50% de los jóvenes.

Desde el punto de vista etiológico, la interferencia de la LM con la LE explica la omisión del artículo. El error se debe a una omisión; falsa selección; local; transitorio y fosilizable.

En español se exige el uso del artículo ante fecha. En portugués eso no existe, aunque se suele ver contraído con preposición...

En la IL de brasileños aprendices de españoles es común que se omita.

Ej. Las clases empiezan18 de febrero. - Las clases empiezan el 18 de febrero.

La eufonía es el efecto acústico agradable que resulta de la combinación de sonidos en una palabra o de la unión de las palabras en una frase. Por oposición sería la cacofonía que consiste en la repetición o encuentro de varios sonidos con efecto acústico desagradable. El gusto por la eufonía y el rechazo por la cacofonía se da con mayor o menor intensidad en todos los usuarios de la lengua española. De ahí que se determina que se use el artículo "el" cuando la forma que se sigue está en singular y empieza por a o ha tónicas evitando la cacofonía, pero hay excepciones como: la interposición de cualquier palabra entre el artículo impide el uso del artículo el, no se utiliza el artículo el con adjetivos que empiecen por a tónico,

Es frecuente que en la IL los aprendices brasileños de español se equivoquen en la aplicación de la regla ya que la misma pertenece a la lengua española, en portugués no hay ninguna objeción en cuanto a la repetición existente entre el encuentro de esos fonemas.

En portugués hay veinte contracciones de preposiciones con artículos determinados, en español sólo existen dos contracciones. Al contrastar el portugués con el español se observa que las contracciones que son frecuentes en portugués no son posibles en español, de ahí que los brasileños tienden a construir en español contracciones que traducen literalmente del portugués y eso está directamente relacionado a las características de su LM. Una de las dificultades en la IL de brasileños es el empleo de la preposición en construcciones con los días de la semana.

El uso del artículo neutro lo es característico de la lengua española. Sirve para convertir en sustantivo lo que lo acompaña convirtiéndole en abstracto, no se emplea lo con sustantivos, ya que en español no hay sustantivo de género neutro.

En la lengua española encontramos una forma para el artículo definido masculino singular (el), y otra para el neutro (lo), que corresponden a una sola forma en portugués (o), por más que el aprendiz haya recibido información formal de que el singular del artículo definido masculino es el. Por lo tanto el problema no está en la utilización del, sino en el hecho de reconocer la forma singular del artículo determinado masculino español. De ahí la dificultad en la IL del aprendiz brasileños a la hora de usarlo correctamente. Por lo tanto a raíz de todos esos problemas la necesidad de fornecer abundante inputs con vista a la superación de esa dificultad ,evitando de esa forma la fosilización.

El conjunto de dificultades y errores presentados por los aprendices brasileños en relación con los artículos del español en este trabajo, se centra en la presencia/ausencia, omisión/o el uso inadecuado de los mismos. La mayor parte de los errores y dificultades incide con el artículo determinado y el neutro lo,y no con el indeterminado.

Los errores no llegan a crear obstáculos para la comprensión del mensaje por la similitud de las lenguas, pero, esa misma aproximación hace que los aprendices tiendan a fosilizar los errores.

Este pequeño trabajo fue hecho pensando en aportar al profesor y alumno de LE.una cuota de contribución

Bibliografía

- BARBIERI DURÃO, A. B., 1999, *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Uel.
- BARALO, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- CORDER, S.P., 1967, *The significance of learners errors*, Oxford.
- _____., 1971, *Idiosyncratic dialects and errors analysis*, Oxford.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1996, *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa.
- VÁZQUEZ, G., 1999, *¿Errores? ¡sin faltas!* Madrid, Edelsa.
- SANTOS GARGALLO, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Análisis Comparado en el Empleo de los Tiempos Verbales Españoles y Portugueses

ARAÚJO, Eneida Maria Gurgel de

Universidade Federal da Paraíba

1. Introducción

En la Península Ibérica los pueblos hablaban la misma lengua, el latín. Después, ésta evolucionó hacia el latín vulgar, que generó lenguas romances, entre ellas el español y el portugués, de ahí sus semejanzas. Ambas presentan similitudes en muchos tiempos verbales y en sus reglas gramaticales. No es raro escuchar a los alumnos decir que es fácil comprender la lengua española, pero que la gramática es muy difícil, tanto como la portuguesa.

De acuerdo con Masip (2003: 20) estos dos idiomas poseen un perfil lingüístico similar, pues además del mismo origen latino, tienen influencias de lenguas germánicas, especialmente del gótico, y del árabe. El objetivo del estudio que sugiero es sencillo: presentar un análisis comparado en el empleo de algunos tiempos verbales españoles y portugueses, abordando las dificultades de los alumnos brasileños en el aprendizaje del español en relación al aspecto verbal de la lengua española, probablemente debido a la interferencia de su lengua materna.

De acuerdo con Sarmiento (1999: 126) el verbo es el elemento esencial y clave de la oración y es utilizado constantemente en el lenguaje oral y escrito, por eso debemos llamar la atención de los alumnos sobre este asunto.

2. Tiempos Verbales

2.1. En relación a la formación de los tiempos compuestos, los alumnos suelen confundirse, ya que la construcción en portugués puede ser hecha con los auxiliares tener y haber:

Ejemplos: *tenho estudado, havia sido*, mientras que en la lengua española sólo se hace con el verbo auxiliar *haber, he estudiado, había sido*.

En la lengua portuguesa las formas compuestas son poco utilizadas en el lenguaje oral, mientras que en la lengua española lo son mucho más, principalmente en España, y dificulta el aprendizaje de los alumnos.

Ejemplos:

Portugués: *Tenho feito muitos exercícios com minha irmã.*

Español: *He hecho muchos ejercicios con mi hermana.*

Los alumnos brasileños cuando están aprendiendo la lengua española tienden a usar el verbo tener en la formación de las formas compuestas también en español, la mayoría se equivoca diciendo, *Tengo hecho muchos ejercicios con mi hermana*, por influencia de su lengua materna.

2.2. Los estudiantes tienen dificultad en la diferencia del uso de estos dos pasados, pretérito perfecto compuesto, que mantiene una relación con el presente, y el pretérito indefinido, cuya acción no hace ninguna referencia a la cláusula temporal en que se formula. Cabral Bruno y Mendonza (2000: 178) hace un repaso sobre estos dos tiempos, haciendo una comparación entre los dos, esto facilita el aprendizaje de los alumnos. Esta dificultad viene del hecho de que esta diferencia no existe en su lengua materna.

Ejemplos:

Español: *He leído un libro interesante recientemente.* En esta oración se usa el pretérito perfecto debido al marcador temporal *recientemente* que expresa una relación con el presente. En general, el alumno duda, si en una oración como ésta, el profesor le pide que elija entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto.

Portugués: *Li um livro interessante recentemente.* En portugués, en este sentido, sólo hay este tipo de pasado, no hay diferencia en relación al marcador temporal. Entender esto les resulta demasiado difícil a los alumnos.

2.3. De acuerdo con Masip (1999: 57) para los alumnos no es fácil comprender que el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, ejemplo: *había estudiado*, equivale al *mais- que-perfeito* en portugués *estudara*, que no se usa mucho. Como el pretérito imperfecto de subjuntivo en español se escribe casi de la misma manera que el *mais- que – perfeito* en portugués, ejemplo; *estudara*, el alumno tiene la tendencia de equiparar estos dos tiempos, que, en realidad , son utilizados de forma distinta.

Ejemplos:

Español:

Cuando mi madre llegó ya había estudiado inglés. Indica un hecho pasado y terminado, anterior a otro, pasado también.

Portugués:

Quando minha mãe chegou já estudara inglês. Pero, se usa más: *Quando minha mãe chegou já tinha estudado inglês.* También indica un hecho pasado y terminado, anterior a otro, pasado también.

2.4. En español existe el futuro de subjuntivo, pero se usa muy poco, sólo en lenguaje literario y arcaico. Sin embargo en portugués, el futuro de subjuntivo se usa excesivamente, tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Los alumnos tienden a utilizar el futuro de subjuntivo, y es difícil para ellos entender que en vez de este tiempo se debe emplear el presente de subjuntivo.

Ejemplos:

Español: *Cuando viaje, te avisaré.*

Portugués: *Quando eu viajar te aviso.* Por influencia del portugués los estudiantes tienden a decir *Cuando viajar te aviso*, equivocándose muchas veces.

2.5. En portugués se usa mucho el infinito flexionado:

Ejemplos:

Portugués: *Vou colocar a comida na mesa para os meninos jantarem.*

Español: *Voy a poner la comida en la mesa para que coman los niños.*

Es probable que debido a la influencia de su lengua materna los alumnos se equivoquen y digan, *Voy a poner la comida en la mesa para los niños comeren*. Empleando el infinitivo flexionado, que no existe en español. Alves y Mello (2001: 77) llama la atención sobre esta diferencia y hacen un cuadro, haciendo una comparación entre las dos lenguas. Esto ayuda mucho a los alumnos.

2.6. En portugués se usa la éncclisis, *la mesóclise* y la próclisis, por ello a los alumnos les cuesta comprender que la lengua española es proclítica, y que sólo se usa la éncclisis en tres casos: imperativo afirmativo, gerundio y participio. Como esto difiere mucho de su lengua materna es común que se equivoquen tanto en el lenguaje escrito como en el hablado. Los profesores deben llamar siempre la atención de los alumnos hasta que interioricen el uso correcto.

Ejemplos:

Español: *Mi padre está dándome una noticia.*

Voy a llamarte hoy.

Ahora entrégueme su lápiz

Portugués: *Meu pai está esta me contando uma novidade.*

Eu vou te ligar hoje.

Agora me entregue seu lápis.

Los alumnos se equivocan mucho en el uso de estas estructuras. Suelen decir en español: *Mi padre está me dando una noticia ahora, Voy a te llamar hoy, Ahora me entregue su lápiz*, debido al uso de estas estructuras en su lengua materna.

2.7. En portugués usamos la construcción *ir + infinito* para expresar futuro, *estudarei, vou estudar*, en español también usamos esta construcción, pero con la preposición *a*, *ir + a + infinito*, *estudiaré, voy a estudiar*. La mayoría de los estudiantes dicen *voy estudiar*, debido al uso en su lengua materna.

Ejemplo:

Español: *Voy a estudiar inglés.*

Portugués: *Vou estudar inglês.*

2.8. Tienen dificultad en utilizar los tiempos verbales correctamente en los casos de la la conjunción *si* condicional. Como en portugués se usa la conjunción *si* + infinitivo tienden a utilizar esta misma construcción en español y se equivocan.

Ejemplo:

Español: *Si viajo te avisaré o aviso.*

Portugués: *Se viajar te avisarei ou aviso.*

Por lo tanto, los alumnos tienden a decir :

Ejemplo: *Si viajar te avisaré o aviso*, mientras que lo correcto ,en este caso es, *Si viajo, te invitaré, si+presente de indicativo+ verbo en futuro*,o *Si viajo, te aviso ,si+ presente de indicativo+ verbo en presente* .

En otro contexto también puede ser, *si+ presente de indicativo + verbo en imperativo*.

Ejemplo: *Si viene, siéntese al lado de Carmen.*

2.9. Según Bartaburu (2000: 108) hay algunos verbos con dificultades específicas, por ejemplo, el verbo *gustar*. Este verbo difiere del portugués en la concordancia. Como en portugués este verbo exige preposición, los alumnos tienden a ponerla en español, además de ser difícil de entender que este verbo sólo se conjuga en la tercera persona de singular y plural, cuando es intransitivo.

Ejemplos:

Español: *Me gustan las tortillas.*

Portugués: *Eu gosto de omeletes.*

Les cuesta a los alumnos comprender que *gustar*, aunque se refiera a la primera persona, debe estar en plural a causa de la palabra *tortillas*, que, en realidad, es el sujeto de la frase y *me* es el complemento. Como el régimen verbal de este verbo es muy diferente del portugués es demasiado difícil para los alumnos utilizarlo de forma correcta.

2.10. Los estudiantes brasileños se equivocan mucho en la concordancia de la pasiva refleja. Aunque en su lengua la concordancia es hecha de la misma manera, se equivocan, probablemente porque incluso en la lengua portuguesa tienen dificultades en reconocer el sujeto de la frase, muchas veces, cometiendo errores en la concordancia.

Ejemplos:

Español: *Se venden dulces.*

Portugués: *Vendem –se doces.*

Es común que los alumnos se equivoquen y digan, tanto en la lengua portuguesa como en la lengua española, *Vende-se doces/ Se vende dulces.*

2.11. Como en la lengua portuguesa la forma reflexiva de los verbos es poco usada los alumnos tienen dificultad en utilizarla en español.

Ejemplos:

Español: *Me despierto temprano todos los días.*

Portugués: *Eu acordo cedo todos os dias.*

Los alumnos tienden a decir *Despierto temprano todos los días*, por la influencia de su lengua materna, debido al poco uso de los pronombres en el lenguaje oral.

2.12. A veces los estudiantes se confunden en el uso de la construcción de *estar + gerundio*, aunque en la lengua portuguesa también utilizamos mucho esta construcción.

Ejemplos:

Español: *Estoy haciendo las tareas.*

Portugués: *Estou fazendo as tarefas.*

Los alumnos dicen, muchas veces, *Estoy a hacer las tareas.*

Probablemente se confunden, porque se usa mucho esta construcción con el verbo ir *Voy a hacer.*

2.13. Como en portugués se usa la construcción estar + gerundio para expresar acciones futuras, los alumnos tienden a traducirla literalmente.

Ejemplos:

Español: *Te envío/ enviaré los billetes por correo.*

Portugués: *Estou enviando/ Enviarei as passagens pelo correio.*

Los estudiantes se equivocan y suelen decir en español *Te estoy enviando / Enviaré los billetes por correo.*

2.14. Los alumnos tienden a utilizar el verbo tener como sinónimo de haber, ya que este uso es muy común en su lengua materna, pero, en español, *tener* sólo significa poseer.

Ejemplos:

Español: *No hay nada en esa habitación .*

Portugués: *Não tem nada nesse quarto.*

Los alumnos se confunden y tienden a decir *No tiene nada en esa habitación*, debido a la influencia de su lengua materna.

2.15. Los estudiantes se confunden en el empleo de *volverse* y *ponerse*. Les cuesta entender que volverse indica algo más definitivo y ponerse algo momentáneo.

Ejemplos:

Español: *Después del accidente se volvió violento.*

Durante la reunión se puso nerviosa.

Portugués: *Depois do acidente ficou viloento*

Durante a reunião ficou nervosa

Los alumnos brasileños suelen decir estas dos oraciones empleando el verbo *quedarse* por influencia del portugués.

3. Consideraciones Finales

Con esta breve exposición muestro como muchas de las dificultades de los alumnos brasileños frente al español se deben a

que hacen falsas asociaciones basadas en la proximidad de ambas lenguas, en la dificultad por distinguir sus diferencias.

Aunque las similitudes entre la lengua portuguesa y la lengua española puedan facilitar el aprendizaje, algunas veces, pueden ocasionar el vicio de lenguaje por parte de los alumnos brasileños, ya que tienden a utilizar las estructuras que son parecidas, de la misma forma que las utilizan en su lengua materna.

Los profesores deben estar atentos a estas dificultades y hacer actividades para que los alumnos interioricen estos asuntos y que no mezclen las reglas de la gramática española que son diferentes de las de la portuguesa. En este sentido, hay autores que facilitan el aprendizaje como Hermoso(1999: 91) que divide los verbos de acuerdo con sus irregularidades, llamando la atención de los alumnos, además de ayudarlos a asimilar dichas diferencias.

4. Referencias Bibliográficas

ALVES, Adda – Nari M.& Mello, Angélica. *Mucho 3 Español para brasileños*.

1ª edição. São Paulo: editora moderna, 2001.

BARTABURU, María Eulalia Alzueta de. *Español en acción* (gramática condensada).3ª edição. Argentina: editora: Hispania , 2000.

BRUNO, Fátima Cabral & MENDONZA, Maria Angélica. *Hacia el Español* (nivel básico). 5ª edição . Brasil: editora Saraiva, 2000.

Diccionario Enciclopédico. 7ª edição. Colombia: editora Larousse, 2001

HERMOSO, Alfredo González & CUENOT, J.R.& ALFARO, M. Sánchez. *Gramática de español lengua extranjera*. 5ª edição. España: editora Edelsa, 1999.

MASIP, Vicente. *Gramática española para brasileños* (Tomo I). 1ª edição. Barcelona: editora Difusión ,1999.

_____. *Gramática histórica portuguesa e espanhola*. 1ª edição. São Paulo: EPU ,2003.

SARMIENTO, Ramón & SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática básica del español*. 9ª edição. España: editora SGEL, 1999.

Preparación y procesamiento de un corpus para la creación de materiales en clase de español para propósitos específicos.

Gabriel Ángel Quiroz Herrera

*Grupo Iulaterm
Institut Universitari de Lingüística Aplicada
Universitat Pompeu Fabra*

Resumen

Existen muchos materiales y recursos para la enseñanza del español general. Sin embargo, existen muy pocos para la enseñanza del español para propósitos específicos. Esto hace que los profesores deban crear materiales para los diferentes cursos: español para medicina, derecho, español para negocios, entre otros.

Para esto, las nuevas tecnologías nos permiten crear un sinnúmero de materiales y actividades para la enseñanza del español para propósitos específicos. Se explicarán algunas actividades que van desde la compilación de corpus, procesamiento del corpus, aprovechamiento de diferentes herramientas para usar un corpus, extracción de datos, almacenamiento de los datos, mantenimiento de los datos, hasta el tipo de actividades que se pueden procesar y preparar.

El uso de estas disciplinas puede intervenir en la creación de materiales complementarios para desarrollar las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. De este modo, se pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lengua.

1. Introducción

Todos hemos encontrado que muchos de los métodos de enseñanza de una lengua contienen ejemplos inventados que no reflejan el uso de una lengua. Muchos profesores tratan de

buscar ejemplos reales para complementar el método. En el campo de la enseñanza de lenguajes especializados o propósitos específicos la situación es aún más compleja. En primer lugar, los textos son pocos y cubren pocas áreas. En segundo lugar, no satisfacen generalmente las expectativas del profesor y de los estudiantes. En tercer lugar, las descripciones de aspectos lingüísticos o comunicativos se hacen con base en intuiciones del autor o de terceros con lo cual presentan, en muchos casos, un alto grado de artificialidad. A pesar de todos los adelantos hechos durante los años 90, existen muy pocos textos que extraen sus ejemplos y basan sus descripciones en datos lingüísticos reales. Otro problema radica en que en muchos países no se consiguen métodos de enseñanza o sus costos son tan altos que no pueden pagar por ellos.

Muchos profesores sacan el material de textos de las bibliotecas que les permite de cierto modo satisfacer un programa y un método elegido. Sin embargo, en la actualidad podemos conseguir ese mismo material en formato electrónico y en gran cantidad en bibliotecas o en Internet y los pocos corpora de la lengua española que tenemos en la red. La lingüística de corpus y la ingeniería lingüística nos proporciona métodos, prácticas y herramientas para solucionar en parte el problema planteado antes.

En la lingüística del corpus el lenguaje se describe sobre la base de cómo se usa en los textos diferencia de la intuición del lingüista, es decir, la introspección. A pesar de que la descripción lleva un componente cuantitativo importante, la descripción cualitativa de los datos juega un papel central. Más que una oposición entre empirismo y racionalismo lingüístico, la lingüística de corpus nos permite complementar, ampliar las observaciones de muchas gramáticas y métodos de enseñanza con datos reales y, en muchos casos, observar fenómenos no descritos antes o descritos pobremente.

Sardhina (2000) resumen las cuestiones típicas de la descripción lingüística con corpus:

- (a) ¿Cuáles son los patrones lexicales de los que hace parte una palabra?

- (b) (b) ¿Se asocia una palabra regularmente con otros sentidos específicos?
- (c) (c) ¿En qué estructuras aparece una palabra?
- (d) (d) ¿Existe una correlación entre el uso/sentido de una palabra y las estructuras de las cuales participa?
- (e) (e) Una palabra está asociada con (una cierta posición en la organización textual? (Hoey; 1997: 3)

Jacobi (2000) explica que la cuestión central está en la utilización de conceptos y metodologías de la lingüística computacional en la determinación de contenidos programáticos (Sinclair & Renouf, 1987; Mindt, 1994), en la preparación de material didáctico (Tribble, 1990; Tribble & Jones, 1990; Stevens, 1991; Berber Sardinha, 1996; Aston, 1997; Gavioli, 1997; Hadley, 1998; Cobb, 1999) y en el desarrollo de nuevos métodos y enfoques de enseñanza (Willis, 1990; Johns, 1988, 1991a., 1991b; Lewis, 1993.).

Además agrega que los conceptos de la lingüística computacional aplicados al desarrollo de métodos y de material didáctico favorecen la adopción de principios constructivistas de aprendizaje que enfatizan el descubrimiento y la cooperación como demuestran los trabajos de Johns (1991a) y de Cobb (1999). Los ejemplos extraídos de corpus son importantes en el aprendizaje de una lengua puesto que exponen a los estudiantes al tipo de frases y situaciones comunicativas que se encontrarán en situaciones reales de la vida diaria.

3. ¿Qué es un corpus?

Podemos definir un corpus como un conjunto de textos (escritos u orales) legibles en un computador que representan el uso real del lenguaje en situaciones determinadas y se usan, principalmente para investigación y creación de materiales para diferentes áreas relacionadas con el lenguaje. Un corpus nos proporciona la información que podemos requerir de un nativo en determinado momento. Por ejemplo, podemos observar en un corpus si una palabra se más con género masculino o femenino como azúcar

(morena o moreno?), o por ejemplo palabras que no se encuentran en los diccionarios y que son de uso extendido en un país o conjunto de países como *crispeta*, *gamín*, que no aparecen en el *Drae*, *MM* o *DUEAE*. De igual modo, nos permite observar el uso de formas como *a por*, muy común en el español peninsular pero que a los oídos de un latinoamericano de hablante del español sonaría extraño e incluso agramatical (en frases como ‘iremos a por ellos’).

Si sabemos explotar un corpus, podemos obtener frecuencias, listados y contextos de uso de preposiciones, de la posición de los conectores, formas verbales, formas de cortesía, familias de palabras (frutas), frasemas, o cualquier otro dato lingüístico que queramos observar en determinada situación.

Para sacar el máximo provecho de un corpus, este debe estar generalmente etiquetado, es decir, debe contener información estructural, gramatical, sintáctica y semántica. Este proceso toma mucho tiempo y requiere un esfuerzo económico considerable si quiere tener un corpus grande. Sin embargo, también podemos sacar provecho de un corpus si no está etiquetado, por ejemplo, para propósitos de enseñanza o de traducción. El problema principal radica en la cantidad de ruido o silencio que puede generar su explotación en algunos casos. Para explotar un corpus sin etiquetar, podemos utilizar herramientas comerciales, gratuitas, donadas o propias. Para aquellos que no desean trabajar en programación, pueden utilizar programas de concordancias como *Tact* y *SCP*, *System Quirk*, entre muchos otros que podemos bajar gratis desde la red.

4. Tipos de corpus y ejemplos de corpus del español

Los corpus se pueden construir dependiendo de muchos factores y situaciones y por esto difieren en muchos aspectos como el tamaño (pequeño, mediado o grande), la variedades dialectales, el medio de transmisión original (oral o escrito), tipos de texto (prosa general, literatura, noticias, discurso especializado, etc.), para uso general o específico (corpus para enseñanza, de

niños, especializado, de aprendizaje, etc.), tipo de información lingüística que contiene (ninguna, estructural, morfológica, categorial, sintáctica, semántica, etc.) y por último, si es sincrónico o diacrónico.

Los corpus pueden ser adecuados para propósitos diferentes dependiendo del tipo de fenómeno que queramos observar. Hay fenómenos muy frecuentes en la lengua que requieren de corpus pequeños, pero hay fenómenos poco frecuentes en la lengua que requieren de corpus muy grandes.

En español tenemos varios corpórea importantes como los dos corpus de la Real Academia Española, el CREA y el CORDES, que se pueden acceder vía la Internet y del cual no se dirá nada aquí por ser muy conocido.

De igual modo, existen otros corpórea como el Corpus Técnico de Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra que contiene corpus de diferentes áreas (derecho, medicina, medio ambiente, computadores, etc.) en cinco lenguas: Catalán, español, inglés, francés y alemán. Este corpus tiene más de 15 millones de palabras que pronto estarán disponibles vía Internet. Además tiene un corpus de aprendizaje (Corpus 92) donde se puede investigar los errores más frecuentes de escritura académica por los estudiantes secundaria en España.

En Brasil, podemos encontrar un corpus de aprendizaje en construcción para varias lenguas, incluida la española en la Universidad Católica de Sao Paulo y la Universidad de Sao Paulo (USP) (Tagnin, 2002).

5. Usos de corpus

Además de los usos ya típicos de los corpórea (creación de diccionarios y gramáticas), los podemos usar en el estudio del vocabulario (frecuencias de palabras, significados de una palabra, contextos de uso de una palabras, sinónimos, frecuencia de uso de una palabra en varios tipos de texto, etc.), en el estudio de gramática (distribución de una estructura determinada a lo largo de un texto o en varios tipos de texto, uso de tiempos verbales en

varios tipos de textos, co-ocurrencia de algunos patrones, etc.), en estudios de variación y discurso (una palabras o frase ocurre con la misma frecuencia en varios tipos de texto o en lengua oral y escrita, variaciones dialectales respecto del vocabulario, construcciones gramaticales, formación de palabras, usos eufemísticos, etc) y en estudios de traducción (textos comparables o paralelos que permitan ver cómo se tradujo algo o las variantes posibles de una estructura, palabra, término, etc.)

6. Aplicación

Para ilustrar el potencial de un corpus y una posible aplicación, hemos querido sacar las siglas de un corpus y observar su comportamiento en los textos, en especial, en las co-ocurrencias dentro de sintagmas que posiblemente son términos o unidades especializadas que pueden ser explotadas en la enseñanza de áreas biomédicas. Hemos tomado como ejemplo el área de medicina y, en especial, el área de genética y genoma. Temas de actualidad no sólo para los especialistas de áreas como la medicina, biología, etc. sino para el público en general

Hemos recogido un corpus de varios niveles de especialidad: artículos de prensa española 2000-2001, divulgación científica, muestras de manuales de genética y una tesis doctoral.

El corpus se describe a continuación:

Nivel 1: Subcorpus de prensa	54.086 tokens
Nivel 2: Subcorpus de divulgación científica	181781 tokens
Nivel 3: Subcorpus de manuales universitarios	57199 tokens
Nivel 4: Subcorpus de tesis doctoral	55613 tokens
Total corpus:	294.593 tokens

Si bien este corpus se tomó del Corpus Técnico del IULA (ver www.iula.upf.edu), es muy factible conseguir este tipo de textos en Internet o en bibliotecas que tienen recursos electrónicos. Los textos se convirtieron a formato sólo texto con saltos de línea para ser procesados en el programa Simple Concordance Program (SCP¹) de libre uso (ver www.textworld.com/SCP/). De

1 Concordance programs are basic tools for the corpus linguist. Since most corpora are incredibly large, it is a fruitless enterprise to search a corpus without the help of a computer. Concordance programs turn the electronic texts into databases which

igual modo, se pueden usar otros programas gratis² en la red o de bajo costo sin que esto implique un producto de mala calidad.

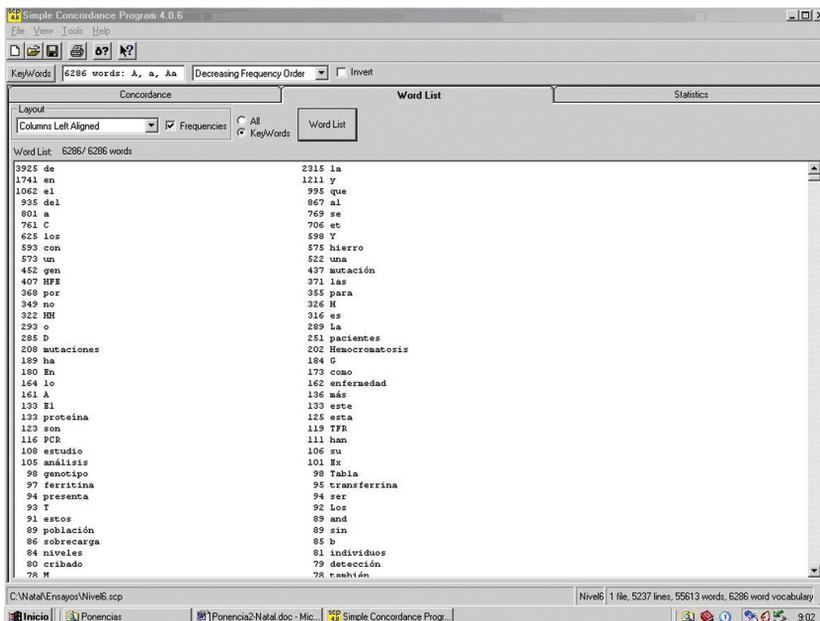


Fig. 1. Interfaz del programa SCP

Para procesar los datos se creó una primera lista de exclusión (“Stoplist”). Una lista de exclusión es una serie de palabras, especialmente, de las categorías cerradas (preposiciones, conjunciones, pronombres, verbos de soporte, etc.) que no queremos que el programa procese. Además, puede crearse una lista de exclusión (o inclusión en algunos programas) dependiendo del fenómeno que queramos ver. Por ejemplo, si queremos ver el comportamiento de determinada preposición o grupo de preposiciones en la lengua oral y escrita o en diferentes niveles de la lengua, entonces no incluiremos las preposiciones en la lista de exclusión. De igual modo, podemos crear varias listas de

can be searched. Usually word queries are always possible, but most programs also offer the possibility of searching for word combinations within a specified range of words and of looking up parts of words (substrings, in particular affixes, for example). If the program is a bit more sophisticated, it might also provide its user with lists of collocates or frequency lists.

- 2 Por ejemplo Tact que funciona bajo Win Me y versiones anteriores de Windows.

Puesto que se quería observar el comportamiento de las siglas en los diferentes niveles de especialidad de los subcorpus, se procesó cada texto por separado pues el objetivo del procesamiento lo requería así. De entrada, se observó que el comportamiento es diferente en cada subcorpus en cuanto a la cantidad de siglas y su frecuencia de aparición. Para eliminar el ruido, el programa permite escoger todas las siglas como palabras clave de modo que sólo nos dé las concordancias de las siglas.

Se obtuvo los siguientes resultados:

Nivel 1: Subcorpus de prensa	4 siglas	54.086 tokens
Nivel 2: Subcorpus de divulgación científica 2	7 siglas	40.193 tokens
Nivel 3: Subcorpus de manuales universitarios	10 siglas	57.199 tokens
Nivel 4: Subcorpus de tesis doctoral	70 siglas	55.613 tokens
Subtotal corpus:	91 siglas	207.091 tokens
Nivel 2: Subcorpus de divulgación científica 1	32 siglas	181.781 tokens
Total corpus:		348.679 tokens

Texto prensa	Texto divulgación	Texto manual	Texto tesis ¹
102 ADN	104 ADN	232 na	407 HFE
53 A	44 PGH	160 DNA	326 H
11 C	33 ARN	68 RNA	322 HH
10 T	25 NIH	51 mRNA	285 D
8 ARN	16 DOE	26 lac	184 G
7 G	15 ADA	25 Hfr	119 TFR
6 NIH	10 OTA	15 tRNA	116 PCR
	9 ESTs	12 BIS	93 T
	8 ALS	12 XYY	85 b
	6 ARNs	10 cn	78 M
			77 L
			66 I
			57 IN
			52 FPN
			47 HLA
			43 TF
			41 UTR
			38 cDNA
			38 pEx
			32 mRNA
			32 TS
			31 HFEExon
Total: 4 siglas	Total: 7 siglas	Total: 10 siglas	Total: 70 siglas

Tabla 1. Listado de siglas de los 4 subcorpus

Para seleccionar las siglas se usó el criterio de escoger las siglas de más de 10 apariciones de frecuencia en cada subcorpus. Sin embargo, para ilustrar hemos escogido en los primeros subcorpus las siglas que tenían más de 5 de frecuencia. De entrada esto demuestra la presencia tan baja de siglas en los dos primeros niveles y de cierto modo, su nivel bajo de especialidad. En la tabla 1 no se muestra el total de siglas del registro más especializado por razones de espacio.

Puede observarse que en el texto de prensa que pertenece al nivel más bajo de especialidad aparecen las siglas más básicas que representan los conceptos más básicos sobre el tema para comunicarse con el público en general.

En el nivel medio, siguen pocas siglas. Pero nos muestras ocurrencias mayores dentro de los textos. Por ejemplo con las siglas ADN y ARN. Aparecen otras siglas más especializadas como PGH, POE, ETS, ALS, las cuales un lector normal no puede entender.

En el tercer subcorpus, aparecen muchas más siglas (un 60% más que en prensa y un 30% más que en divulgación científica). Las siglas son un poco más complejas que en los niveles anteriores: ARN vs. mARN y tARN. Esto demuestra que este texto es más especializado, pues un lector normal no sabría que significa la *m* o la *t* en ARN.

En el subcorpus 4 tiene 70 siglas de más de 10 de frecuencia, es decir, un 700% más de siglas que el nivel anterior. Esto demuestra que este subcorpus tiene un alto grado de especialidad por su cantidad, variedad y complejidad: cDNA, HFEExon, RH-FEBS, etc.

Las siglas que aparecen en todos los niveles de especialidad son ADN (DNA), ARN (RNA), es decir las más básicas del tema. Puede verse que, además, los textos entre más especializados tienden a usar las siglas en inglés (DNA, RNA, etc.).

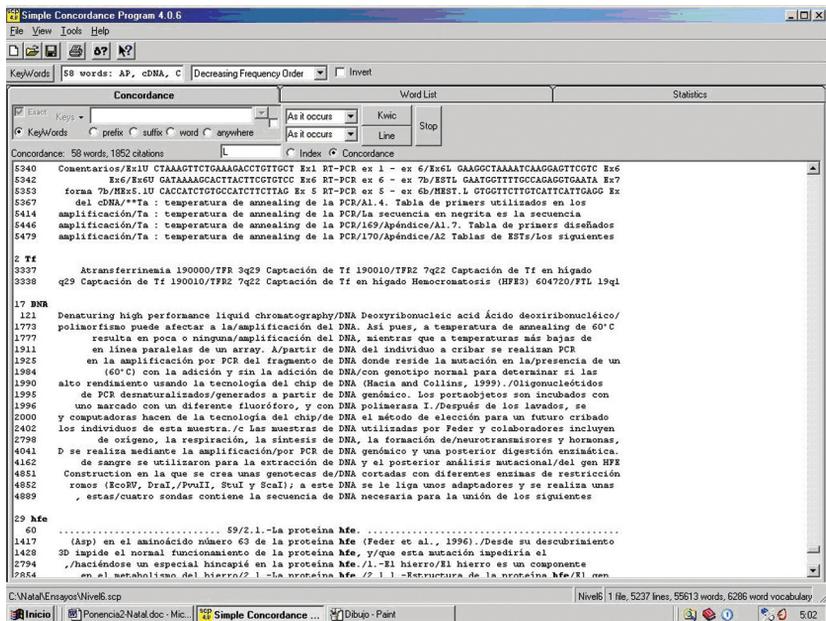


Fig. 4. Concordancias de la sigla DNA

Para observar cómo co-ocurren las siglas dentro de los sintagmas, se ha escogido como ejemplos las siglas ADN/DNA y ARN/RNA. Para esto hemos sometido los 4 subcorpus a la utilidad Collgen del programa Tact. Este programa nos permite buscar las colocaciones de una palabras o de todas las palabras, la frecuencia y otros índices.

- Texto de prensa:
 - 6 ADN humano
 - 5 secuencia de ADN
 - 4 islas de ADN
 - 2 ADN basura
 - 2 bases de ADN
 - 2 fragmentos de ADN
 - 2 lenguaje del ADN
 - 2 letra del ADN
 - 4 ARN mensajero

- Texto de divulgación científica:
 - 8 ADN humano
 - 4 ADN genómico
 - 3 ADN del gen
 - 3 estructura del ADN
 - 2 ADN eucariótico
 - 2 molécula de ADN
 - 2 ADN gen
 - 2 ADN basura
 - 2 fragmentos de ADN
 - 4 ARN mensajero

- Texto de manual universitario:
 - 7 secuencias de DNA
 - 5 molécula de DNA
 - 4 molde de DNA
 - 4 secuencia de DNA
 - 2 cadena de DNA
 - 2 cadenas del DNA
 - 2 cadenas complementarias de DNA
 - 2 cadenas cortas de DNA
 - 2 cadenas de DNA recombinante
 - 2 lesiones del DNA
 - 8 la RNA polimerasa
 - 3 molécula de RNA
 - 2 RNA mensajero
 - 2 RNA polimerasa

- Texto de tesis:
 - 2 chip de DNA
 - 2 DNA gen
 - 2 DNA genómico
 - 2 DNA de donantes
 - 2 DNA de paternidades

La cantidad de siglas dentro de los sintagmas nominales muestra también que estas unidades serían aún más largas de no ser por estos procesos de reducción que hacen más estables los sintagmas nominales. Este hecho nos demuestra que posiblemente el esfuerzo cognitivo que un lector hace no es tan complejo como se suele pensar pues ese conocimiento condensado en una sigla podría considerarse como conocimiento dado que se agrega dentro de un sintagma nominal con conocimiento nuevo o no estable que generalmente está expandido. Este tipo de procesos suele suceder a medida que aumentan

Puede verse en los sintagmas nominales que unos de ellos son recurrentes como unidades especializadas y tienden a ser términos como es el caso de ADN humano, secuencias de ADN, molécula de ADN/DNA, cadenas de ADN/DNA, ADN/DNA genómico y ARN/RNA mensajero que aparecen en los 4 subcorpus

El sintagma nominal ‘ácido desoxiribonucleico’ se ha lexicalizado en la sigla como ADN/DNA como se evidencia en los diccionarios generales. La sigla ADN aparece en los niveles bajos y la sigla DNA se usa en los niveles medios y altos como puede verse en los listados (102 y 104 de ADN vs. 106 y 38 de DNA/cDNA). Generalmente, no hay necesidad de expandir esta sigla al lector de nuestro texto (y quizá a la mayoría de los lectores). Sin embargo, en los niveles más bajos de especialización la sigla se expande como se muestra en las dos únicas concordancias de los subcorpus de los dos primeros niveles:

9184 y desoxirribosa, de ahí el/nombre de la molécula: ácido desoxirribonucleico, ADN en abreviatura. A

9933 enfermedades./Los genes están formados por ácido desoxirribonucleico (DNA). /El DNA aporta el

En los otros corpus, no se encontró la sigla expandida. Luego, esta sigla se combina con otros sintagmas nominales como DNA mitocondrial, DNA mensajero o DNA copia que se convierten en

mDNA, DNAm y cDNA. Estos a su vez se combinan en otros sintagmas nominales: Bibliotecas de cDNA library de *A. thaliana*.

Podemos ver también que la mayoría de las siglas no son unidades simples. Por su naturaleza, la sigla es una reducción del sintagma o al menos parte de él. Estas generalmente se reducen para formar nuevo sintagmas a medida que se va lexicalizando, llegando incluso a no ser reconocidas como tal por los hablantes de una lengua. Por ejemplo la palabra láser provenía de la sigla LASER y esta de L.A.S.E.R. del inglés *Light amplification by stimulated emission of radiations*. Esta palabra casi siempre co-ocurre con rayo.

Para un experto esta condensación le permite leer rápidamente toda una combinación de conceptos en uno diferente. Dependiendo del nivel de los estudiantes podemos usar o no determinado subcorpus para enseñar las siglas básicas y su comportamiento en los textos que correspondan al nivel de aprendizaje del estudiante.

Con los datos obtenidos este corpus, es decir, las siglas, los sintagmas y los contextos, podemos hacer diferentes actividades de manera deductiva o inductiva:

- Enseñar las siglas básicas y sus expansiones
- Enseñar las co-ocurrencias de las siglas
- Verificar por parte del alumno el uso de las siglas en contexto
- Preparar actividades de selección múltiple, llenar espacios, etc. tanto con las siglas como con los sintagmas.
- Montar pequeños glosarios de siglas a manera de proyecto de curso.
- Verificar la variación de las siglas en varios niveles de especialidad.
- Verificar la variación de los sintagmas que contienen siglas en varios niveles de especialidad, etc.

Podemos crear muchos ejercicios reales usando modelos que encontramos en los libros de manera complementaria o total. En la red existen muchas páginas web relacionadas con la enseñanza de una lengua a partir de corpus.

En este pequeño ejercicio, podemos ver cómo el uso de corpus puede ser útil para construir material y realizar actividades en la enseñanza del español para propósitos específicos. No se necesitan computadores de configuraciones enormes ni programas costosos ni corporas grandes para crear material para la clase de español y poner a los estudiantes en contacto con la lengua real. Este hecho puede motivar enormemente a los profesores y a los estudiantes lo que favorecería el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos métodos y estrategias que nos proporcionan la lingüística de corpus y la ingeniería lingüística son muy útiles en lugares donde se no se tiene acceso a muchos material ni bibliotecas; es suficiente tener un computador y una conexión a Internet para crear material real.

Bibliografía

ASTON, Guy, 1995: "Corpora in Language Pedagogy", en Guy COOK, and SEIDLHOFER, Barbara (ed.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

ASTON, Guy, 2000: "Learning English with the British National Corpus", en Paz BATTANER, y Carmen LOPEZ (ed.), *VI Jornadas de corpus lingüistics: corpus lingüistics i ensenyament de llengüas*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

BARNBROOK, Geoff, 1996: "Language and Computers: A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language". Edinburgh, Edinburgh Univeristy Press.

BATTANER, Paz y LOPEZ, Carmen, (eds), 2000: "VI Jornadas de corpus lingüistics: corpus lingüistics i ensenyament de llengüas", Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

BERBER SARDINHA, Tony, 1999: "Beginning Portuguese Corpus Linguistics: Exploring a Corpus to Teach Portuguese as a Foreign Language", *D.e.l.t.a*, vol. 15, nº 2, pp. 289-299, [Consulta 15.7.2003].

BIBER, Douglas; CONRAD, S.; and REPPEN, R., 1998: "Corpus Linguistics - Investigating Language Structure and Use",

Cambridge, Cambridge University Press.

CABRE, María Teresa y PAYRATÓ, Lluís, 1990: “La lingüística aplicada avui”, en Cabré, María Teresa, (coord.), *La lingüística aplicada: noves perspectives, noves professions, noves orientacions*, Barcelona, Universitat de Barcelona/Fundació Caixa de Pensions.

GRABE, W, 2002: “Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century”, en: KAPLAN, Robert, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

HOFFMANN, Lothar, 1998: “El lloc que ocupa la recerca sobre els llenguatges d’especialitat en la lingüística aplicada”, en HOFFMANN, Lothar, *Llenguatges d’especialitat: selecció de textos*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, pp 91-102.

JACOBI, Claudia, 2000: “Introducing Concordances to Teach Spanish to Brazilian Students”, TALC’2000, Graz, Austria. [Consulta 15.7.2003].

JACOBI, Claudia, 2000: “Computadores, corpora y la enseñanza de español en cursos de letras”, PUC- SP. Fac. Comunicação e Filosofia, Departamento de Lingüística.

MCENERY, Tony and WILSON, Andrew, 2000: “Linguistic Corpora and Language Teaching: Corpus Based Help for Teaching Grammar, En: Paz BATTANER y Carmen LOPEZ (ed.) VI Jornadas de corpus lingüístics: Corpus lingüístics i ensenyament de llengües, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

MCENERY, Tony and WILSON, Andrew, 1996: “Corpus Linguistics”, Edinburgh, Edinburgh University Press.

PARTINGTON, Alan, 1998: “Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching”. John Benjamins.

TAGNIN, Stella 2002: “Taking off in Brazil: COMET – A Multilingual Corpus for Teaching and Translation”. Paper presented at ICAME 2002, Gothenburg, Sweden.

Páginas web con información sobre corpus y enseñanza

McEnery/Wilson: *Corpus Linguistics* <http://www.ling.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics/contents.htm>

Enlaces sobre lingüística de Corpus por Michael Barlow: <http://www.ruf.rice.edu/~barlow/corpus.html>

Recursos para la enseñanza de Tim Johns: <http://web.bham.ac.uk/johnstf/>

Página sobre enseñanza orientada a los datos de Tim Johns: <http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>

Great Books: Textos y concordancias: <http://www.concordance.com>

Resúmenes y presentaciones de Power Point Del Congreso sobre enseñanza y córpore (TaLC), Graz, 2000: <http://www-gewi.kfu-nigraz.ac.at/talc2000/Htm/presentations.htm>

Página de Hilde Hasselgård sobre Córpora y sus usos en la investigación y la enseñanza <http://folk.uio.no/hasselg/UV-corpus.htm>.

Corpus generales

Consulta del banco de datos de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/NIVEL1/CORPUS.HTM>

CREA, Corpus de Referencia del Español Actual, Real Academia Española. <http://www.rae.es/NIVEL1/CREA.HTM>

DIES, Difusión Internacional del Español, Departamento de Filología, Universidad de Alcalá de Henares. <http://www2.alcala.es/websocio/dies.htm>

PRESEEA, Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América, Departamento de Filología, Universidad de Alcalá de Henares. <http://www2.alcala.es/websocio/presea.htm>

Corpus de Lengua Oral

ADPA, Análisis del discurso público actual, Departamento de Lingüística General, Universidad de La Coruña. <http://www.udc.es/dep/lx/proj/adpa/index.html>

Corpus de transcripciones de lengua oral en español, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona de Llisterra, J. http://liceu.uab.es/~joaquim/teaching/Language_resources/spoken_res/Corp_leng_oral_esp.html

Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo, Laboratorio de Lingüística Informática, Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad Autónoma de Madrid <http://www.llif.uam.es/corpus/corpus.html> y http://www.llif.uam.es/corpus/corpus_oral.html

EUROM1 Spanish. http://gps-tsc.upc.es/veu/LR/LR_Eurom1.php3, <http://www.icp.grenet.fr/Relator/spanish/eurom1sp.html>, <http://www.icp.grenet.fr/Relator/spanish/spanish.html>

Habla Culta, M. Davies, Illinois State University. <http://mdavies.for.ilstu.edu/personal/culta.htm>

Laboratori de Tecnologies Lingüístiques, LATEL del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra. <http://www.iula.upf.edu/latel/lpreses.htm>.

Oral Language Archive - Spanish Archive, Carnegie Mellon University <http://ml.hss.cmu.edu/mlrc/ola/spanish/index.html>

Siemens Chile Spanish Speech Database. http://www.icp.grenet.fr/ELRA/cata/spee_det.html#chilespan

Siemens Colombian Spanish Speech Database. http://www.icp.grenet.fr/ELRA/cata/spee_det.html#colombspan

Corpus de Lengua escrita

AGLE, Archivo Gramatical de la Lengua Española, Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/obref/agle/>

ARTHUS, Archivo de Textos Hispánicos de la Universidad de Santiago, Departamento de Filología Española, Universidad de Santiago de Compostela <http://www.usc.es/~sintx/EspArthus.html>

CORDE, Corpus Diacrónico del Español, Real Academia Española <http://www.rae.es/NIVEL1/CORDE.HTM>

Corpus textual plurilingüe especializado, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra <http://www.iula.upf.es/corpus/corpus.htm>

Cuento, M. Davies, Illinois State University <http://mdavies.for.ilstu.edu/personal/ss.htm>

LEXESP, Laboratori de Recerca en Lingüística Computational,

Secció de Lingüística Computacional, Departament de Filologia
Romànica, Universitat de Barcelona [http://www.ub.es/ling/lex-
esp.htm](http://www.ub.es/ling/lex-
esp.htm)

(Footnotes)

- 1 Se incluyen las de más de 30 de frecuencia.

Aprendizaje por Descubrimiento X Aprendizaje por Reglas

Izaildo Feitosa Feltrini

Universidad de Brasilia

Una de las dificultades más conocida de la enseñanza del Español a Lusohablantes es la Gramática, y a través de una investigación hecha con profesores de escuelas públicas y privadas, pudo constatar que los verbos y pronombres son los ítems gramaticales más difíciles de sere asimilados por el alumno. Tanto por sere parecidos la estructura de la lengua madre como por el defasaje que los mismos alumnos tienen por aprenderlos en su propia lengua, y la insistencia en, al comienzo del estudio de la lengua extranjera (L2), querer hacer analogías y comparaciones cuando comienzan a aprenderlos.

Para romper con este paradigma, se pensó en crear un método distinto en que los alumnos no necesitarían usar recursos tradicionales para aprender verbos, y que se encajaría en nuestras nuevas corrientes modernas en el área de educación, con la utilización de la Internet o de CD interactivo, para los que tienen la facilidad en aprovechar este recurso, o en forma de apostilla para los que no tienen condiciones en utilizar una computadora.

Este método de aprendizaje es llamado Instrucción Programada (IP), que fue utilizada en los años sesenta por Skinner y perfeccionado por Keller en la Universidad de Brasilia. Está fundamentado en la exposición de las reglas, dando al alumnos la explicación y ejemplos de fijación, luego vienen los ejercicios y enseguida es presentado al alumno las claves de los mismos (“feedback” de conocimiento de resultado). Este modelo en llamado Ruleg. (Campbell & Stanley, 1979: 23).

Hay un otro modelo llamado Egrule, que presentan primeramente los ejemplos y ejercicios, y después que vendrían las reglas

(Aprendizaje por Descubrimiento). Está siendo bien utilizado por otros métodos, y, según investigaciones pasadas, los científicos llegaron a conclusión que para los dos modelos, los resultados son casi los mismos, con poca diferencia. En esta investigación va a ser hecha una comparación con los dos modelos, y saber si el aprendizaje por descubrimiento es más eficaz al alumno con el recurso de la Internet o multimedia (CD) o en forma de apostilla. O la presentación primera de las reglas con respectivos ejemplos, ejercicios y claves (Aprendizaje por Reglas).

También va a ser constatado si hay diferencias de grado de aprendizaje, tanto en forma de apostilla como en Internet y CD interactivo, como en forma de apostilla (la procrastinación, la motivación, el tiempo que el alumno hace una determinada etapa de ejercicios). La comparación será hecha a través de siete grupos de estudiantes, cada uno con un tipo de recurso o modelo de aprendizaje.

La IP (Instrucción Programada) de los distinto formatos parte de una misma concepción estructural: es compuesta por varias etapas, partiendo del sencillo (verbos regulares) al más complejo de la lengua (verbos irregulares más difíciles), dando la oportunidad de los alumnos más adelantados e no necesitar rehacer las actividades aprendidas (ritmo propio) y a los que tiene más dificultades en tener más tiempo para hacer los ejercicios. Y el plazo de ejecución de la apostilla, con los recursos multimedia no son fijos, dando la autonomía al profesor que los emplee, pudiendo el alumno aprender verbos en dos meses o en hasta un año.

Para que se haga la evaluación de los alumnos que ya tenga o no conocimiento de la lengua, y principalmente de verbos, el profesor emplea un teste inicial (pre teste), analizando caso a caso y encajando a los alumnos en las etapas de dificultades. El empleo de un pre teste tiene como objetivo saber si el alumno tiene conocimientos previos sobre verbos o no (caso uno ya estudie español en otra escuela, o tenga padres nativos o que sepan español, y éstos ya se les estén enseñando algo). Caso el alumno ya sepa algo, con el pre teste se puede adelantarle a un nivel que éste

aún ya haya estudiado (ritmo propio). El pos teste será dado dos veces, uno después de la conclusión de la IP, y otro con aproximadamente cuatro meses pasados de la conclusión del mismo. Así se puede percibir lo que el alumno realmente internalizó, y deja la investigación más fidedigna.

Durante la elaboración de las actividades del método, el alumno tendrá a su disposición un monitor que le sacaría dudas. Puede ser a través de contactos personales, o por correo electrónico. En el caso de la Internet y del CD interactivo la presencia del profesor, así como la del monitor se restringe en comunicación por correo electrónico (Educación a distancia). Con la utilización de ellos, el profesor puede percibir, a través del programa, cuáles son las reglas que el alumno dispone de más tiempo para hacerla, pudiendo así, hacer reformulación de las explicaciones y empleo de más ejercicios. Un ejercicio que esté mal formulado es bien identificable en este tipo de método, pudiendo hacer también las modificaciones pertinentes.

Para organizar un grupo de monitores, el profesor puede escoger los alumnos que ya tienen conocimientos de la lengua, así como crear con los otros profesores de español de su escuela una cooperativa de asistencia, ayudando a los alumnos en sus tiempos libres, caso no haya este tiempo libre, la asistencia al alumno podría ser hecha a través de la Internet por correos electrónicos.

El monitor en esta investigación son alumnos del curso de Letras Español de la Universidad de Brasilia, que se inscribieron en una asignatura llamada “Pesquisa em Psicologia 1” y cada alumno tiene entre ocho y diez alumnos para sacar sus dudas. Hay un alumno que controla los correos de los alumnos y los monitores, y éste crea un banco de datos que archivaba las cuestiones de mayor dificultad, pasándolas para todos los monitores con la clave explicativa. Los monitores siempre envían correos para los alumnos, con cuestionarios evaluativos que procuran saber los intereses de cada uno – tanto relacionado al método, como intereses por la Lengua Española, y enseguida les envían informaciones sobre verbos, y textos interesantes (según sus conveniencias) con ejercicios anejos.

Se puede percibir que, en este método el profesor no necesitaría dar clases expositivas de verbos, teniendo más tiempo en emplear más componentes lúdicos en su clase, así como contenidos esenciales para la formación académica del alumno, que en clases de poca duración sería difíciles ponerlo (Feltrini, 2002). La enseñanza de verbos estaría garantizada a través del método.

Una investigación hecha en la Universidad de Brasilia comprobó la eficacia del método, utilizando dos grupos de comparación, un de experimento (que utilizaba solamente la IP, sin clases expositivas), y un grupo control (que utilizaba los recursos tradicionales de la enseñanza actual – juegos, ejercicios del libro texto y gramáticas, clases expositivas, etc.). El resultado fue que los alumnos del grupo de experimento sobresalieron en 70 % de los del grupo control. La IP fue dada a los alumnos en formato de apostilla, teniendo dos meses para ejecutarla. El tiempo estudiado fueron todos los casos de regularidad e irregularidad en Presente de Indicativo (Feltrini & Coelho, 2002: 6-7).

La nueva propuesta es implementar los recursos multimedia (Internet y CD) en una escuela regular donde tenga la Lengua Española como componente curricular obligatorio. La institución es privada, y ya tiene cuarenta años de existencia. Es equipada con dos grandes laboratorios de Informática. Los coordinadores tuvieron problemas con la enseñanza del Español en la escuela en el año 2002, ya que los profesores no conseguían dar clases por falta de experiencia, o problemas que tendrían con los alumnos (indisciplina, por ejemplo). En este año llegó a tener tres profesores. Con todos estos problemas en implementar el curso de Español en esta escuela, los alumnos crearon bloqueos y reluctancia con el aprendizaje de la lengua.

El curso de Español en esta escuela posee solamente cincuenta minutos de duración por semana, siendo que no se puede trabajar mucho con un determinado contenido sin perder otros que son fundamentales para los alumnos. Por tener el método carácter personalizado e individualizado, el profesor gana mucho en tiempo para desarrollar otras actividades en sus clases.

Para que este aprendizaje sea realmente efectivo, es necesario que el profesor sepa explicar bien los parámetros del método al alumno: Al comienzo de la apostilla hay una explicación de la IP, el alumno tendrá reglas, ejemplos, ejercicios y las claves. Hará un pre y pos test para verificar sus conocimientos, y luego, caso el profesor quiera, él puede emplearles una evaluación formal para los alumnos (a títulos formales con la escuela).

Los ejercicios son de carácter cognitivo, con objetivo de evaluar el conocimiento y la comprensión de lo se encuentra escrito, así como análisis y empleo del conocimiento de interés del alumno (ejercicios de completar huecos con contextos, conjugación, múltiple elección, juzgar errores y aciertos, identificar errores). (Bloom, Hastings, Madaus, 1971:157-162). Los objetivos de conocimientos tienen como ventajas el conocimiento de las reglas, y así la presentación de la explicación de la regla para el ejercicio que va a ser hecho. Hay la posibilidad en generalizar una regla para varios ejemplos (como es el caso de la conjugación de los verbos regulares en -AR partiendo de una sola regla de terminación). Así como reconocer que los verbos que terminan en -GO para la 1ª persona son relativos a una sola regla. Los objetivos de los ejercicios equivalentes a la comprensión se dan a través de la capacidad del alumno sacar de elementos conceptuales recreando ejemplo de su propio cotidiano.

En la investigación tendrá cuatro grupos del ochavo año y tres del séptimo (Experimento con Apostilla - Ruleg, Experimento con Apostilla- Egrule, Experimento en Internet- Ruleg, Experimento en Internet- Egrule, Experimento en CD- Ruleg, Experimento en CD- Egrule, Grupo Control). Se hará comparaciones entre ellos, (Campbell & Stanley, 1979:97) y lo que se espera en esta nueva investigación es que el efecto de la Internet y el CD a los alumnos, basado en este mismo método, sea mayor que el empleado en forma de apostilla, ya que la computadora y sus recursos hacen parte de uno de los más variables componentes lúdicos en el aprendizaje de idioma.

Se espera que el aprendizaje por descubrimiento a través de la Internet y CD tenga un resultado bueno (hasta mejor que por la apostilla), ya que el aprendizaje por la computadora es una realidad del mundo de la información, siendo estudiado con un poco más de énfasis actualmente, pero hay que intensificarlo más. El aprendizaje por reglas tiende a caer más, porque hoy en día se espera que alumno pueda descubrir sus propios conocimientos, reflexionar sobre ellos y saber emplearlos en su realidad.

Referencia Bibliográfica

Campbell & Stanley, *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*, 1916; tradução de Renato Alberto T. Di Dio. –São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

Bloom, Hastings & Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, Inc, 1971.

Feltrini & Coelho, *Avaliação da Eficácia da Instrução Programada no ensino de Verbos Regulares e Irregulares no Espanhol*, revista de anais do GELCO – Grupo de Estudos Lingüísticos e Literários do Centro Oeste, 2001.

Feltrini, *Uso del monitor como componente lúdico en las clases de Español*, actas del Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes – Instituto Cervantes de São Paulo, 2002.

La enseñanza de español en el contexto oficial

Lívia M.T.R Baptista

Universidade Federal do Ceará/ Unicamp

1. Introducción

Este estudio propone analizar cómo se ha definido, a lo largo del siglo XX, la política lingüística adoptada para la enseñanza reglada de las lenguas extranjeras modernas en Brasil. En este sentido, entendemos que esa definición es inseparable de su contexto histórico, social e ideológico. Siendo así, aquí, interesa examinar cómo la política lingüística implantada en determinado momento resulta de ciertas circunstancias históricas y sociales. Con tal propósito, consideramos dos momentos claves para examinar las relaciones entre política lingüística y contexto histórico y social: la década de 40 y las décadas de 80/90. Sin embargo, aunque aunque nos interesen las mencionadas fechas, haremos una breve referencia a las demás décadas, pues se relacionan directamente con los momentos ya mencionados.

Afirmamos antes que nos vamos a detener en las décadas de 40 y 80, pero ¿por qué las consideramos fundamentales? Nuestra atención se vuelca hacia la década de 40 a causa de la Reforma de Capanema (1942), que introdujo la lengua española en la enseñanza reglada, y de este modo esa lengua pasa a figurar como parte del currículo al lado del Francés y del Inglés presentes desde 1855. Cabe notar que la lengua española no disfrutaba de mucho prestigio, no tenía mucha expresión.

Con respecto a los años 80 y principios de 90, hay que señalar un gran interés por la enseñanza de idiomas, en especial, por el Español. Se asocia el conocimiento y el dominio del idioma al incipiente Mercosur y, de esa manera, se establece una estrecha conexión entre su enseñanza y la necesidad de comunicación para

el mundo de los negocios. Ese panorama se justifica si se considera el creciente proceso de globalización y el papel central que la economía desempeña en él. Desde este punto de vista, es comprensible que la enseñanza del Español en Brasil se haya identificado con intereses económicos y comerciales. Sin embargo, hay que añadir que no entendemos que las razones económicas deban prevalecer y dictar la implantación de la enseñanza de una lengua, aunque sean relevantes y, muchas veces, determinantes de eso.

A continuación presentaremos un panorama de la enseñanza de lenguas en Brasil, considerándose dos momentos: de 1931 a 1961 y de 1964 a 1996. Proponemos examinar cómo se ha definido la carga horaria destinada a la enseñanza de lenguas extranjeras y materna, la configuración del currículo y las propuestas metodológicas y cuál ha sido la relación de esa configuración con su momento histórico.

2. Breve examen retrospectivo de la enseñanza de lenguas en Brasil

2.1. De 1931 a 1961

A partir de 1931 se observa una atención mayor hacia la enseñanza secundaria oficial u oficializada y, en este sentido fue significativa la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública, asumido en 1931 por el Ministro Francisco de Campos. Conforme Chagas (1979:109), ese promulgó una nueva reforma de enseñanza, con el objetivo de elevar la educación secundaria y con esa finalidad implantó el régimen seriado.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, las lenguas extranjeras vivas predominaban sobre el Latín. Se consideraba obligatorios el Francés y el Inglés y el Alemán era opcional. La Reforma Francisco de Campos (1931) propuso seis horas a la semana (el 26%) para la enseñanza del Latín y diecisiete horas (el 74%) para el estudio de las lenguas modernas, con lo que juntas las dos lenguas sumaban poco más del 13% del total de horas del currículo. Se suponía que el conocimiento lingüísti-

co sería necesario para comprender los hechos notables de la civilización de otros pueblos.

La situación antedicha se mantuvo hasta que el Ministro Gustavo Capanema, el día primero de abril de 1942, sometió al presidente Getúlio Vargas un proyecto de Ley Orgánica para la enseñanza secundaria. El 9 de abril de 1942 apareció el Decreto-Ley número 4244, que se publicó en el Diario Oficial el 10 de abril de 1942. Conforme Chagas (1979:115), se trataba de una propuesta de educación humanista, que orientaba tanto el proyecto como el futuro Decreto. Siendo así, propuso como función de la enseñanza secundaria:

*(...) formar en los adolescentes una sólida cultura general, caracterizada por el cultivo simultáneo de las humanidades antiguas y de las humanidades modernas y, de ese modo, acentuarles y elevarles la consciencia patriótica y la humanística.*¹

Teniendo en cuenta lo mencionado, sabemos que la enseñanza secundaria debería fomentar en los adolescentes la defensa de sus valores más elevados, conforme Nóbrega (1952:311). Por otro lado, la enseñanza primaria facilitaría a los niños los elementos “esenciales de la educación patriótica”, pues se consideraba el patriotismo la base moral para la enseñanza fundamental .

La Reforma de Capanema (1942) propuso conservar la división en dos ciclos, pero cambió su estructura. El primer ciclo englobaría un único curso (ginasial), cuya duración sería de cuatro años. Ya el segundo tendría la duración de dos cursos paralelos, cada uno de ellos con la duración de tres años y todos aquellos que hubieran concluido el curso ginasial a él podrían acceder. Con referencia a los dos cursos del segundo ciclo, el Clásico y el Científico, el texto de la Reforma señalaba que para el primero el eje sería el estudio de las Letras antiguas, ya para el segundo el estudio de las Ciencias. Sin embargo, la conclusión de uno u otro permitiría el acceso a los estudios superiores.

1 El original, traducido por nosotros, es el siguiente: (...) formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.

En cuanto a los idiomas, se valoró tanto la enseñanza de los modernos como la de los clásicos. En el gimnasio, se introdujo la enseñanza obligatoria del Latín, del Francés y del Inglés y, posteriormente, en el colegio² el Francés, el Inglés y el Español. Además de esos, el Latín y el Griego en el Clásico durarían tres años. En el gimnasio, el Latín y el Francés dispondrían de cuatro años y el Inglés de tres años. En el colegio, el Español dispondría de un año y el Francés y el Inglés de dos años.

Hay que señalar que la Reforma de Capanema (1942) fue importante tanto para la educación, de modo más amplio, como para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, reconoció el valor de las lenguas nacionales para facilitar la comprensión de la cultura universal y para el fortalecimiento de vínculos con otros países. Lo más significativo es que esa reforma introdujo la enseñanza del Español en el grupo de lenguas vivas. Además de la atención hacia el español, la Reforma de Capanema consideraba de “gran valor cultural” y “riqueza bibliográfica” la enseñanza de otras lenguas, como, por ejemplo, el Alemán y el Italiano. En este sentido, propuso la enseñanza no obligatoria de esas lenguas en los establecimientos de enseñanza superior, juntamente con los estudios científicos y técnicos.

En los dos cursos del secundario (Clásico y Científico), figuraban las siguientes lenguas como obligatorias: el Portugués, el Latín, el Griego, el Francés, el Inglés y el Español. El Latín y el Griego eran obligatorios solamente en el curso Clásico. En cuanto al programa se valoraba la lectura de textos clásicos de autores españoles e hispanoamericanos y la práctica de ejercicios gramaticales. Los ejercicios gramaticales reforzaban la ortografía, el vocabulario, la traducción, la versión, la redacción y la composición de textos. El modelo lingüístico adoptado se basaba en la forma

2 Con la *Reforma Capanema* (1942) la enseñanza se divide en *ginasial* o *gimnasio* (duración de 4 años seriados) y el *colegial* o *colegio* (3 a 4 años seriados) subdivididos en *Clásico* y en *Científico*. En el *Clásico* el centro sería la formación intelectual de los alumnos a través del estudio de las Letras antiguas y en el *Científico* el foco sería el estudio de las Ciencias. La enseñanza primaria se ocuparía de los elementos esenciales de la educación patriótica y la secundaria de la formación de la personalidad del adolescente.

empleada por los grandes autores y se valoraba la modalidad culta de la lengua escrita.

Conviene destacar que el influjo del período de guerra en la elaboración del Decreto-Ley número 4244, de 09 de abril de 1942, pues se verificó un intento de trasplantar la ideología nazi-fascista a Brasil. Ese hecho está relacionado con la expansión de las formas autoritarias de gobierno emergentes en Europa y una prueba de eso son las victorias de Hitler (en Alemania), el ascenso de Mussolini (en Italia) y Franco (en España). En ese contexto se configura una estrecha relación por un lado, entre lengua nacional, símbolo de la unidad del país y, por otro, el Estado.

Si consideramos el mencionado entorno histórico y político, notamos que hubo una cierta preocupación por la formación de los hombres responsables de la dirección política del país. Además de eso, las élites mantuvieron el poder político, económico y cultural y se preservó el sistema educacional elitista, predominante desde la Colonia, presente en el Imperio y en la República.

Debido a importancia, a nivel educacional, conviene examinar algunos puntos de la Reforma de Capanema (1942), encajándolos en su contexto histórico-político³, o sea, la época del gobierno del presidente Getúlio Vargas. En este sentido, ese presidente, a medida en que la situación se definía a favor de los aliados en la Segunda Guerra mundial, empezó a cambiar su posición política. Con el término de esa guerra y la crisis de los gobiernos totalitarios, la creciente imposición de los ideales democráticos representados por los Estados Unidos, Getulio Vargas amnistió a los presos políticos y legalizó el Partido Comunista Brasileño (PCB). Esos hechos facilitaron la implantación de la Reforma de Capanema (1942), que logró sistematizar la enseñanza secundaria en dos cursos: 1) fundamental, cuya duración sería de cuatro años, conocido como *Ginásial*, definido por su carácter de formación general y 2) complementario, de tres años, subdividido en

3 Sabemos que la *Reforma Capanema* de 1942 coincide con el gobierno del Presidente Getúlio Vargas. Cabe aclarar que su gobierno tiene características propias y ha sido uno de los más importantes para la historia de Brasil del siglo XX. Además de eso, no cabe analizar aquí sus repercusiones para la posterior historia del país o establecer valoraciones.

Clásico y Científico, basado en una división entre los estudios de las Humanidades y Letras y el estudio de las Ciencias.

De 1937 hasta 1945, se extinguieron los sistemas de enseñanza nacidos en la década de 30. En ese periodo, cerraron los Consejos de Educación - del ámbito nacional y estatal y el del Distrito Federal. Otra medida fue la no vinculación de los recursos públicos a la enseñanza. Se creó, por un lado, el curso profesional, destinado a los individuos de las capas sociales menos favorecidas, en general hijos de operarios y, por otro, la escuela académica, pública y gratuita, destinada a las clases más favorecidas del país. Cabe destacar que la propia Constitución del país sostenía esa tajante separación de clases y ese perfil de enseñanza en el país.

A partir de 1945, con el término de la Segunda Guerra, se solidificaron en el mundo dos grandes bloques políticos y económicos: el Socialismo y el Capitalismo. Esa división engendró el periodo conocido como el de la Guerra Fría. En Brasil, entre 1945 a 1961, hubo varios movimientos populares y algunos intentos de ampliar y facilitar el acceso a las escuelas públicas a todos los ciudadanos en edad escolar. Una de las consecuencias de esos movimientos fue la creación del curso de alfabetización de adultos y el esfuerzo por una escuela más democrática.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, notamos un significativo estímulo a las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se observa un crecimiento, cada vez más considerable, del influjo norteamericano y, en consecuencia de ello, una creciente imposición de valores oriundos de ese centro, hecho que explica, en parte, la hegemonía de la enseñanza del inglés.

Interesa tratar de otro momento importante, es decir, la década de 50 y 60. En la década de 50 el país conoció un gran desarrollo y en el Congreso Nacional empezó la discusión del proyecto que, posteriormente, resultaría en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961), que empezó a vigorar a partir de 1962.

Según Chagas (1979:121), la Ley de Directrices y Bases de 1961 se caracterizó por su descentralización, pues propuso dos sistemas de enseñanza: los Estaduales para los estados e, incluso,

el Distrito Federal y el sistema Federal para los territorios y para la enseñanza supletiva⁴. Además de eso, cada uno de ellos tenía su respectivo Consejo de Educación como órgano normativo.

La misma Ley mantuvo la estructura primario, ginasial y colegial, cuya duración sería de 4,4 y 3 años, respectivamente. Creó un primario complementario de dos años y preservó el dualismo de la enseñanza secundaria y técnica, sólo que el primer ciclo pasó a denominarse gimnasio, el segundo, colegio y al conjunto, enseñanza mediana, según Chagas (1979:121). En relación con currículo, el Consejo Federal determinó cinco disciplinas obligatorias para todo el territorio nacional y los Consejos Estaduales trataron de elegir dos disciplinas complementarias y de relacionar las disciplinas opcionales. Conforme ese autor (1979:122), fueron las siguientes las cinco disciplinas obligatorias fijadas por el Consejo Federal para todo el país: Portugués (7 series), Historia (6 series), Geografía (5 series), Matemáticas (6 series) y Ciencias (2 series bajo la forma de iniciación a la Ciencia y 4 como Ciencias Físicas y Biológicas). En cuanto a las disciplinas complementarias serían las siguientes: 1) en el ciclo ginasial: Organización Social y Política Brasileña, primera Lengua Extranjera Moderna, segunda Lengua Extranjera Moderna, Lengua Clásica, Dibujo y 2) en el ciclo colegial: Física, Química, Biología, Filosofía, Lengua Extranjera Moderna, Lengua Clásica y Dibujo. Con respecto a las disciplinas optativas (una o dos), los establecimientos deberían elegir aquellas que no figurasen en sus planes entre las siete primeras. Conviene mencionar que no se incluyeron las lenguas extranjeras entre las disciplinas obligatorias, pues figuraban, en general, como complementarias u optativas.

2.2. De 1964 a 1996

En 1964, con el Golpe Militar, se impuso en Brasil el Régimen Militar, que duró hasta 1979, cuando se concedió

4 Podemos definir la *enseñanza supletiva* como una *enseñanza básica* ofrecida a los adolescentes y a los adultos que no la hayan seguido o no hayan concluido los estudios en la edad propia, según la ley. Además de eso, consiste en estudios de perfeccionamiento o actualización para aquellos que hayan seguido el curso regular sea en la totalidad, sea en parte, conforme Manhães (1996:96)

la amnistía a los que había practicado crímenes considerados políticos y empezó el retorno a la democracia. Ese régimen se apoyó, básicamente, en tres puntos: la concentración de renta, la expansión del crédito para las capas medianas de la población y la apertura al capital internacional. En el ámbito político hubo una concentración de los mecanismos de poder, el autoritarismo político, el fortalecimiento del Poder Ejecutivo y el control, principalmente, de los partidos.

En 1967, bajo la dictadura militar del presidente General Costa y Silva, se sancionó la nueva Constitución y la Unión pasó a tener competencia y exclusividad para legislar sobre las directrices y bases de la educación brasileña. A la LDB (Ley de Directrices y Bases) cumplía cuidar los asuntos pedagógicos, la estructura administrativa y el funcionamiento de los sistemas de enseñanza: el Federal, los Estaduales y el del Distrito Federal. Dos décadas más tarde, con la Constitución de 1988, los municipios pasaron a tener el derecho de organizar sus sistemas municipales.

En 1968 empezó en el país la lucha armada y la intensificación de grupos de guerrilla en varias partes de América Latina. El gobierno cerró el Congreso Nacional, a través del AI 5 (Acto Institucional) el 13 de diciembre de 1968 y ese acto duró hasta 1979. Con el AI5 surgieron tribunales militares para juzgar a los civiles acusados de práctica de crímenes contra la seguridad nacional. Se suspendió el habeas corpus y se instauró una comunidad de informaciones, es decir, figuras en el mando de órganos de vigilancia y represión. En la época ocurrió la suspensión de mandatos, pérdidas de derechos políticos, la censura y la tortura.

En 1969 depusieron a Costa y Silva y una Junta Militar asumió el poder temporalmente. Se observó una fuerte aceleración económica de algunos sectores, como, por ejemplo, el acentuado desarrollo de la industria automovilística, de fábricas de productos químicos y de material eléctrico. El 30 de octubre de 1969, asumió el General Emilio Garrastazu Médici. Se difundió una fuerte propaganda del gobierno y debido a su fuerte opresión hubo poca oposición. Fue la

época del Milagro brasileño y se extendió de 1969 a 1973, periodo en que se constató un gran crecimiento económico y bajas tasas de inflación. Además de ello, el sector terciario se desarrolló, se incrementó la exportación y se redujo la tasa de impuestos. Creció el poder adquisitivo de las capas mediana y alta de la población.

En este contexto político de euforia, bajo la dictadura militar, se intentó asimilar el modelo de vida norteamericano. Se mantuvo la primera LDB para la enseñanza secundaria hasta la promulgación de la segunda LDB, número 5.692/71, que propuso la educación primaria con duración de ocho años (el primer grado) y se definió por ser obligatoria y gratuita para todos los que estuvieran en edad escolar (con siete años cumplidos).

La segunda LDB (Ley de Directrices y Bases) creó el Núcleo Común, obligatorio en ámbito nacional, además de una Parte Diversificada que atendiera a las particularidades de los alumnos y que comprendería las disciplinas destinadas a las habilitaciones profesionales de la enseñanza de segundo grado. Se mantuvo la obligatoriedad de enseñanza de una lengua extranjera moderna, aunque no determinada, en la enseñanza secundaria. La lengua portuguesa, es decir, lengua nacional no era ya objeto de preservación, sino de comunicación y no se trataba de una disciplina independiente. A partir de 1971, la lengua portuguesa formaba parte del Núcleo Común, bajo la forma de Comunicación y Expresión. En cuanto a la estructura, el primario y el gimnasio se juntaron y constituyeron el primer grado, cuya duración sería de ocho años y a este le seguiría el segundo grado con tres o cuatro series.

Conforme Chagas (1979:125), la Segunda LDB ha definido el proceso educacional de modo triple: por su función de autorrealización (del ámbito individual), por su aspecto de calificación para el trabajo (individual/social) y por el preparo para el ejercicio de la ciudadanía (social)⁵. Teniendo en cuenta el contexto en el que se engendró, bajo

5 Conforme aclara Manhães (1996:164), la *Ley 5.692/71* determina en cuanto al *Núcleo Común* y a la *Parte Diversificada*, en el artículo 4º que: “Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. El antedicho, puede ser traducido en los siguientes

la dictadura y la creencia en un Milagro brasileño, apoyada en una ideología defensora del desarrollo económico y tecnológico y en una determinada concepción de individuo capaz de realizarse a través del trabajo calificado se entiende, de modo más claro, la mencionada articulación.

En 1973 asumió el cargo de presidente del país el General Ernesto Geisel. A partir de 1974, según ese presidente, empezáramos un proceso lento y gradual de apertura política. Tras las promesas del gobierno del presidente Geisel, se inició un momento de transición política, que siguió durante el gobierno del presidente General João Batista Figueiredo. Hubo un cierto movimiento a favor del retorno de la democracia al país y, en este sentido, cabe mencionar el movimiento por las elecciones directas para el cargo de presidente de la República. El gobierno siguiente, del presidente José Sarney, posterior a la muerte de Tancredo Neves (que jamás asumió el cargo), significó la transición lenta hacia la democracia. Ese período constituyó la Nueva República.

En resumen, el período comprendido entre 1964 a 1988 se caracterizó por diversas luchas, por un fuerte deseo de retorno a la democracia frente a la dictadura impuesta al país con el Golpe militar de 1964. Hace falta asociar ese contexto social e histórico a la política externa mundial, a la Guerra Fría, al creciente poderío norteamericano y de los países a él asociados. Siendo así, con el fin de la Guerra Fría los valores económicos capitalistas y liberales se impusieron de modo más visible. En este sentido, conviene destacar el proceso de globalización, cuyo origen y definición son de gran complejidad, no siendo nuestro objetivo examinarlas aquí.

Con respecto a la educación, después del Golpe militar de 1964 y hasta el momento, la crisis educacional se ha agudizado y prueba de eso son los serios problemas relacionados sea con la definición de los currículos y programas, sea con la adecuada formación/capacitación del profesorado que actúa en la enseñanza fundamental y mediana.

términos: *Los currículos de enseñanza de primero y de segundo grados tendrán un núcleo común, obligatorio a nivel nacional, y una parte diversificada para atender, según las necesidades y posibilidades concretas, a las peculiaridades locales, a los planos de los establecimientos y a las diferencias individuales de los alumnos.*

Actualmente el país ha retornado a la democracia con el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso. En 1988 se promulgó la nueva Constitución y se creó la Comisión de Educación en la Cámara que trató de la elaboración de la LDB, sancionada, por fin, en 1996, bajo el número 9.394. Su implantación es muy reciente para una evaluación más precisa. Sin embargo, hay que destacar el cambio propuesto en los programas escolares, la recomendación de una educación igualitaria que pueda formar ciudadanos autónomos, principio básico de libertad y tolerancia. La ley considera como obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa en el nivel fundamental y en todos los cursos, y aun, propone otras asignaturas que permiten al alumno ubicarse en el mundo físico y en su cultura. La enseñanza mediana se basa en tres principios: consolidación de los conocimientos anteriormente adquiridos, preparación del ciudadano de modo productivo y establecimiento de la autonomía intelectual para la formación ética.

Teniendo en cuenta lo antedicho, la LDB de 1996 propone ofrecer a los educandos no solamente el dominio de principios tecnológicos y científicos, sino también proporcionarles el conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje y el dominio de los conocimientos de Filosofía y de Sociología para el ejer-

6 En el artículo 36, de la *LDB número 9.394*, de 20 de diciembre de 1996, al tratar de la *enseñanza mediana* afirma: “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. En nuestra traducción libre, cabe señalar que el currículo de la *enseñanza mediana* debe contemplar las siguientes orientaciones: *I. Destacará la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de las ciencias, de las Letras y de las Artes, el proceso histórico de transformación de la sociedad y de la cultura, de la lengua portuguesa como instrumento de comunicación, acceso al conocimiento y ejercicio de ciudadanía; II. Adoptará metodologías de enseñanza y de evaluación que estimulen la iniciativa de los estudiantes; III. Será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, elegida por la comunidad escolar, y una segunda lengua, en carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución.*

cicio de la ciudadanía. La ley considera obligatoria una lengua extranjera moderna en la enseñanza secundaria y, conforme las condiciones de la institución, una segunda lengua en carácter optativo. No se definen o se determinan cuáles serían los idiomas. Con respecto a la enseñanza básica, a partir del quinto curso, es obligatoria una lengua extranjera moderna, sin embargo no está determinado cuál sería el idioma.

3. Consideraciones finales

En este trabajo interesó ofrecer un panorama histórico, político, ideológico social y su conexión con la política lingüística implantada para lograr comprender los rumbos de la enseñanza oficial de lenguas en Brasil en el siglo XX. En este sentido, conviene observar que no se trató de defender, aquí, la enseñanza del español frente a la de las demás lenguas extranjeras que figuran en el ámbito oficial. Se trató de llamar la atención hacia la necesidad de definir una política lingüística que facilite una significativa mejoría de la educación en el país y no cabe dudas a respecto del papel y de la importancia que poseen lenguas extranjeras para tal propósito.

Por lo tanto, en este estudio nuestra preocupación central se relacionó, directamente, con el rumbo de la enseñanza de lenguas en nuestro país y de qué modo podemos intervenir y actuar en ese proceso como profesores y formadores de futuros profesores de lengua española. Siendo así, este trabajo, al examinar las relaciones existentes entre el momento histórico y la configuración de la política lingüística adoptada para la enseñanza, buscó aclarar cómo se ha configurado y se configura la actual situación de la enseñanza del español en el contexto oficial. La comprensión de dicha configuración nos parece esencial para nuestra actuación como docentes e investigadores dedicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

Baptista, L.M.T.R. et alli (2002): “Interculturalismo no ensino de

- línguas materna e estrangeiras: Inglês e Espanhol”. In *Comunicación presentada en el 9º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. PUC, São Paulo, S.P.
- Baptista, L.M.T.R. et alli. (2002): “A questão intercultural e o ensino de línguas materna e estrangeiras”. In *Comunicación presentada en el L Seminário do Grupo Estudos Lingüísticos*, USP, São Paulo, S.P.
- Chagas, V. (1979): *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo:Companhia Editora Nacional.
- Manhães, L.C.L. (1996): *Estrutura e funcionamento do Ensino. Legislação Básica para 1º e 2º Graus*. Florianópolis: UFSC.
- Monroe, P. (1939): *História da Educação*. Trad. Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo-Rio-Recife-Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.
- Nóbrega, V.L. DA. (1952): *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: Copyright by Vandick Londres da Nóbrega.
- Silveira, M.I.M. (1999): *Línguas estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, método e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento.
- Skidmore, T. E. (1998). *Uma história do Brasil*. São Paulo-Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Varios. (2000): *Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 10. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Rio de Janeiro: Secretaria da Educação Fundamental. DP&A.

Una propuesta didáctica para la enseñanza de las expresiones idiomáticas

Lívia M.T.R Baptista

Universidade Federal do Ceará/ Unicamp

1. Introducción

Las *expresiones idiomáticas* vienen siendo un objeto constante de nuestras reflexiones, sea como docentes, sea como investigadores dedicados al español. En este trabajo exponemos algunos resultados de un estudio relacionado con las *expresiones idiomáticas* y su aplicación en el aula, realizado por nuestro grupo del *CNPQ* en el área de Enseñanza y Aprendizaje del Español¹.

Reflexionaremos, aquí, acerca de los siguientes puntos: a) cuál sería la importancia de las *expresiones idiomáticas* para la enseñanza y aprendizaje del español, b) qué se entiende por *expresión idiomática* y c) cómo introducirlas en la enseñanza. Tras esas consideraciones, ofrecemos una sugerencia de actividad didáctica, basada en Xatara (2001). Esa autora considera las relaciones de sentido y equivalencia léxica existentes entre las expresiones de la lengua del aprendiz y las de la lengua meta. Conforme la dificultad que esas relaciones puedan representar para la comprensión de las expresiones, establece cuatro grados o niveles diferentes para la enseñanza. En este estudio sólo nos interesan ejemplos del nivel 2, es decir, expresiones que posean equivalencia de sentido en portugués y no léxica². Cabe señalar que en otro momento nos ocuparemos de las características de los niveles o grados propuestos por Xatara (2001).

1 Forman parte del grupo las profesoras de español: Dra Isabel Gretel Maria Eres Fernández, Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, Maria Eta Vieira, Marília Fernandes Oliveira Vasques y Simone Rinaldi.

2 Las expresiones del nivel o grado 2 han sido, particularmente, objeto de interés de la autora de este artículo y por eso constituyen el objeto de este trabajo.

Este trabajo posee un carácter teórico y práctico y se basa, principalmente, en algunas nociones oriundas de la Lingüística, Lingüística Aplicada y Didáctica de Lenguas. Hay que agregar que las referencias bibliográficas figuran en la última parte de este artículo y podrán ser útiles a los que se interesen en profundizar los temas aquí tratados y/o otros similares.

2. Breves consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las *expresiones idiomáticas*

Conforme mencionamos en el apartado anterior, las expresiones idiomáticas constituyen el foco de este trabajo. Pero, ¿cuál sería su importancia para la enseñanza y aprendizaje del español? O aún: ¿por qué ese tema es un objeto constante de nuestras reflexiones? Nos ocuparemos, a continuación, de esas cuestiones.

Sevilla Muñoz (1999) al tratar de las divergencias en la traducción de las expresiones idiomáticas y refranes, en el caso del francés al español, observa que una de las dificultades con la que se enfrenta el traductor se refiere a las formas fijas, es decir, los enunciados sentenciosos fijos. Según la autora poseen una estructura peculiar que los vuelve singulares y ese problema se agrava debido al número reducido de diccionarios bilingües y multilingües accesibles a los traductores en España. No obstante, advierte que hay que arriesgarse en un estudio sistemático de esas formas, ya que no se puede olvidar que representan una parte importante del caudal lingüístico y están presentes en los todos los tipos de discurso. Desde este punto de vista, es fundamental que el traductor sea capaz de identificar esos enunciados o formas fijas, comprender su sentido (o sentidos, diríamos) y buscar su correspondencia en la otra lengua. Para la autora, será la competencia lingüística del traductor la que le permitirá establecer esas relaciones entre la lengua meta y la suya.

Si tenemos presentes las consideraciones anteriores, el profesor de lenguas, de modo similar al traductor, no puede ignorar, negar o menospreciar la importancia de las formas fijas, entre las cuales se incluyen las expresiones idiomáticas. Una prueba

evidente de ello es que las expresiones idiomáticas figuran en los más diversos y diferentes textos con los cuales el aprendiz y el propio profesor podrán confrontarse. Siendo así, el profesor y el traductor necesitan tanto identificar y reconocer en los enunciados las formas fijas como las posibilidades de equivalencia (o equivalencias) de sentido en la lengua meta.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje, el profesor debe proporcionar a los alumnos determinados contenidos de modo contextualizado y, además de eso, emplear procedimientos metodológicos adecuados al nivel y al interés de su grupo de modo que facilite el aprendizaje de esos mismos contenidos. En tal caso, ¿cómo puede proceder el profesor? Una sugerencia es que en el aula contraste y compare las expresiones en español con las correspondencias posibles en portugués. Con ese procedimiento, puede estimular tanto la reflexión acerca de las diferencias lingüísticas como las culturales y, en consecuencia de eso, los alumnos asimilarán e incorporarán otras formas de expresión y recursos estilísticos a su producción oral y/o escrita.

Si no cabe duda en cuanto a la importancia de las expresiones idiomáticas, dos puntos se destacan: el primero se refiere a la selección del vocabulario, más exactamente a la selección de las expresiones idiomáticas y el segundo se relaciona con el modo de facilitar su enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al primer aspecto, es un hecho innegable que la selección del vocabulario es necesaria no sólo para la propia comunicación, sino también para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, a lo largo de nuestra experiencia notamos que, muchas veces, seleccionar el vocabulario adecuado a cada situación y a cada nivel de enseñanza no es una de las tareas más fáciles para el profesor. Por lo tanto, si hay que seleccionar o aún restringir el contenido lexical (y aquí nos interesan las expresiones idiomáticas³) que se va a ofrecer a los aprendices, ¿cuáles serían las formas que debemos o podemos enseñarles?, o aún, ¿cuándo y cómo enseñarlas?

3 No obstante, eso no significa que la enseñanza de las demás formas fijas no sea objeto de interés de los profesores de lenguas u objeto de investigación.

Para analizar los aspectos mencionados, haremos algunas consideraciones acerca de las formas fijas y enunciados sentenciosos, según Sevilla Muñoz (1999) y, además de eso, presentaremos algunos criterios aplicados con el fin de clasificarlos y/o definirlos. No pretendemos agotar el tema, sino ofrecer unas cuantas pautas que permitan reconocer qué sería una *expresión idiomática* y, a partir de ello, algunas formas de facilitar su uso y su selección en el aula. El apoyo teórico se debe, fundamentalmente, a los siguientes autores, cuya referencia completa figura al final de este trabajo: Sevilla Muñoz (1999), Tagnin (1989), Xatara (2001), Penadés Martínez (1999) y Zuluaga (1980). Además de esas contribuciones, hay que destacar nuestras propias reflexiones acerca del asunto debido al hecho de que nuestro foco de interés es el contexto de enseñanza y aprendizaje del español a brasileños.

3. Breves aclaraciones conceptuales y terminológicas acerca de las *expresiones idiomáticas*

Sevilla Muñoz (1999) observa que existe una variedad de términos para denominar las unidades lingüísticas caracterizadas por su forma fija: expresiones idiomáticas, modismos, idiotismos, timos, muletillas, locuciones, cliclés, frases hechas, giros, refranes, proverbios, frases proverbiales, etc. Conforme la autora hay un uso generalizado de esos términos y esa actitud se debe a que dichas formas poseen muchos rasgos comunes y es eso lo que engendra confusiones terminológicas y conceptuales. De ahí que no se sepa cómo llamarlas y definir las.

Ya Penadés Martínez (1999:12-14) emplea el término unidades fraseológicas para referirse a esas formas y, además de esas, menciona las colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales. Según la autora, esas formas son unidades fraseológicas y, por lo tanto, serían objeto de la Fraseología.

Cabe mencionar aún el trabajo de Tagnin (1989) que examina la diferencia de algunas de esas formas. En este sentido, son de

especial interés las diferencias entre las expresiones idiomáticas y las colocaciones, pues esas formas representan puntos de particular dificultad para la enseñanza.

En cuanto a la constitución de las mencionadas unidades lingüísticas y, aquí nos referimos en concreto a las expresiones idiomáticas, Sevilla Muñoz (1999) nota que contienen un elemento abstracto cuyo significado final no es producto de la suma de los significados parciales de sus componentes. A ese rasgo Alberto Zuluaga (1980) llama la idiomaticidad. Será de acuerdo con la mayor o la menor presencia de idiomaticidad que se establecerán diversos grados de sentido en tales expresiones y enunciados⁴. Además de eso, esas unidades se caracterizan por su morfosintaxis peculiar que, en muchas ocasiones, está distante de las normas rigurosamente gramaticales hecho debido a su memorización y extendido uso. Siendo así, inferimos que las expresiones idiomáticas, de la misma manera que las demás unidades lingüísticas señaladas por Sevilla Muñoz (1999), se caracterizan por la idiomaticidad y la fijación. Por lo tanto, hace falta examinar otras de sus características con base en Zuluaga (1980).

Según el autor, las expresiones idiomáticas son parte del saber lingüístico de la comunidad, están estandarizadas, convencionalizadas e institucionalizadas. Debido al empleo reiterado en cierta comunidad se han fijado de manera arbitraria y en el hablar se reproducen como si fueran construcciones previamente hechas. De ahí que las caracterice alguna forma de fijación, es decir, en ellas está suspendida alguna norma de combinación de los elementos del discurso. Además sobresalen por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos, por comentarios metalingüísticos, y aun, por su uso que se actualiza en el discurso. Se emplean modificadas o alteradas en términos de su estructura interna o de su combinalidad con otros elementos presentes en el discurso. En cuanto a la forma, son estructuras cortas que poseen un sentido literal (la imagen) y otro metafórico (el idiomático o semiidiomático).

4 Aquí no cabe discutir las especificidades presentes en cada una de esas formas. Para una introducción a ese tema, proponemos la lectura del ya mencionado trabajo de Tagnin (1989), cuya referencia completa está al final de este artículo.

Con base en los aspectos antedichos, disponemos de algunos criterios útiles para el reconocimiento e identificación de las expresiones idiomáticas presentes en los diversos textos. Sin embargo, conviene tratar dos aspectos en particular: cómo seleccionar las expresiones idiomáticas que vamos a ofrecerles a los aprendices y qué procedimientos metodológicos emplear para potenciar y/o facilitar su enseñanza y su aprendizaje. Trataremos de estos temas en el próximo apartado.

4. Las expresiones idiomáticas en la enseñanza/ aprendizaje: selección y procedimientos didácticos

El primer punto que conviene examinar se relaciona con la selección de las expresiones idiomáticas. En este sentido, nos valemos del trabajo de Xatara (2001)⁵, que propone cuatro grados o niveles distintos de dificultad de aprendizaje para las expresiones. De forma resumida, su clasificación es la siguiente:

1. Expresiones de grado o nivel 1: se incluyen en ese nivel aquellas expresiones idiomáticas que tienen tanto equivalencia literal como idiomática en lengua portuguesa. En español y en portugués son construcciones con correspondencia exacta, es decir, con estructura idéntica o de fácil comprensión. Debido a esas características, las expresiones del grado 1 suponen un menor grado de dificultad a la hora de enseñarlas y/o aprenderlas⁶. Por ejemplo: acostarse con las gallinas/ dormir com as galinhas.

2. Expresiones de grado o nivel 2: presentan equivalencia semejante en portugués, sin embargo no poseen equivalencia lexical total o literal en esa lengua, sino aproximada. Además de eso,

5 Nos referimos al estudio realizado por la Profª. Dra. Cláudia Maria Xatara (2001), *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas*. Conviene destacar que ese estudio y su respectiva clasificación se refieren a la lengua francesa. Sin embargo el modelo que emplea es perfectamente aplicable a la enseñanza del E/LE con algunos ajustes. Prueba de ello han sido las propuestas didácticas diseñadas por nosotras y las que figuran en este trabajo para el nivel 2.

6 Hay que aclarar que las características de cada uno de los grados de dificultad y las correspondientes explicaciones son una traducción libre del texto de Xatara, ya citado.

no presentan cambio de la estructura, del nivel de lenguaje, del valor o del efecto comunicativo presentes en español. Por ejemplo: hacer la vista gorda/ fazer vista grossa.

3. Expresiones de grado o nivel 3: se pueden traducir al portugués por una expresión idiomática, aunque de estructura sintáctica y/o unidades lexicales muy diferentes de las que hay en español. Representan una dificultad más acentuada de comprensión y, por lo tanto, suponen una cierta dificultad para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo: buscarle cinco/tres pies al gato / Ver pêlo em ovo; procurar chifre em cabeça de cavalo.

4. Expresiones de grado o nivel 4: no tienen equivalencia idiomática en lengua portuguesa y, por ello, hay que traducirlas por medio de paráfrasis o aclararlas por medio de explicaciones o analogías. De ahí que puedan resultar más complejas en términos de comprensión y de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: llegar y besar el santo/ Conseguir na/de primeira.

Los niveles propuestos por Xatara (2001) permiten definir y/o establecer un corpus de expresiones idiomáticas del español. Es decir, se puede seleccionar algunas expresiones idiomáticas a partir de los grados o niveles de dificultad que esas representen en términos de comprensión para los aprendices. En este trabajo seleccionamos algunos ejemplos de expresiones del nivel 2 y, enseguida, proponemos sugerencias de actividades adaptadas por nosotras, a partir de Penadés Martínez (1999).

A continuación, proponemos comentar algunas posibilidades de trabajo con las expresiones idiomáticas, de modo a facilitar su introducción en el aula por parte del profesor y su asimilación por parte de los aprendices.

En cuanto a la introducción de las expresiones idiomáticas en clase, hace falta que consideremos cuatro etapas⁷: a) presentación de las expresiones previamente seleccionadas, b) comprensión: reconocimiento de las formas en cuanto a su significado y uso, c) utilización: empleo de las formas en contextos determinados y adecuados a ello y d) memorización: uso

⁷ Presentaremos, de modo separado, cada una de las etapas de tal proceso. Sin embargo, esas etapas son complementarias y deben integrarse en el aula.

de las expresiones en otras situaciones y contextos. Comentaremos, de modo breve, los cuatro momentos antedichos.

En la primera fase (presentación) interesa encontrar la forma más apropiada de ofrecer a los alumnos las expresiones idiomáticas previamente seleccionadas. Hay que considerar los siguientes aspectos: el nivel, el perfil de los alumnos y del curso. En esa fase se puede adoptar algunos procedimientos como, por ejemplo, proponer listas o un aporte de expresiones idiomáticas seleccionadas que tengan una base común, es decir, que se refieran a un término o campo semántico común. El caso, por ejemplo, de expresiones relacionadas con partes del cuerpo humano, color, comida, etc. Se recomienda ofrecer las expresiones en contextos variados como textos de la prensa, textos literarios, publicidad, canciones, etc. Conviene destacar que la variedad textual resulta interesante y motivadora a los alumnos, además de comprobar la riqueza estilística que aportan las expresiones al discurso. Una manera de presentarlas es preguntarles a los alumnos qué significan y qué pueden significar en aquellos contextos y, a partir de eso, inferir los sentidos. Se puede hacer un trabajo contrastivo entre las expresiones que figuran en los ejemplos seleccionados y las que sean equivalentes, si las hay, en portugués. En caso de que no haya equivalencia se puede trabajar con parafrasis y explotar otros recursos explicativos, como, por ejemplo, analogías entre las expresiones en portugués y las en español, sus diferencias y similitudes. En este sentido, el grado o nivel de las expresiones puede orientar el modo cómo presentarlas, considerándose las posibles dificultades de su comprensión.

En la segunda etapa (comprensión) importa verificar si los alumnos no sólo son capaces de identificar y/o reconocer las expresiones, sino también su sentido. Se puede proponer algunas actividades como, por ejemplo, ejercicios de relacionar columnas con la expresión en español y su posible equivalen-

cia en portugués, relacionar la expresión con su explicación, seleccionar la alternativa correcta que explica una determinada expresión. Se puede proponer tareas en grupos o/e individuales, conforme el perfil del grupo. Lo importante es la variedad de actividades.

En la tercera etapa (utilización) se puede proponer a los alumnos que completen huecos de algún texto con una lista de expresiones o ofrecerles un texto en el que figuren algunas opciones para completarlo y que él tenga que escoger la más apropiada a la situación y al contexto. Se puede solicitar a los alumnos que elaboren diálogos a partir de una determinada situación y que empleen las expresiones estudiadas, o aún, que elaboren diálogo libres en los que utilicen expresiones. Se puede solicitar que produzcan relatos escritos en los que figuren determinadas expresiones. En esa etapa se puede proponer tanto tareas relacionadas con la producción oral como la escrita.

En la cuarta etapa (memorización) se proponen actividades de repaso del contenido y de las formas de las expresiones estudiadas.

Considerándose lo antedicho, no cabe la menor duda de que tanto la propuesta de niveles o grados de Xatara (2001) como los procedimientos adaptados de Penadés Martínez (1999) podrán ser útiles para trabajar con las expresiones idiomáticas en el aula. Con base en esas autoras, elaboramos algunas actividades para las expresiones del nivel 2 y que constituyen objeto del próximo apartado.

5. Propuesta didáctica para las expresiones del nivel 2

5.1. Expresiones seleccionadas:

Hacer la vista gorda - quemarse las cejas - estar hasta la coronilla. Campo semántico: partes del cuerpo humano

5.2. Presentación:

ejemplos elaborados por el profesor.

Expresión: **hacer la vista gorda**

Ejemplo: Su marido es muy grosero, pero la esposa parece que **hace la vista gorda** a sus actitudes.

Expresión: **quemarse las cejas**

Ejemplo: Mañana es el examen y **voy a quemarme las cejas**. Espero aprobar el curso.

Expresión: **estar hasta la coronilla**

Ejemplo: Todos **están hasta la coronilla** de su hijo mayor. No quiere estudiar ni trabajar.

Expresión: **tener el corazón en el puño**

Ejemplo: Cuando la hija vuelve muy tarde a casa, **la madre tiene el corazón en el puño**.

5. 3. Propuestas de actividades

I. Relaciona las expresiones de la primera columna con los significados que les correspondan en la segunda :

- | | |
|------------------------------------|---|
| A) Hacer la vista gorda (3) | 1. no soportar, estar molesto, harto |
| B) Quemarse las cejas (4) | 2. estar nervioso o no soportar la tensión |
| C) Estar hasta la coronilla (1) | 3. no querer enterarse de modo deliberado de algo |
| D) Tener el corazón en el puño (2) | 4. empeñarse en estudiar |

Respuestas:

A	B	C	D

II. Completa las frases siguientes con las expresiones idiomáticas mencionadas en el ejercicio anterior. Ten en cuenta los ajustes necesarios para cada contexto:

a) Hace dos meses que hicimos todas las pruebas y hasta ahora no nos han dado los resultados. _____

_____ (R: Estamos con el corazón en el puño).

b) Sé que tengo que _____ (R: quemarme las cejas) si deseo aprobar el curso de español.

c) La madre _____ (R:hizo la vista gorda) y no le dijo nada a su hijo menor.

d) Todos sus vecinos _____ (R: estaban hasta la coronilla) de sus bromas. ¡Pepe es un pesado!

III. Elabora un diálogo en el que figuren las expresiones aprendidas.

IV. Completa la expresión con el elemento correcto:

a. Tener el corazón en el _____ (R: puño)

b. Estar hasta la _____ (R: coronilla)

c. Quemarse las _____ (R: cejas)

d. Hacer la _____ gorda. (R: vista)

V. Tras haber completado las expresiones del ejercicio anterior, escríbelas delante de su posible equivalente en portugués:

Estar até o pescoço: _____ (R: Estar hasta la coronilla)

Queimar as pestanas: _____ (R: Quemarse las cejas)

Estar/ ficar com o coração na mão: _____ (R: Tener el corazón en el puño)

Fazer a vista grossa: _____ (R: Hacer la vista gorda)

5. Consideraciones finales

Este estudio resulta de nuestras reflexiones acerca de la enseñanza de las expresiones idiomáticas a brasileños. Interesó presentar,

de modo sucinto, algunas nociones teóricas acerca de la constitución de las expresiones idiomáticas y, por ello, ofrecemos unas cuantas características que pudieran ser útiles para su identificación. Además nos valemos de los criterios propuestos por Xatara (2001) para las expresiones, debido a su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje. A partir de eso, ofrecemos un modelo de actividad para trabajar con las expresiones del nivel 2.

Por lo tanto, este estudio propuso ofrecer una reflexión acerca de la importancia y el papel de las expresiones idiomáticas para la enseñanza y el aprendizaje y, a partir de eso, proponer algunas sugerencias de actividades didácticas que resultan, directamente, de esas misma reflexión.

Conviene añadir que este estudio es sólo una muestra reducida de las posibilidades de trabajo con las expresiones idiomáticas en clase y que reconocemos la necesidad de futuras investigaciones asociadas no sólo a las expresiones, sino también a las demás unidades lingüísticas mencionadas en este trabajo. En fin esperamos haber suscitado el interés por ese tema y haber aclarado algunas dudas relacionadas con los procedimientos metodológicos que puedan facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las expresiones idiomáticas a brasileños.

6. Referencias bibliográficas

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. Madrid, Arco/Libros.

TAGNIN, S.O. (1989). Expressões idiomáticas e convencionais. São Paulo, Ática.

SEVILLA MUÑOZ, J. (1999). Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español). En: www.deproverbio.com/Dpjjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/DIVERGENCIAS.html

DIVERGENCIAS.html

XATARA, C.M. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas, in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (37):49-49, Campinas, IEL-UNICAMP, jan./jul.2001.

ZULUAGA, A. (1980). Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas, en: Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt am Main, Peter D.Lang

La enseñanza de español en el contexto oficial

Lívia M.T.R Baptista

Universidade Federal do Ceará/ Unicamp

I. Introducción

Este estudio propone analizar cómo se ha definido, a lo largo del siglo XX, la política lingüística adoptada para la enseñanza reglada de las lenguas extranjeras modernas en Brasil. En este sentido, entendemos que esa definición es inseparable de su contexto histórico, social e ideológico. Siendo así, aquí, interesa examinar cómo la política lingüística implantada en determinado momento resulta de ciertas circunstancias históricas y sociales. Con tal propósito, consideramos dos momentos claves para examinar las relaciones entre política lingüística y contexto histórico y social: la década de 40 y las décadas de 80/90. Sin embargo, aunque aunque nos interesen las mencionadas fechas, haremos una breve referencia a las demás décadas, pues se relacionan directamente con los momentos ya mencionados.

Afirmamos antes que nos vamos a detener en las décadas de 40 y 80, pero ¿por qué las consideramos fundamentales? Nuestra atención se vuelca hacia la década de 40 a causa de la Reforma de Capanema (1942), que introdujo la lengua española en la enseñanza reglada, y de este modo esa lengua pasa a figurar como parte del currículo al lado del Francés y del Inglés presentes desde 1855. Cabe notar que la lengua española no disfrutaba de mucho prestigio, no tenía mucha expresión.

Con respecto a los años 80 y principios de 90, hay que señalar un gran interés por la enseñanza de idiomas, en especial, por el Español. Se asocia el conocimiento y el dominio del idioma al incipiente Mercosur y, de esa manera, se establece una estrecha conexión entre su enseñanza y la necesidad de comunicación para el mundo de los negocios. Ese panorama se justifica si se considera el creciente proceso de globalización y el papel central que

la economía desempeña en él. Desde este punto de vista, es comprensible que la enseñanza del Español en Brasil se haya identificado con intereses económicos y comerciales. Sin embargo, hay que añadir que no entendemos que las razones económicas deban prevalecer y dictar la implantación de la enseñanza de una lengua, aunque sean relevantes y, muchas veces, determinantes de eso.

A continuación presentaremos un panorama de la enseñanza de lenguas en Brasil, considerándose dos momentos: de 1931 a 1961 y de 1964 a 1996. Proponemos examinar cómo se ha definido la carga horaria destinada a la enseñanza de lenguas extranjeras y materna, la configuración del currículo y las propuestas metodológicas y cuál ha sido la relación de esa configuración con su momento histórico.

II. Breve examen retrospectivo de la enseñanza de lenguas en Brasil

2.1. De 1931 a 1961

A partir de 1931 se observa una atención mayor hacia la enseñanza secundaria oficial u oficializada y, en este sentido fue significativa la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública, asumido en 1931 por el Ministro Francisco de Campos. Conforme Chagas (1979:109), ese promulgó una nueva reforma de enseñanza, con el objetivo de elevar la educación secundaria y con esa finalidad implantó el régimen seriado.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, las lenguas extranjeras vivas predominaban sobre el Latín. Se consideraba obligatorios el Francés y el Inglés y el Alemán era opcional. La Reforma Francisco de Campos (1931) propuso seis horas a la semana (el 26%) para la enseñanza del Latín y diecisiete horas (el 74%) para el estudio de las lenguas modernas, con lo que juntas las dos lenguas sumaban poco más del 13% del total de horas del currículo. Se suponía que el conocimiento lingüístico sería necesario para comprender los hechos notables de la civilización de otros pueblos.

La situación antedicha se mantuvo hasta que el Ministro Gustavo Capanema, el día primero de abril de 1942, sometió al presidente Getúlio Vargas un proyecto de Ley Orgánica para la enseñanza secundaria. El 9 de abril de 1942 apareció el Decreto-Ley número 4244, que se publicó en el Diario Oficial el 10 de abril de 1942. Conforme Chagas (1979:115), se trataba de una propuesta de educación humanista, que orientaba tanto el proyecto como el futuro Decreto. Siendo así, propuso como función de la enseñanza secundaria:

(...) formar en los adolescentes una sólida cultura general, caracterizada por el cultivo simultáneo de las humanidades antiguas y de las humanidades modernas y, de ese modo, acentuarles y elevarles la consciencia patriótica y la humanística.¹

Teniendo en cuenta lo mencionado, sabemos que la enseñanza secundaria debería fomentar en los adolescentes la defensa de sus valores más elevados, conforme Nóbrega (1952:311). Por otro lado, la enseñanza primaria facilitaría a los niños los elementos “esenciales de la educación patriótica”, pues se consideraba el patriotismo la base moral para la enseñanza fundamental .

La Reforma de Capanema (1942) propuso conservar la división en dos ciclos, pero cambió su estructura. El primer ciclo englobaría un único curso (ginasial), cuya duración sería de cuatro años. Ya el segundo tendría la duración de dos cursos paralelos, cada uno de ellos con la duración de tres años y todos aquellos que hubieran concluido el curso ginasial a él podrían acceder. Con referencia a los dos cursos del segundo ciclo, el Clásico y el Científico, el texto de la Reforma señalaba que para el primero el eje sería el estudio de las Letras antiguas, ya para el segundo el estudio de las Ciencias. Sin embargo, la conclusión de uno u otro permitiría el acceso a los estudios superiores.

1 El original, traducido por nosotros, es el siguiente: *(...) formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.*

En cuanto a los idiomas, se valoró tanto la enseñanza de los modernos como la de los clásicos. En el gimnasio, se introdujo la enseñanza obligatoria del Latín, del Francés y del Inglés y, posteriormente, en el colegio² el Francés, el Inglés y el Español. Además de esos, el Latín y el Griego en el Clásico durarían tres años. En el gimnasio, el Latín y el Francés dispondrían de cuatro años y el Inglés de tres años. En el colegio, el Español dispondría de un año y el Francés y el Inglés de dos años.

Hay que señalar que la Reforma de Capanema (1942) fue importante tanto para la educación, de modo más amplio, como para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, reconoció el valor de las lenguas nacionales para facilitar la comprensión de la cultura universal y para el fortalecimiento de vínculos con otros países. Lo más significativo es que esa reforma introdujo la enseñanza del Español en el grupo de lenguas vivas. Además de la atención hacia el español, la Reforma de Capanema consideraba de “gran valor cultural” y “riqueza bibliográfica” la enseñanza de otras lenguas, como, por ejemplo, el Alemán y el Italiano. En este sentido, propuso la enseñanza no obligatoria de esas lenguas en los establecimientos de enseñanza superior, juntamente con los estudios científicos y técnicos.

En los dos cursos del secundario (Clásico y Científico), figuraban las siguientes lenguas como obligatorias: el Portugués, el Latín, el Griego, el Francés, el Inglés y el Español. El Latín y el Griego eran obligatorios solamente en el curso Clásico. En cuanto al programa se valoraba la lectura de textos clásicos de autores españoles e hispanoamericanos y la práctica de ejercicios gramaticales. Los ejercicios gramaticales reforzaban la ortografía, el vocabulario, la traducción, la versión, la redacción y la composición de textos. El modelo lingüístico adoptado se basaba en la forma

2 Con la Reforma Capanema (1942) la enseñanza se divide en ginasial o gimnasio (duración de 4 años seriados) y el colegial o colegio (3 a 4 años seriados) subdivididos en Clásico y en Científico. En el Clásico el centro sería la formación intelectual de los alumnos a través del estudio de las Letras antiguas y en el Científico el foco sería el estudio de las Ciencias. La enseñanza primaria se ocuparía de los elementos esenciales de la educación patriótica y la secundaria de la formación de la personalidad del adolescente.

empleada por los grandes autores y se valoraba la modalidad culta de la lengua escrita.

Conviene destacar que el influjo del período de guerra en la elaboración del Decreto-Ley número 4244, de 09 de abril de 1942, pues se verificó un intento de trasplantar la ideología nazi-fascista a Brasil. Ese hecho está relacionado con la expansión de las formas autoritarias de gobierno emergentes en Europa y una prueba de eso son las victorias de Hitler (en Alemania), el ascenso de Mussolini (en Italia) y Franco (en España). En ese contexto se configura una estrecha relación por un lado, entre lengua nacional, símbolo de la unidad del país y, por otro, el Estado.

Si consideramos el mencionado entorno histórico y político, notamos que hubo una cierta preocupación por la formación de los hombres responsables de la dirección política del país. Además de eso, las élites mantuvieron el poder político, económico y cultural y se preservó el sistema educacional elitista, predominante desde la Colonia, presente en el Imperio y en la República.

Debido a importancia, a nivel educacional, conviene examinar algunos puntos de la Reforma de Capanema (1942), encajándolos en su contexto histórico-político³, o sea, la época del gobierno del presidente Getúlio Vargas. En este sentido, ese presidente, a medida en que la situación se definía a favor de los aliados en la Segunda Guerra mundial, empezó a cambiar su posición política. Con el término de esa guerra y la crisis de los gobiernos totalitarios, la creciente imposición de los ideales democráticos representados por los Estados Unidos, Getulio Vargas amnistió a los presos políticos y legalizó el Partido Comunista Brasileño (PCB). Esos hechos facilitaron la implantación de la Reforma de Capanema (1942), que logró sistematizar la enseñanza secundaria en dos cursos: 1) fundamental, cuya duración sería de cuatro años, conocido como Ginasial, definido por su carácter de for-

3 Sabemos que la *Reforma Capanema* de 1942 coincide con el gobierno del Presidente Getúlio Vargas. Cabe aclarar que su gobierno tiene características propias y ha sido uno de los más importantes para la historia de Brasil del siglo XX. Además de eso, no cabe analizar aquí sus repercusiones para la posterior historia del país o establecer valoraciones.

mación general y 2) complementario, de tres años, subdividido en Clásico y Científico, basado en una división entre los estudios de las Humanidades y Letras y el estudio de las Ciencias.

De 1937 hasta 1945, se extinguieron los sistemas de enseñanza nacidos en la década de 30. En ese periodo, cerraron los Consejos de Educación - del ámbito nacional y estatal y el del Distrito Federal. Otra medida fue la no vinculación de los recursos públicos a la enseñanza. Se creó, por un lado, el curso profesional, destinado a los individuos de las capas sociales menos favorecidas, en general hijos de operarios y, por otro, la escuela académica, pública y gratuita, destinada a las clases más favorecidas del país. Cabe destacar que la propia Constitución del país sostenía esa tajante separación de clases y ese perfil de enseñanza en el país.

A partir de 1945, con el término de la Segunda Guerra, se solidificaron en el mundo dos grandes bloques políticos y económicos: el Socialismo y el Capitalismo. Esa división engendró el periodo conocido como el de la Guerra Fría. En Brasil, entre 1945 a 1961, hubo varios movimientos populares y algunos intentos de ampliar y facilitar el acceso a las escuelas públicas a todos los ciudadanos en edad escolar. Una de las consecuencias de esos movimientos fue la creación del curso de alfabetización de adultos y el esfuerzo por una escuela más democrática.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, notamos un significativo estímulo a las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se observa un crecimiento, cada vez más considerable, del influjo norteamericano y, en consecuencia de ello, una creciente imposición de valores oriundos de ese centro, hecho que explica, en parte, la hegemonía de la enseñanza del inglés.

Interesa tratar de otro momento importante, es decir, la décadas de 50 y 60. En la década de 50 el país conoció un gran desarrollo y en el Congreso Nacional empezó la discusión del proyecto que, posteriormente, resultaría en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961), que empezó a vigorar a partir de 1962.

Según Chagas (1979:121), la Ley de Directrices y Bases de 1961 se caracterizó por su descentralización, pues propuso dos

sistemas de enseñanza: los Estaduales para los estados e, incluso, el Distrito Federal y el sistema Federal para los territorios y para la enseñanza supletiva⁴. Además de eso, cada uno de ellos tenía su respectivo Consejo de Educación como órgano normativo.

La misma Ley mantuvo la estructura primario, ginasial y colegial, cuya duración sería de 4,4 y 3 años, respectivamente. Creó un primario complementario de dos años y preservó el dualismo de la enseñanza secundaria y técnica, sólo que el primer ciclo pasó a denominarse gimnasio, el segundo, colegio y al conjunto, enseñanza mediana, según Chagas (1979:121). En relación con currículo, el Consejo Federal determinó cinco disciplinas obligatorias para todo el territorio nacional y los Consejos Estaduales trataron de elegir dos disciplinas complementarias y de relacionar las disciplinas opcionales. Conforme ese autor (1979:122), fueron las siguientes las cinco disciplinas obligatorias fijadas por el Consejo Federal para todo el país: Portugués (7 series), Historia (6 series), Geografía (5 series), Matemáticas (6 series) y Ciencias (2 series bajo la forma de iniciación a la Ciencia y 4 como Ciencias Físicas y Biológicas). En cuanto a las disciplinas complementarias serían las siguientes: 1) en el ciclo ginasial: Organización Social y Política Brasileña, primera Lengua Extranjera Moderna, segunda Lengua Extranjera Moderna, Lengua Clásica, Dibujo y 2) en el ciclo colegial: Física, Química, Biología, Filosofía, Lengua Extranjera Moderna, Lengua Clásica y Dibujo. Con respecto a las disciplinas optativas (una o dos), los establecimientos deberían elegir aquellas que no figurasen en sus planes entre las siete primeras. Conviene mencionar que no se incluyeron las lenguas extranjeras entre las disciplinas obligatorias, pues figuraban, en general, como complementarias u optativas.

4 Podemos definir la *enseñanza supletiva* como una *enseñanza básica* ofrecida a los adolescentes y a los adultos que no la hayan seguido o no hayan concluido los estudios en la edad propia, según la ley. Además de eso, consiste en estudios de perfeccionamiento o actualización para aquellos que hayan seguido el curso regular sea en la totalidad, sea en parte, conforme Manhães (1996:96)

2.2. De 1964 a 1996

En 1964, con el Golpe Militar, se impuso en Brasil el Régimen Militar, que duró hasta 1979, cuando se concedió la amnistía a los que había practicado crímenes considerados políticos y empezó el retorno a la democracia. Ese régimen se apoyó, básicamente, en tres puntos: la concentración de renta, la expansión del crédito para las capas medianas de la población y la apertura al capital internacional. En el ámbito político hubo una concentración de los mecanismos de poder, el autoritarismo político, el fortalecimiento del Poder Ejecutivo y el control, principalmente, de los partidos.

En 1967, bajo la dictadura militar del presidente General Costa y Silva, se sancionó la nueva Constitución y la Unión pasó a tener competencia y exclusividad para legislar sobre las directrices y bases de la educación brasileña. A la LDB (Ley de Directrices y Bases) cumplía cuidar los asuntos pedagógicos, la estructura administrativa y el funcionamiento de los sistemas de enseñanza: el Federal, los Estaduales y el del Distrito Federal. Dos décadas más tarde, con la Constitución de 1988, los municipios pasaron a tener el derecho de organizar sus sistemas municipales.

En 1968 empezó en el país la lucha armada y la intensificación de grupos de guerrilla en varias partes de América Latina. El gobierno cerró el Congreso Nacional, a través del AI 5 (Acto Institucional) el 13 de diciembre de 1968 y ese acto duró hasta 1979. Con el AI5 surgieron tribunales militares para juzgar a los civiles acusados de práctica de crímenes contra la seguridad nacional. Se suspendió el habeas corpus y se instauró una comunidad de informaciones, es decir, figuras en el mando de órganos de vigilancia y represión. En la época ocurrió la suspensión de mandatos, pérdidas de derechos políticos, la censura y la tortura.

En 1969 depusieron a Costa y Silva y una Junta Militar asumió el poder temporalmente. Se observó una fuerte aceleración económica de algunos sectores, como, por ejem-

plo, el acentuado desarrollo de la industria automovilística, de fábricas de productos químicos y de material eléctrico. El 30 de octubre de 1969, asumió el General Emilio Garrastazu Médici. Se difundió una fuerte propaganda del gobierno y debido a su fuerte opresión hubo poca oposición. Fue la época del Milagro brasileño y se extendió de 1969 a 1973, periodo en que se constató un gran crecimiento económico y bajas tasas de inflación. Además de ello, el sector terciario se desarrolló, se incrementó la exportación y se redujo la tasa de impuestos. Creció el poder adquisitivo de las capas mediana y alta de la población.

En este contexto político de euforia, bajo la dictadura militar, se intentó asimilar el modelo de vida norteamericano. Se mantuvo la primera LDB para la enseñanza secundaria hasta la promulgación de la segunda LDB, número 5.692/71, que propuso la educación primaria con duración de ocho años (el primer grado) y se definió por ser obligatoria y gratuita para todos los que estuvieran en edad escolar (con siete años cumplidos).

La segunda LDB (Ley de Directrices y Bases) creó el Núcleo Común, obligatorio en ámbito nacional, además de una Parte Diversificada que atendiera a las particularidades de los alumnos y que comprendería las disciplinas destinadas a las habilitaciones profesionales de la enseñanza de segundo grado. Se mantuvo la obligatoriedad de enseñanza de una lengua extranjera moderna, aunque no determinada, en la enseñanza secundaria. La lengua portuguesa, es decir, lengua nacional no era ya objeto de preservación, sino de comunicación y no se trataba de una disciplina independiente. A partir de 1971, la lengua portuguesa formaba parte del Núcleo Común, bajo la forma de Comunicación y Expresión. En cuanto a la estructura, el primario y el gimnasio se juntaron y constituyeron el primer grado, cuya duración sería de ocho años y a este le seguiría el segundo grado con tres o cuatro series.

Conforme Chagas (1979:125), la Segunda LDB ha definido el proceso educacional de modo triple: por su función de autorrealización (del ámbito individual), por su aspecto de calificación para el trabajo (individual/social) y por el preparo para el ejercicio de la ciudadanía (social)⁵. Teniendo en cuenta el contexto en el que se engendró, bajo la dictadura y la creencia en un Milagro brasileño, apoyada en una ideología defensora del desarrollo económico y tecnológico y en una determinada concepción de individuo capaz de realizarse a través del trabajo calificado se entiende, de modo más claro, la mencionada articulación.

En 1973 asumió el cargo de presidente del país el General Ernesto Geisel. A partir de 1974, según ese presidente, empezábamos un proceso lento y gradual de apertura política. Tras las promesas del gobierno del presidente Geisel, se inició un momento de transición política, que siguió durante el gobierno del presidente General João Batista Figueiredo. Hubo un cierto movimiento a favor del retorno de la democracia al país y, en este sentido, cabe mencionar el movimiento por las elecciones directas para el cargo de presidente de la República. El gobierno siguiente, del presidente José Sarney, posterior a la muerte de Tancredo Neves (que jamás asumió el cargo), significó la transición lenta hacia la democracia. Ese período constituyó la Nueva República.

5 Conforme aclara Manhães (1996:164), la Ley 5.692/71 determina en cuanto al Núcleo Común y a la Parte Diversificada, en el artículo 4º que: “Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. El antedicho, puede ser traducido en los siguientes términos: Los currículos de enseñanza de primero y de segundo grados tendrán un núcleo común, obligatorio a nivel nacional, y una parte diversificada para atender, según las necesidades y posibilidades concretas, a las peculiaridades locales, a los planos de los establecimientos y a las diferencias individuales de los alumnos.

En resumen, el período comprendido entre 1964 a 1988 se caracterizó por diversas luchas, por un fuerte deseo de retorno a la democracia frente a la dictadura impuesta al país con el Golpe militar de 1964. Hace falta asociar ese contexto social e histórico a la política externa mundial, a la Guerra Fría, al creciente poderío norteamericano y de los países a él asociados. Siendo así, con el fin de la Guerra Fría los valores económicos capitalistas y liberales se impusieron de modo más visible. En este sentido, conviene destacar el proceso de globalización, cuyo origen y definición son de gran complejidad, no siendo nuestro objetivo examinarlas aquí.

Con respecto a la educación, después del Golpe militar de 1964 y hasta el momento, la crisis educacional se ha agudizado y prueba de eso son los serios problemas relacionados sea con la definición de los currículos y programas, sea con la adecuada formación/capacitación del profesorado que actúa en la enseñanza fundamental y mediana.

Actualmente el país ha retornado a la democracia con el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso. En 1988 se promulgó la nueva Constitución y se creó la Comisión de Educación en la Cámara que trató de la elaboración de la LDB, sancionada, por fin, en 1996, bajo el número 9.394. Su implantación es muy reciente para una evaluación más precisa. Sin embargo, hay que destacar el cambio propuesto en los programas escolares, la recomendación de una educación igualitaria que pueda formar ciudadanos autónomos, principio básico de libertad y tolerancia. La ley considera como obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa en el nivel fundamental y en todos los cursos, y aun, propone otras asignaturas que permiten al alumno ubicarse en el mundo físico y en su cultura. La enseñanza mediana se basa en tres principios: consolidación de los conocimientos anteriormente adquiridos, preparación del ciudadano de modo productivo y establecimiento de la autonomía intelectual para la formación ética.

Teniendo en cuenta lo antedicho, la LDB de 1996 propone ofrecer a los educandos no solamente el dominio de principios tecnológicos y científicos, sino también proporcionarles el conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje y el dominio de los conocimientos de Filosofía y de Sociología para el ejercicio de la ciudadanía. La ley considera obligatoria una lengua extranjera moderna en la enseñanza secundaria y, conforme las condiciones de la institución, una segunda lengua en carácter optativo. No se definen o se determinan cuáles serían los idiomas. Con respecto a la enseñanza básica, a partir del quinto curso, es obligatoria una lengua extranjera moderna, sin embargo no está determinado cuál sería el idioma.

-
- 6 En el artículo 36, de la LDB número 9.394, de 20 de diciembre de 1996, al tratar de la enseñanza mediana afirma: “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. En nuestra traducción libre, cabe señalar que el currículo de la enseñanza mediana debe contemplar las siguientes orientaciones: I. Destacará la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de las ciencias, de las Letras y de las Artes, el proceso histórico de transformación de la sociedad y de la cultura, de la lengua portuguesa como instrumento de comunicación, acceso al conocimiento y ejercicio de ciudadanía; II. Adoptará metodologías de enseñanza y de evaluación que estimulen la iniciativa de los estudiantes; III. Será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, elegida por la comunidad escolar, y una segunda lengua, en carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución.

3. Consideraciones finales

En este trabajo interesó ofrecer un panorama histórico, político, ideológico social y su conexión con la política lingüística implantada para lograr comprender los rumbos de la enseñanza oficial de lenguas en Brasil en el siglo XX. En este sentido, conviene observar que no se trató de defender, aquí, la enseñanza del español frente a la de las demás lenguas extranjeras que figuran en el ámbito oficial. Se trató de llamar la atención hacia la necesidad de definir una política lingüística que facilite una significativa mejoría de la educación en el país y no cabe dudas a respecto del papel y de la importancia que poseen lenguas extranjeras para tal propósito.

Por lo tanto, en este estudio nuestra preocupación central se relacionó, directamente, con el rumbo de la enseñanza de lenguas en nuestro país y de qué modo podemos intervenir y actuar en ese proceso como profesores y formadores de futuros profesores de lengua española. Siendo así, este trabajo, al examinar las relaciones existentes entre el momento histórico y la configuración de la política lingüística adoptada para la enseñanza, buscó aclarar cómo se ha configurado y se configura la actual situación de la enseñanza del español en el contexto oficial. La comprensión de dicha configuración nos parece esencial para nuestra actuación como docentes e investigadores dedicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

- Baptista, L.M.T.R. et alli (2002): “Interculturalismo no ensino de línguas materna e estrangeiras: Inglês e Espanhol”. In Comunicación presentada en el 9º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. PUC, São Paulo, S.P.
- Baptista, L.M.T.R. et alli. (2002): “A questão intercultural e o ensino de línguas materna e estrangeiras”. In Comunicación presentada en el L Seminário do Grupo Estudos Lingüísticos, USP, São Paulo, S.P.

- Chagas, V. (1979): Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Manhães, L.C.L. (1996): Estrutura e funcionamento do Ensino. Legislação Básica para 1º e 2º Graus. Florianópolis: UFSC.
- Monroe, P. (1939): História da Educação. Trad. Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo-Rio-Recife-Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.
- Nóbrega, V.L. DA. (1952): Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro: Copyright by Vandick Londres da Nóbrega.
- Silveira, M.I.M. (1999): Línguas estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, método e técnicas de ensino. Maceió: Catavento.
- Skidmore, T. E. (1998). Uma história do Brasil. São Paulo-Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Varios. (2000): Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 10. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Rio de Janeiro: Secretaria da Educação Fundamental. DP&A.

Evaluación: en búsqueda de una nueva práctica

Márcia Delgado Gomes CIL- Guará/D.F.

1. Presentación

Este trabajo viene a proponer un debate, un cuestionamiento acerca de la evaluación hecha a los aprendientes de lengua española. Tras varias investigaciones, discusiones, debates, libros, textos, y un largo etc., este tema sigue siendo discutido, debatido y sin duda es un punto importante a ser reflexionado.

En el grupo escolar donde trabajo somos un total de seis profesores en el turno diurno, todos con grupos de B 01, o sea de inciantes, en la primera prueba que tuvimos con estos grupos más de la mitad de los alumnos, aproximadamente, sacaron menos de lo que valía el examen, y eso nos sorprendió mucho, un compañero en la sala de los profesores dijo: “eso es normal, estos alumnos no quieren aprender y serán suspensos, no hay que preocuparse, son todos unos incompetentes...” Esta frase me llamó la atención, y de cierta manera me enfadó. ¿Cómo no hay que preocuparse?, ¿por qué cruzar los brazos y esperar de pronto el fracaso de los alumnos?, ¿por qué generalizarlos prejuzgándolos y tachándolos?

Tal vez el error estuviese en el método, o en el examen, en el alumno, o en el propio profesor. Y les llevo este cuestionamiento, ¿qué es evaluar?, ¿cuál es la finalidad de la evaluación?, ¿cómo evaluar?

¿Quién errar no sabe?, ¿lo qué sabe quien erra?

La evaluación siempre fue una actividad de control que siempre tuvo como objetivo seleccionar y, por lo tanto, incluir algunos y excluir a otros. En realidad esta denominación de “evaluación” es bien actual, ella siempre fue conocida como “examen”. El examen fue creado por la burocracia china para elegir a los

miembros de castas inferiores. En el siglo XVII aparecieron las dos formas de institucionalizar el examen, una por Comenius que en 1657 lo toma como un problema metodológico, invita a repensar la práctica pedagógica, una mejor manera de enseñar para que todos puedan aprender todo, en su *Didáctica Magna*, el examen como aprendizaje y no como verificación del aprendizaje; otra defendida por La Salle en 1720, en las guías de las escuelas cristianas, que propone el examen como supervisión permanente.

Los herederos de La Salle siguen la evaluación/examen en el aspecto de supervisión/control, ya los herederos de Comenius buscan comprender cómo comprenden los alumnos, cómo retiene el contenido enseñado, para que puedan comprender mejor el proceso de aprendizaje, pudiendo avanzar y mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza.

Por supuesto que mucho se desarrolló en este área desde el siglo XVII, pero hay que señalar que también mucha cosa sigue igual, estática. Generalmente la evaluación hecha actualmente en las escuelas se basa en la fragmentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la clasificación de respuestas a partir de un patrón ya predeterminado. Si la respuesta del alumno no confiere a este patrón, él está equivocado, errado y por supuesto no será aprobado en el examen.

El error es el resultado del desconocimiento, del “no saber” y el acierto es asociado al “saber”, al conocimiento predeterminado por la escuela. Saber y no saber, acierto, error... llevan a espacios demilitados, aislados e impiden el diálogo, la comprensión, y una visión más amplia por parte del profesor. El análisis de la práctica pedagógica demuestra claramente que la evaluación como práctica construida a partir de la clasificación de los aciertos o errores de los aprendientes impide que el proceso de enseñanza y aprendizaje se adhiera a la riqueza presente en las propuestas escolares, lo que sería valorar la diversidad de conocimiento y del proceso de construcción y socialización. En este sentido la evaluación funciona como herramienta de control y de limitación de las actuaciones de los alumnos/profesores en el contexto escolar.

La dicotomía entre el error y el acierto, entre el saber y el no saber, son puntos de una evaluación clasificatoria profundamente arraigada en nuestra manera de ver el mundo. La comprensión de la respuesta, sea cierta o errada del punto de vista del evaluador trae en si conocimientos y desconocimientos, y nos lleva a creer que el movimiento está en el “no saber”. Sin embargo, este “no saber”, en una nueva percepción tiene tanto valor como el “saber”, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos, al cuestionamiento de la evaluación tradicional y de sus prácticas, sobre todo a la falta de respuestas a tantos por qué indagados por nosotros educadores.

¿Por qué el alumno no aprende? Según una encuesta realizada con 30 profesores de la enseñanza básica de una escuela de Porto Alegre (Jussara Hoffman (1995-45)), lo que lleva al alumno a no aprender sería:

- El alumno no se interesa por el contenido enseñado.
- El profesor desarrolla metodologías inadecuadas.
- El alumno presenta carencias diversas, enfermedades, miseria, falta de tiempo y ambiente para estudiar.
- El alumno confronta problemas familiares e/o desinterese de sus padre por sus estudios.
- El alumno tiene dificultades de aprender y de relacionarse con el profesor o con los demás compañeros de clase.
- El alumno no tiene maduridad.
- El alumno no tiene oportunidad de expresar sus ideas al profesor.
- El profesor presenta falta de conocimiento a respecto de los temas de aprendizaje.

Podíamos citar varios apuntes más, y todavía estaríamos sin respuestas a nuestras preguntas, un ejemplo, aquellos alumnos de B 01 que cité al inicio, podíamos clasificar algunos como: los desinteresados, los faltosos, los sin libro (lamentablemente son pocos los que tienen el material completo), los desconcentrados

(cuerpo presente y pensamiento distante), los que no ponen atención en nada y están siempre charlando...etc, pero hay aquéllos que son frecuentes, que hacen las tareas, están siempre preguntando y participando, pero que tampoco lograron una buena puntuación en el examen. Seguramente estos casos son más raros, pero los hay. ¿ Culpa del libro?, ¿ de la metodología aplicada?, ¿ del profesor?, ¿ del examen? o ¿ del alumno? Siguen las preguntas.

En realidad estamos acostumbrados a tener una visión behaviorista que sugiere que el alumno no aprende porque no hacen las tareas, no pone atención a las explicaciones del profesor, en fin no corresponde al ideal del *buen alumno*.

No podemos como profesores y educadores reducir el conocimiento y el saber del alumno a una nota de una prueba. El placer de aprender desaparece cuando el aprendizaje se limita a los exámenes y a las notas. Los alumnos pasan a estudiar sólo para sacar buenas notas, y para ello tienen que memorizar las respuestas consideradas correctas por el profesor. Desaparecen el debate, la discusión, la polémica, las diferentes lecturas del mismo texto. Las clases se tornan repetitivas sin posibilidad de creación o circulación de nuevas ideas, clases aburridas y sobre todo cansativas. No podemos olvidarnos que somos profesores de lengua española y lo que se enseña aislado, descontextualizado, de pronto se olvida. El alumnado, de una manera general, aprende y se olvida con mucha facilidad. Es importante que el aprendizaje sea significativo y funcional, con prioridad de actividades comunicativas y tareas reales o simuladas, que sean motivadoras y, por su interés y variedad, actúen como estímulo y refuerzo del aprendizaje. Los materiales didácticos y actividades deben ser versátiles, motivadores, variados y adecuados al contexto educativo, también es importante plantear actividades en los demás niveles para los flacos y los fuertes, respetando la individualidad, las diferencias entre los alumnos.

Es sabido que los aprendientes de segundas lenguas suelen desarrollar inarmónicamente las competencias (comunicativas, gramatical, semántica,etc.), a veces presentan un dominio muy elevado en una de las destrezas, y no producen nada en otra, así

que cabe al profesor fomentar actividades que puedan equilibrar estas diferencias.

¿Cómo sería el alumno ideal?

Por supuesto el que tenga las características fundamentales: capacitado, estudioso, motivado, participativo y respetuoso.

¿Y cómo sería el profesor ideal?

Podemos decir el que sea competente, dinámico, divertido, acogedor, firme y ordenado.

Sabemos que este alumno ideal está más en la ficción que para la realidad, y que también fallamos.

Sin embargo, los profesores somos héroes, sabemos que la realidad en las escuelas (públicas brasileñas) es muy dura, poco se invierte en la formación y actualización de los profesores, poco se estimula a la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario señalar y no olvidemos que sin el reconocimiento social de la actividad docente, incluso con sueldos justos y “plano de carreira”, nada de bueno se puede esperar de la escuela, pues , ¿cómo hacer y desarrollar cosas tan importantes a alguien tan poco considerado y discriminado como el profesor? Se añade el hecho del trabajo del profesor muchas veces ser un trabajo solitario, no habiendo una planificación en grupo, sin apoyo de sus propios compañeros en escuelas sin condiciones mínimas para la enseñanza. Lamentablemente, pocas son las escuelas que ofrecen condiciones razonables para la enseñanza de lenguas extranjeras, generalmente no disponen de espacio físico, o de aparatos audiovisuales, y en la mayoría las clases son muy llenas, con 35, 40 ó 50 alumnos.

Según investigaciones actuales, la mayoría de los alumnos, llegan a la escuela predestinados al fracaso, o sea, ya se sienten excluidos y completamente desmotivado.

¡No es fácil!, pero ¡no es imposible!

No obstante, a pesar de todo y de todos, muchos profesores rompen esta idea de exclusión, “pau que nasce torto, morre torto”

y abren oportunidades para que el alumno crezca y desarrolle el proceso de aprendizaje.

Conforme M.T.Esteban (2000-44), en su estudio sobre el microespacio de una “sala de aula”, ella investiga el proceso de evaluación, no apenas en el momento del examen final, cuando ya está definido el destino del condenado al fracaso, sino que a través de los ejercicios, de las respuestas, de las cuestiones presentadas por los profesores, de las microevaluaciones hecha día a día. Busca descubrir y comprender el proceso del fracaso escolar. Cuando el alumno responde al profesor una respuesta que no era la esperada, uno debe preguntarse, *¿por qué no?* y eso ayuda al profesor a comprender lo que quiso el alumno decir con aquella respuesta, no simplemente identificar el *error*. Romper las dicotomías error/acierto, saber/no saber, cierto/errado, y transformarlas en posibilidades complementares de acierto, no error, o no saber como un puente para el ya saber, o casi cierto, que escapa del absolutismo de cierto o errado. El profesor/educador debe ver no con los ojos, pero a través de los ojos (William Blake), o sea debemos comprender lo que vemos, o al contrario, no lo vemos (Foerster).

Cuando el profesor comprende lo que antes veía como error, o como no saber, y se propone a investigar el proceso de construcción de sus alumnos, descubre que cada alumno tiene su propio método de construir el conocimiento. Así el profesor pasa a comprender lo que no comprendía y a ver lo que antes no veía, ayudando a sus alumnos a avanzar en el proceso de aprendizaje y reforzando su proceso de construcción del conocimiento.

¿Cuál sería el mejor sistema de evaluación?, ¿La evaluación tradicional, la mediadora, la formativa, o la continua, etc? Bueno a mí me parece que es aquella que mejor se adapte y se adecue al programa adoptado por la escuela y por el profesor, pero no nos olvidemos de siempre ver a través de los ojos, no tachando y condenando al aprendiz al fracaso. Lamentablemente no existe una receta general de evaluación que pueda ser

utilizada por todos los profesores, a todas las escuelas y aplicadas a todos los alumnos de todos los niveles, lo que sí podemos indicar son sugerencias de resultados de varias investigaciones acerca del tema, que auxilian al profesor a no cruzar sus brazos y simplemente clasificar cierto y errado, y ayudan en el desarrollo de las destrezas, tales como:

- Oportunizar a los alumnos muchos momentos para expresar sus ideas (discusión, debate, etc).

- Tareas que estimulen al alumnado crear y retener el contenido, (las tareas son elementos esenciales para observación de las hipótesis construídas por los aprendientes a lo largo del proceso de aprendizaje) pueden ser individuales o en grupos.

- Actividades en grupo son importantes para la reflexión de cada alumno, para el desarrollo del conocimiento en su perspectiva de comprensión, dan la oportunidad de defender puntos de vista.

- En lugar de clasificar cierto/errado y dar la puntuación tradicional, es adecuado hacer comentarios sobre las tareas de los alumnos, auxiliándoles a encontrar sus dificultades y ofreciéndoles la oportunidad de descubrir mejores soluciones.

- Transformar los registros de evaluación en anotaciones significativas acerca del acompañamiento de los alumnos en su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de la lengua.

En fin, que despertemos a una nueva percepción como profesores investigadores, que el error pueda abrir nuevos caminos a la investigación, generando buenos resultados, logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es maravilloso cuando recibimos un buen retorno del trabajo desarrollado en clase. A pesar de todas las dificultades enfrentadas nos sentimos vitoriosos.

2. Conclusión

Espero con este trabajo despertar el interés a la investigación en el área de la evaluación, que como profesores podamos ver a través de los ojos a nuestros alumnos, intentando compren-

der sus dificultades y desarrollando actividades para suprimirlas, fomentando el diálogo, no siendo tachadores, ni rotuladores, o sea conductores al fracaso escolar.

Bibliografía

GARCIA, Regina L. BARRIGA, Ángel D., AFONSO, A.J., GERALDI, Corinta M.G. y LOCH, Jussara M.P. 2000 – Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A.
HOFFMANN, Jussara – 1995. Avaliação Mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade - Porto Alegre: Mediação Editora.

ESTEBAN, M.T. 1992 – Não saber/ Ainda não saber/ já saber: pistas para a superação do fracasso escola. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF.

DIÁZ BARRIGA, A.– 1984. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Didáctica y curriculum. México: Nuevomar.

VON FOERSTER, H. – Visão e conhecimento: disfunções de Segunda ordem. In: SCHNITMAN, d.f. , 1996. Novos Paradigmas, cultura e Subjetividade, Porto alegre: Artes Médicas.

BACHELARD, G. – 1970. La filosofia del no. – Buenos aires: Amorrortu.

MOREIRA, A. FL.B. 1996. – Os parâmetros curriculares nacionais em questão. – Educação & realidade, v.21, n. 1, p. 9-22,

Aprender divirtiéndose II - Material de apoyo para la enseñanza del E/LE

Denise Moreira Santana
Márcia Delgado Gomes

(UniCEUB / CILG - D.F).

Nuestro objetivo es dar secuencia a un trabajo realizado a algunos años con niños de 10 a 13 años, en clases de E/LEM con grupos de aproximadamente 20 a 25 alumnos. Debido al éxito de esta experiencia y a solicitudes de compañeros profesionales del área, decidimos extender esta investigación a clases con grupos más numerosos que corresponde a la realidad de parte de las escuelas que enseñan español.

Aprender divirtiéndose II viene a proponer a los profesionales que trabajan con niños o adolescentes y hasta mismo adultos, una clase más dinámica, creativa y divertida, donde el alumno pueda sin salir del tema abarcado en clase, añadir nuevo vocabulario, retenerlo y utilizarlo. En este trabajo se sugiere un mejor desarrollo de las destrezas y un aprendizaje a través de un sistema donde se valora la creatividad, la búsqueda y la investigación.

Pero, ¿cómo desarrollar una dinámica, o trabajar de una manera creativa en clases de niños o adolescentes arriba de treinta alumnos? ¿Cómo es posible obtener un buen resultado, olvidándonos de aquellas clases monótonas y repetitivas?

¿Por que el maestrillo debe seguir sólo a su librito? ¿Por que muchas veces las clases son la monotonía de leer, repetir, repetir, leer...y nada más? ¿Por que el alumno no retiene o utiliza el contenido estudiado? ¿Por que muchas veces la clase de lengua extranjera está tan lejana, parece tan abstracta?

¡No! La enseñanza debe, y puede, sí ser divertida a los alumnos y a los profesores. Tenemos el reto diario de dar clases que no sean un mundo ficticio, sino real, concreto y agradable.

1. Presentación

Debido al creciente interés por nuestro trabajo resolvemos seguir con nuestras investigaciones en el área de enseñanza a niños y adolescentes. En esta Segunda parte ya se hace necesaria una profundización lingüística y metodológica, puesto que sabemos que no caminamos solas y todos los descubrimientos hasta este momento nos son muy útiles.

Según las investigaciones más recientes en el área de enseñanza de lenguas los aspectos gramaticales apoyan pero no rigen el aprendizaje, las tendencias actuales proponen la metodología por tareas y métodos comunicativos, que son preocupaciones, sabemos, de la sociolingüística y de la psicolingüística. Valoramos ahora todas las construcciones experimentadas por el alumno, las intervenciones del profesor y el auxilio del libro, pero aún nos falta el aspecto lúdico que no podría dejar de presentarse en una clase que la motivación de nuestros alumnos viene de la alegría de conseguir utilizar con éxito la lengua que aprenden.

“Aprender divirtiéndose” no está estructurado como un método de aprendizaje de español, en realidad, sirve como soporte al profesor, que puede utilizarlo como tal, complementando cada unidad con las explicaciones y contenidos teóricos, es un apoyo a los profesores de lengua española que trabajan con niños y adolescentes de la enseñanza fundamental (de 1a a 8a séries) pudiendo ser adoptado para otros niveles y edades.

Con la gran difusión y divulgación de la lengua española en nuestros últimos años, nosotros, profesores de la lengua, nos encontramos varias veces con muchas dificultades, tanto para el desarrollo de contenidos como en la búsqueda de una metodología que pueda realmente ayudarnos, sobre todo cuando hablamos de enseñar español a niños y adolescentes lusohablantes.

Sabemos que el niño en su proceso de maduración se ve confrontado por muchas configuraciones psicológicas y sociales que pueden llegar a confundirlo. Los niños y los jóvenes aprenden a desarrollar estas complejidades de diferentes maneras: unas veces observando los resultados del comportamiento social

correcto e incorrecto de sus contemporáneos, y los esfuerzos por instruirlos de parte de sus padres, profesores y de otros adultos interesados en su bienestar; y otras, más a través de la introspección y el autoanálisis. Al experimentar un pequeño grupo de juegos los niños y los jóvenes pueden aprender a cooperar, competir reteniéndolo mejor los contenidos programáticos, además de haber en el aula una mayor interacción entre ellos, y mayor participación.

Lo que queremos presentarles con este trabajo es que al dar al niño lecciones esenciales respecto tanto a su propio comportamiento como al comportamiento humano en grupo, en general a través del constructivo de los juegos, el resultado obtenido es muy provechoso y positivo. Los niños y jóvenes obtienen satisfacciones de varias clases cuando participan en grupos de juegos y de trabajos. Para la mayoría de la gente la satisfacción es mayor cuando siente que su contribución al grupo, además de ser sustancial, es apreciada por otros miembros del grupo, y eso es ya un paso a la motivación.

La literatura sobre la motivación humana es muy amplia, generalmente según la evidencia que se presenta, los seres humanos son motivados a actuar bien tanto en tareas físicas como mentales y esto por diversas razones. Muchas veces aquello que puede motivar a un individuo o a un grupo no corresponde a lo que realmente viene a ser la clasificación de la palabra motivación (acción o efecto de motivar, dar causa o motivo para una cosa, un ensayo preparatorio de una acción para animar a animarse a ejecutarla con interés y diligencia), pero es necesario sin duda que el alumno esté estimulado, o sea motivado a participar en el aula, y esto sin duda cabe a nosotros profesores.

¿ Cómo hacerlo? ¿ Que hacer?

- La creatividad

La creatividad tiene muchas facetas e involucra muchos tipos de comportamientos en los que deben correrse riesgos, organizar fenómenos antes no relacionados y formular nuevas ideas, combinaciones y/o eventos. La creatividad es la facultad de crear,

la capacidad de creación, hacer algo de la nada, y eso se produce con la motivación.

Para estructurar nuestro trabajo observamos los siguientes principios de estrategias didácticas, ya que no debemos de olvidarnos que el que aprende también olvida. El aprendizaje debe de ser dinámico, significativo e integrador, ya que queremos que implique a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe también fomentar la interacción de grupos en el aula para la consolidación de las tareas y sobre todo, de modo recurrente debe revisar y consolidar el aprendizaje de los alumnos en clase.

Les presentaremos algunas propuestas didácticas de explotación desarrolladas en clase con grupos de 25 alumnos y que pueden ser aplicadas a grupos mayores de 35 ó 45 alumnos, como ocurre en algunas escuelas, y como nos fue solicitado en este trabajo.

Actividad en grupo:

• Trabajando rasgos físicos y psicológicos: (texto)

En clase cada alumno debe escribir en una hoja separada, sus rasgos físicos y psicológicos, sin escribir sus nombres, de la manera más completa posible para que no haya dudas, después el profesor recoge todas las hojas y las distribuye a los alumnos, cuidando para que ninguna hoja caiga en las manos de quien la escribió. Cada alumno lee en voz alta y todos intentan descubrir a quién corresponde .

• Trabajando rasgos físicos y psicológicos: (dibujos)

En clase cada alumno debe dibujar en una hoja separada, sus rasgos físicos, sin escribir sus nombres, de la manera más completa posible para que no haya dudas, después el profesor recoge todas las hojas y las distribuye a los alumnos, cuidando para que ninguna hoja caiga en las manos de quien la escribió. Un alumno mira el dibujo, lo describe y intenta descubrir a quién corresponde .

• *Trabajando Léxico- vestuario:*

El profesor separa la clase en grupos (mínimo de 03), dos grupos serán las tiendas, podrán vender ropas, zapatos, electrodomésticos, etc., y un grupo representará el cliente. Los grupos que representarán las tiendas tendrán que establecer lo que van a vender, tallas, colores, precios y formas de pago, y el grupo del cliente debe elegir lo que van a comprar, tallas, colores y cuánto podrán gastar. Los alumnos crean diálogos comprando o vendiendo en una tienda, pueden establecer rebajas, etc. El profesor también puede trabajar, en lugar de tiendas, el tema “ir de compras en el Rastro”.

• *Trabajando Léxico- frutas/verduras:*

El profesor separa la clase en grupos (mínimo de 03), dos grupos serán las fruterías o mercado, podrán vender frutas, verduras, legumbres, etc., y un grupo representará el cliente. Los grupos que representarán las fruterías o mercado tendrán que establecer lo que van a vender, frutas, verduras, legumbres, precios y formas de pago, y el grupo del cliente debe elegir lo que van a comprar y cuánto podrán gastar. Los alumnos crean diálogos comprando o vendiendo en una fruterías o mercado, pueden establecer rebajas, etc. El profesor también puede sugerir que en lugar de frutería o mercado, los alumnos estén en un mercadillo libre (feria).

• *Juego de cruzada (jogo da velha):*

El profesor divide la clase en grupos, cada grupo tendrá que crear frases o preguntas de acuerdo con el tema gramatical estudiado, estando correcta la pregunta o frase hecha por el grupo el profesor tacha la casilla correspondiente, gana el grupo que consigue cerrar los tres cuadraditos, o en la posición vertical, horizontal o diagonal.

Ejemplo:

Pronombres indefinidos

Ningún	Nada	Algo
Alguien	Nadie	Ninguna
Ningunos	Algunos	Alguna

Grupo A: – No tengo **ningún** libro de Gabriel Garcia Márquez.

Grupo B: ¿Alguien me llamó?

Grupo A: Nadie ha venido a la reunión.

Grupo B: ¿Quieres algo?

Grupo A: ¿Todavía hay alguna entrada para el espectáculo?

El profesor puede trabajar diversos temas gramaticales, como: preposiciones, artículos, conjunciones, verbos en presente, pasado o futuro, etc.

Preposiciones

De	Por	A
Desde	Bajo	Hacia
En	Para	Con

Conjunciones

Así que	Todavía	Según
Aunque	Sin embargo	Por tanto
En fin	Por lo tanto	Tal vez

• *Juego de cruzada (jogo da velha):*

Mira en el tema “juegos diversos”.

Ejemplo:

Días de la semana

Jueves	Lunes	Martes
Sábado	Miércoles	Jueves
Viernes	Domingo	Lunes

Los meses del año

Diciembre	Enero	Marzo
Octubre	Agosto	Junio
Julio	Septiembre	Noviembre

• *Bingo de los numerales:*

El profesor puede utilizar un cartel grande o varias tarjetas, el alumno deberá marcar en su tarjeta o en la pizarra el número que el profesor solicitó. Los numerales del cartel o de las tarjetas estarán escritos por extenso y el profesor va a dibujar o tener una tarjeta con los numerales en forma de números.

Uno	Siete	Doce	Veinte
Cinco	Ocho	Catorce	Tres
Dieciocho	Cuatro	Quince	Dos
Seis	Trece	Nueve	Diez

2. Conclusiones

Con este trabajo vimos que las clases de E/LEM pueden ser productivas, atractivas, entretenidas y divertidas, tanto para el alumno como para el profesor. Los resultados que obtuvimos con los alumnos fueron bastante positivos, hubo una mayor interacción de los alumnos con la lengua, con el contenido, con el profesor y sobretodo entre ellos mismos. La lengua pasó a ser vivenciada y preticada de una manera más espontánea.

Dedicarnos a una segunda etapa de esta investigación nos hizo más críticas del trabajo hecho en el primer momento y como profesionales en el área de enseñanza, a nosotras sigue siendo un estímulo y un reto descubrir y crear nuevas fórmulas de enseñar el idioma español, llevarlo a la realidad del alumno y obtener una respuesta concreta.

¡Sin duda merece la pena aprender y enseñar divirtiéndose!

Bibliografía:

ACTAS – **Seminarios de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusoablantes.** Consejería de Educación. Embajada de España. São Paulo, 1994.

CANO, A. Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir, **Frecuencia L**, 5, pp. 38-41, 1997.

CASTRO, Francisca. *Uso de la gramática española: Elemental e intermedio.* Madrid : Edelsa, 1999.

COSTA, A.L. y ALVES Marra, P. **¡Vamos a jugar!.** Barcelona: Difusión, 1997.

DÍAZ, Rafael Fernandez. *Prácticas de fonética española para hablantes del portugués. Nivel Inicial – intermedio.* Madrid:Arco/libros : S. L., 1999.

EGUSKIZA Garay M. J. Y PISONERO del Amo I. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, **Carabela**, 47, pp. 87-110, 2000.

GARCÍA González J. Y A. HIERRO, **Actividades lúdicas para la clase de español.** Madrid: SGEL, 1999.

IGLESIAS I. Y otros. **Hagan juego:** Actividades y recursos lúdicos para la clase de español. Madrid: Edinumen, 1998.

INSTITUTE, EUROPEAN LANGUAGE. **Pasatiempos en Español.** Vol. 1. Italia: Eli, 1992.

MARIN A. F. Y MORALES Galvez R. **Los trotamundos:** Curso de español para niños. Madrid: Edelsa, 1998.

MORENO C. Actividades lúdicas em lenseñanza Del español, **Frecuencia L**, 3, pp.28-35.

PALOMINO M. A. **Dual:** Pretextos para hablar. Madrid: Edelsa, 1998.

RODRÍGUEZ, M. Luisa Lagartos; HERRERA, M. Isabel Martín & RAMOS, M. Ángeles Rebollo. **Entre Amigos.** Vol. 1 y 2. Madrid:Sociedad General Española de Librería. S.A., 1992.

SECO, Manuel. **Diccionario de Sinónimos y Antónimos.** Madrid: Espasa Calpe, S.A, 1998.

VIUDEZ, Francisca Castro; ARRESE, Fernando Marín; GALVEZ, Reyes Morales & MUÑOZ, Soledad Rosa. **Ven.** Vol. 1. Tercera reimpresión. España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A, 1997.

VV. AA. **Pasacalle:** Curso de español para niños. Madrid: SGEL, 1999.

Cintas de video y de músicas, revistas, folletos e internet.

Las dificultades del Aprendiz Brasileño en Relación con los Artículos del Español

DÓRIA, Mari Néli.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Esta presentación tiene por fin tejer algunas reflexiones que se relacionan con el hecho de que, si un brasileño aprendiz de español presenta una construcción errónea, en nuestro caso específico, en el campo de los artículos, puede ser que tal error se deba a la proximidad tipológica existente entre el portugués y el español, aunque puede ser que el alumno esté manifestando una dificultad intralingüística, una vez que algunas reglas en sí son complejas para el aprendiz brasileño y conllevan la necesidad de exposición a inputs suficientes y de una práctica constante hasta que el aprendiz llegue a conocer y aplicar las reglas convenientemente.

Cuando el aprendiz de una nueva lengua, incorpora estructuras de su lengua materna conocida al sistema de la interlengua decimos que hizo una transferencia lingüística.

Es frecuente que ocurran “errores de transferencia” especialmente al comienzo del proceso y en los estadios intermedios.

Según Selinker (1972) la transferencia se debe a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos y a la metodología empleada en la enseñanza del idioma.

No podemos afirmar que la transferencia de la LM para la IL sea la única responsable por la fosilización de errores, pues el aprendiz de una LE suele usar ciertas estrategias, como la simplificación y la hipergeneralización como estrategias de aprendizaje

No conocemos bien las estrategias que el estudiante de LE usa cuando no posee recursos pragmáticos ni competencia comunicativa en ese idioma, tampoco si esas estrategias son individuales o culturales, ni de qué manera afectan a la

producción en LE, pero podemos afirmar de que hay algunas estrategias que son comunes a todos los aprendientes y que en los primeros estadios de aprendizaje de la LE, los mismos tienden a reducir la LO a un sistema simple con menos marcas.

A veces encontramos aprendices que han tenido suficientes informaciones formales de una LE, que, sin embargo, cometen errores, a quienes tales errores no les parece molestar, quizá porque estén contentos con su comunicabilidad. Por otro lado, hay aprendices de LE, que se dan cuenta de sus errores y que los quieren corregir.

La teoría lingüística y la teoría del aprendizaje ha estado presente en la última década con el fin de comprender mejor el papel de la LM en la adquisición de la LE, así como ayudar a las posibles causas de la fosilización.

Aunque los investigadores no estén totalmente de acuerdo con el modo como sucede esta interferencia, el aprendizaje de una LE no parte de la nada, pues la LM está disponible de alguna forma, durante su etapa de aprendizaje de esa LE

Según Corder (1967) los errores son informaciones importantísimas para el alumno, el profesor y principalmente para el investigador.

Corder observó que hasta determinado momento de la historia de la enseñanza de lengua extranjera, los autores tratan los errores y el proceso de corrección de una forma superficial, como si éstos no tuvieran importancia

A partir de la aplicación de la teoría lingüística y psicológica al aprendizaje de una lengua, nuevos estudios sobre los errores fueron creados. Se llegó a la conclusión de que el profesor podía detectar áreas deficitarias del alumno e intentar direccionar la enseñanza de modo a evitar o superar estos errores, a partir del análisis de errores se ha planteado, si es que existe un paralelismo entre la adquisición de la LM y el aprendizaje de una LE.

Corder (1967) llegó a que: el aprendizaje de una lengua materna es inevitable ya que hace parte del proceso de madurez

del niño; el mismo no comienza con ningún comportamiento lingüístico, mientras que en el aprendizaje de una LE esa inevitabilidad no existe, el aprendizaje de la LE normalmente comienza después de que el proceso de aprendizaje de la lengua materna existe, cosa que no ocurre en el caso de la LM.

Corder (1967) asume que algunos procedimientos adoptados por el que adquiere una LM y aprende una LE son los mismos.

Cuando un niño de dos años pronuncia una oración, el adulto no la califica como incorrecta, sino como una locución infantil, que permite conocer el estadio del niño. Estas producciones incorrectas, según Corder (1967) son características del proceso de adquisición del lenguaje.

En el uso normal de nuestra lengua nativa cometemos errores que se deben a lapsus de memoria, cansancio, emoción fuerte; estos artefactos accidentales no reflejan en el conocimiento de la lengua, debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre los errores casuales y errores sistemático. (Corder, 1967).

Son los errores que nos van a proporcionar evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento y son importantes a tres niveles diferentes: primero para el profesor, puesto que si se hace un análisis sistemático se sabrá cuánto ha progresado y qué falta aun; segundo, para el investigador que puede evidenciar qué estrategias está usando el alumno para aprender una nueva lengua; tercero, cometer errores es un mecanismo que tanto el aprendiente de una LE como el niño que adquiere su LM utilizan para aprender y para probar hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. (Corder, 1967)

Un gran número de sus errores están relacionados con los sistemas de su lengua materna. Los errores no deben verse como signo de inhibición sino como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje

El Análisis Contrastivo considera a la interferencia de la LM como única fuente de dificultades de los aprendices de LE, y

desconoce la existencia de otros problemas que inducen al error, motivo por el que se le considera un modelo deficiente. Análisis de errores en parte integró y en parte sustituyó al AC (Durán, 2000).

Algunos errores son fosilizables. La fosilización aparece inesperadamente cuando ya se creía superado; suele suceder en situaciones especiales tales como cansancio, distracción, excesiva atención al contenido y no a la forma, la fosilización nunca afecta a la claridad de lo que se quiere expresar, de ahí la no preocupación del aprendiz.(Durão, 2000)

Entre motivos presentados (Durão, 2000)destaca que la fosilización de los errores pueden ocurrir tanto por las características individuales del aprendiz, la afinidad entre el estudiante y la LO, la metodología y / o método utilizados por los profesores.

La fosilización es uno de los rasgos principales de la IL, es uno de los bloqueadores de la progresión y de la producción correcta en la LO.(Durão, 2000).

Para (Slinker, 1972) la fosilización ocurre por la tranferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje y de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO. La tranferencia língüística se refiere a los elementos dela LM que interfieren en la construcción de la LE, pudiendo ser de dos tipos: la positiva y la negativa; la positiva se da cuando los elementos tranferidos facilitan el aprendizaje de la LO

Además de esas principales, el autor habla de otras: las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones semejantes la hipercorrección y el uso permanente de holofrases (la simplificación de una frase en una sola palabra)

Jordens (1980) y Durão (1999), creen que las causas de la fosilización pueden tener su origen en la interrelación entre más de un factor y que una misma producción en diferentes contextos no se basa en el mismo proceso subyacente.

Sheen (1980)y Mukattash (1986), afirman que los errores encontrados en la IL de los estudiantes que se fundamentan en una

transferencia lingüística se fosilizan más que las provocadas por otros mecanismos.

Liceras (1986), sin embargo considera que el proceso de fosilización de errores es el resultado de una permeabilidad entre la LM y la LO.

De acuerdo con Durão (2000), para Slinker (1972) es casi imposible erradicar los errores fosilizados porque están almacenados en la estructura psicológica latente. Mukattash (1986) dice que si fuera posible probar que determinados errores no pueden ser erradicados, el tiempo y el esfuerzo que pierden en intentar enseñar podría ser usado en otras actividades.

Para Hylttenstam (1985), Johnson (1992), Prada Creo (1993), Martín Peris (1998) y Durão (1999), la fosilización es un estado que puede ser modificado desde que el aprendiz encuentre motivación para que el mismo se aproxime más de la LO o de la comunidad que se expresa en esa LO. Hammerley (apud Durão, 1999), se refiere a la transferencia intrusiva como mecanismo que el aprendiz acciona cuando le parece que no necesita aprender determinadas formas de la LE, porque no existen en su LM; la transferencia inibitiva es accionada cuando en la LM no existe una forma cognada que el estudiante pueda transferir para la LE. El mecanismo del evitamiento es la supresión de elementos de la LM en la LE debido a alguna experiencia negativa anterior. Por último (Durão, 2000) habla sobre la psicotipología, que es la conciencia metalingüística del alumno sobre la distancia lingüística que hay entre la LM y la LE y que no debe transferir rasgos de una a la otra.

Según (vázquez, 1998) el concepto de error a lo largo del tiempo fue de la siguiente manera:

1957-1967: En el proceso de aprendizaje de esa época se pensaba que sólo las estructuras diferentes en la LM y la LE, causaban problemas.

1967-1977: No todos los errores predichos por el AC aparecían, además la mayoría de ellos, la causa no era la influencia materna. A partir de ahí se conoce la teoría Análisis de Errores no Contrastivo (AEnoC).

1977-199.... Muchos autores de la época creyeron que el AE no contrastivo, vino para reemplazar al AC, pero el mismo vino para complementar, ya que había aspectos que aún no se habían resuelto: Ej. analizar los textos sin tener en cuenta las estructuras problemáticas, de las cuales los hablantes huían. Los hablantes de otras lenguas también recurren a estrategias de evasión, aunque no se podía afirmar cuando ocurriría un error.

Las investigaciones se movieron en forma cíclica teniendo en cuenta los errores fonéticos, sintácticos y semánticos menos los pragmáticos.

Analizar errores sirve para profundizar el proceso de aprendizaje y de esa forma enseñar mejor, adquirir informaciones acerca de problemas gramaticales no analizados, desarrollar métodos sobre qué, cómo y cuándo corregir.

La dificultad que existe en español en lo referente al uso del artículo “el” ante los sustantivos femeninos singular que empiezan con “a” tónico es la cacofonía y que en portugués este uso no causa ninguna molestia a los oídos, esta área en la gramática es llamada de eufonía (buen sonido). La explicación de esta dificultad pertenece a la lingüística histórico comparativa ya que la forma antigua del artículo era “ela”(ela agua, ela mesa), sin embargo la forma “ela” se abreviaba en “el” o “la”, cuando el sustantivo femenino comenzaba por vocal o consonante (el agua, la mesa), por lo tanto, el artículo “el” en el ejemplo “el agua”, no es masculino, sino una forma especial de femenino.(Balbino de A. B. Durão, 1999)

El uso del artículo neutro en español representa otro problema. Su función es usada para sustantivar elementos. La dificultad en el uso del artículo neutro es que los aprendices tienden a extraer el singular del plural, o sea el artículo masculino plural es los, de esta forma ellos son inducidos a pensar que la forma “lo” pertenece al singular de “los”.

Durão (2001) dice que la mayor parte de las estrategias de aprendizaje de una LE son universales, normalmente los aprendices emplean su LM, aunque esto a veces puede resultar en interferencias.

Una manera de ayudar al alumno es hacer que reflexione sobre las reglas gramaticales, para que de esa forma perciba los errores presentes en su producción y en las de sus compañeros.

De acuerdo con Durão (2000) la interferencia interlingüística entre lenguas próximas es la principal causa de los errores, pero estos pueden ser provocados por otros motivos, como por ejemplo la sobregeneralización de reglas o la confusión debida a falsas analogías, de esa forma le toca al profesor la tarea de buscar, conocer los tipos de errores sistemáticos más frecuentes y descubrir las fuentes que los provocan.

En la IL de los estudiantes brasileños de español suele ser frecuente el uso de artículos definidos ante nombres propios de personas femeninos y masculinos, sin embargo es considerado vulgar o muy familiar pues están objetivamente claros por sí; además de infringir una regla gramatical supone desprecio hacia a la persona, una vez que ese uso es normal con los apodos (el manco, el cabezón).

Ese error se debe a una interferencia de la lengua portuguesa con la lengua española, ya que en portugués es corriente usarlo o una inseguridad del estudiante con relación a la regla, o bien una sobregeneralización de la regla.

En español se usa el artículo definido ante nombre o apellido de las personas que figuran en los procesos judiciales que hayan sido mencionadas anteriormente. Por otra parte es frecuente encontrar, por escrito o en discursos orales construcciones con empleo de artículos definidos con apellidos de mujer, es una forma de determinar con claridad el sexo de la persona.

En la IL de aprendices brasileños es muy frecuente encontrar construcciones que aparezca el artículo definido ante nombres de países y ciudades, pero en español por regla general no llevan, a no ser que: integre ese nombre, ej: La Habana, o que haya elipses, como: Los Pirineos (los montes Pirineos). Esa dificultad se podría atribuir a una interferencia, pero puede derivar de una dificultad del alumno con respecto a las reglas específicas de la lengua española, pues en español, las

excepciones abundan, o si dicha dificultad está relacionada a una característica de la LO, que deja en abierto algunos casos. Apesar de que no tenemos como afirmar con total seguridad a qué se debe la dificultad, podemos afirmar que este error puede ser un error de adición, local o transitorio.

El uso de artículo delante de posesivo es muy frecuente en la IL de brasileños.

Ej. La mi casa es grande Mi casa es grande.

En español no se usa artículo delante de posesivo, mientras que en portugués, el uso de artículo definidos con posesivos cuando no da lugar a la ambigüedad, es opcional. Sin embargo, la cuestión no es tan simple, existe un fenómeno coloquial según el cual españoles del nordeste del país combinan artículos a posesivos apocopados y los ejemplos que presenta son similares a los desvíos que aparecen en la IL de brasileños la mi pelota. Además, los posesivos tónicos pueden sustantivarse mediante el artículo. Obsérvese el diálogo: - ¿Ese vestido es el tuyo o el mío?. - Es el mío. También existe la posibilidad de que un estudiante brasileño reciba inputs, a través de textos escritos u orales, en los que aparezcan tanto el fenómeno coloquial antes citado, como casos en los que el artículo antecede el posesivo tónico y de que sobregeneralice la regla mediante falsa analogía .

En conclusión, a pesar de que existe mayor probabilidad de que una interferencia de la LM de los estudiantes provoque el error, esa no es la única variable posible. (Durão,1999).

La obligatoriedad del artículo definido en construcciones con horas y para expresar porcentajes en español es obligatorio, ya en portugués tal obligatoriedad no existe. La IL de brasileños aprendices de español suele presentar un gran índice de omisión de artículos en ambos tipos de construcción: Ej: Son.... tres de la tarde - son las tres de la tarde. Más de 50% de los jóvenes. - Más del 50% de los jóvenes.

Desde el punto de vista etiológico, la interferencia de la LM con la LE explica la omisión del artículo. El error se debe a una omisión; falsa selección; local; transitorio y fosilizable.

En español se exige el uso del artículo ante fecha. En portugués eso no existe, aunque se suele ver contraído con preposición..

En la IL de brasileños aprendices de españoles es común que se omita.

Ej. Las clases empiezan18 de febrero. - Las clases empiezan el 18 de febrero.

La eufonía es el efecto acústico agradable que resulta de la combinación de sonidos en una palabra o de la unión de las palabras en una frase. Por oposición sería la cacofonía que consiste en la repetición o encuentro de varios sonidos con efecto acústico desagradable. El gusto por la eufonía y el rechazo por la cacofonía se da con mayor o menor intensidad.en todos los usuarios de la lengua española. De ahí que se determina que se use el artículo “el” cuando la forma que se sigue está en singular y empieza por a o ha tónicas evitando la cacofonía, pero hay excepciones como: la interposición de cualquier palabra entre el artículo impide el uso del artículo el, no se utiliza el artículo el con adjetivos que empiecen por a tónico,

Es frecuente que en la IL los aprendices brasileños de español se equivoquen en la aplicación de la regla ya que la misma pertenece a la lengua española, en portugués no hay ninguna objeción en cuanto a la repetición existente entre el encuentro de esos fonemas.

En portugués hay veinte contracciones de preposiciones con artículos determinados, en español sólo existen dos contracciones. Al contrastar el portugués con el español se observa que las contracciones que son frecuentes en portugués no son posibles en español, de ahí que los brasileños tienden a construir en español contracciones que traducen literalmente del portugués y eso está directamente relacionado a las características de su LM. Una de las dificultades en la IL de brasileños es el empleo de la preposición en en construcciones con los días de la semana.

El uso del artículo neutro lo es característico de la lengua española. Sirve para convertir en sustantivo lo que lo acompaña convirtiéndole en abstracto, no se emplea lo con sustantivos, ya que en español no hay sustantivo de género neutro.

En la lengua española encontramos una forma para el artículo definido masculino singular (el), y otra para el neutro (lo), que corresponden a una sola forma en portugués (o), por más que el aprendiz haya recibido información formal de que el singular del artículo definido masculino es el. Por lo tanto el problema no está en la utilización del, sino en el hecho de reconocer la forma singular del artículo determinado masculino español. De ahí la dificultad en la IL del aprendiz brasileños a la hora de usarlo correctamente. Por lo tanto a raíz de todos esos problemas la necesidad de fornecer abundante inputs con vista a la superación de esa dificultad ,evitando de esa forma la fosilización.

El conjunto de dificultades y errores presentados por los aprendices brasileños en relación con los artículos del español en este trabajo, se centra en la presencia/ausencia, omisión/o el uso inadecuado de los mismos. La mayor parte de los errores y dificultades incide con el artículo determinado y el neutro lo, y no con el indeterminado.

Los errores no llegan a crear obstáculos para la comprensión del mensaje por la similitud de las lenguas, pero, esa misma aproximación hace que los aprendices tiendan a fosilizar los errores.

Este pequeño trabajo fue hecho pensando en aportar al profesor y alumno de LE. una cuota de contribución

Bibliografía

- BARBIERI DURÃO, A. B., 1999, *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Uel,.
- BARALO, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros,.
- CORDER, S.P., 1967, *The significance of learners errors*, Oxford.
- _____, 1971, *Idiosyncratic dialects and errors analysis*, Oxford.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1996, *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa.
- VÁZQUEZ, G., 1999, *¿Errores? ¡sin faltas!* Madrid, Edelsa.
- SANTOS GARGALLO, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Chocolates, Caramelos, Jabón de tocador: una propuesta didáctica a partir de realias e materiales auténticos

Marisa Aderaldo

Universidade Estadual do Ceará

1. Introducción

Es indiscutible la ventaja del uso de la Internet como herramienta en las clases de lenguas extranjeras (LE); pero ¿cómo hacer si el profesor o sus alumnos no disponen de ordenadores o de acceso a internet?

Aparentemente, la solución más lógica sería apelar al clásico “libro didático”, camino más rápido a la enseñanza de idiomas ya que los libros se publican a propósito para cumplir una función didáctico-pedagógica y vienen acompañados, generalmente, de cintas casetes, *cds* y, más recientemente, con los vídeos en *cdrom* que buscan ofrecer al alumno muestras de la lengua real. Como manera de traer el “entorno” al alumno, los manuales o libros de apoyo más modernos suelen estar llenos de muestras de *materiales auténticos* como pasaportes, documentos de identidad, sellos, fotos instruccionales, cartas de restaurantes, rótulos de vinos, perfumes. Sin embargo, por más auténticos que puedan parecer, ellos siguen perteneciendo a una realidad virtual. Muchas veces ni siquiera el tamaño de esas muestras coincide con su “original”.

Es posible encontrar en el mundo cotidiano una infinidad de productos importados para el uso personal como jabones de tocador, champúes, cremas dentífricas, chocolates, productos informáticos, etc., en cuyos rótulos y embalajes se pueden leer textos instruccionales o apelativos, dirigidos a un público consumidor específico.

Otra ventaja de estos productos es el hecho de que pueden ser manoseados y explorados por todos los sentidos (como oler y tocar); con toda seguridad algo que un manual didáctico no permite.

Este trabajo¹ tiene como objetivo ofrecer una sugerencia pedagógica al profesor, de modo que él pueda aprovechar los materiales auténticos en lengua extranjera encontrados en su vida cotidiana (rótulos, avisos publicitarios, canciones, etc.) y extraer informaciones culturales, muestras de lengua formal o informal. También es posible extender las mismas actividades pedagógicas a los textos instruccionales, lo que posibilita un trabajo de “inmersión” con sus alumnos en la lengua del objeto o del texto utilizado.

Fueron seleccionados *materiales auténticos* como cajas de jabón, perfumes, cajas de leche en polvo, cremas dentífricas, recetas médicas, folletos de supermercados, cajas de caramelos y bombones, bolsas de comidas para gatos y perros, algunos de los cuales son resultado de viajes al exterior, y otros de la oferta extranjera en las estantes de cualquier supermercado. Para esa experiencia con alumnos universitarios, la profesora desconsideró el uso de *materiales auténticos* como periódicos y revistas.

Distribuido el material en grupos para “exploración del material” como forma, olor, tamaño, color, función, los alumnos pudieron, en seguida, realizar una tarea :

• “*Anuncio Publicitario*” (ver definición de “tarea” en el ítem 3.)

1 Este trabajo fue presentado en el IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, celebrado en Fortaleza-CE los días 29 de agosto a 1 de septiembre de 2001. Por error lamentable no se incluyó en la actas publicadas en 2002, e incluso se trata de una de las personas me más trabajo en la organización de aquel evento, para hacer verdadero el dicho de que “en casa del herrero, cuchara de palo”.

Los responsables de la APEECE —Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará— y de la ASPERN —Associação de Professores de Espanhol do Rio Grande do Norte—, junto con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília, acordaron enmendar el olvido con la publicación en las presentes *Actas*.]

2. *Realias y material auténtico: una reflexión terminológica*

Por “material auténtico” se entienden los textos que representan una muestra de la lengua real aunque no han sido producidos específicamente para la enseñanza. Esas “muestras” de lengua pueden ser orales o escritas y, originalmente, se produjeron para nativos dentro de un contexto no docente. Un cartel, un folleto de supermercado, un *slogan* o un anuncio, oral o escrito tienen como punto común el hecho de que se encajan predominantemente en la función conativa o apelativa del lenguaje —según la definición de Román Jakobson (Holenstein, 1978)— y que, como géneros textuales específicos, no se estructuraron para servir como modelo pedagógico. Otros textos se encajan en la función emotiva (Holenstein, 1978:158): canciones y poesías, y hay todavía los que son específicamente referenciales (*ibid.*) como noticias de periódicos o recetario médico.

Los *realias* pueden incluir los *materiales auténticos* (orales o escritos) y cualquier objeto abstraído de su contexto habitual y llevado a las clases. En un primer momento, “material auténtico” y “realia” pueden parecer términos sinónimos; sin embargo, es el uso pedagógico de esos materiales que los aproxima: “realias” son, según Seaton (1982), objetos introducidos en el aula como recurso pedagógico-didáctico: frutas, monedas, objetos personales, fotos, preservativos, bolígrafos, botellas de vino, bolsas de pañales, calendarios, mapas, etc. Mientras los *materiales auténticos* son reconocibles como géneros textuales, casi infinitos; los *realias* son infinitos y permiten realizar actividades variopintas como describir tamaños, formas, colores, finalidades, establecer relación espacial y auxiliar en la creación de “juegos de rol”.

Comúnmente, se puede hablar del carácter tridimensional y real que facilita la manipulación tanto de uno como del otro pero los *materiales auténticos* no son tan accesibles como los *realias* porque son, en general, producidos en el país de la lengua meta y destinados a hablantes nativos, motivo por el que despiertan más interés en los alumnos dado su carácter de “texto de partida”.

3. Relato de Experiencia con Materiales Auténticos

Por identificarse con la línea metodológica, la profesora optó por seguir el *Enfoque por Tareas*, moderno método de enseñanza de lenguas extranjeras que según la definición de Hurtado Albir (1999:48): «manifiesta un gran interés en centrarse en los alumnos, considerándolos protagonistas del acto didáctico[...] Esta negociación continua entre profesores y estudiantes lo convierte en un modelo flexible de currículum, capaz de adaptarse a diversas situaciones educativas en función de las necesidades de los estudiantes».

Por su parte, Nunan (Hurtado Albir, 1999) concibe la tarea como parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan, y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que la forma». Para esta *tarea* se tomó en cuenta la variedad de *materiales auténticos* y *realias* disponibles en el aula y, en común acuerdo entre la profesora y sus alumnos, se optó por la elaboración de una actividad o “tarea” que explotase la función apelativa del lenguaje, es decir, un texto publicitario a ser presentado oralmente por el grupo.

La actividad que ahora se describe se realizó por un grupo de diez alumnos del curso de *Letras-Espanhol*, con un nivel medio de competencia comunicativa. Se aprovechó no solo el *material auténtico* producido en el exterior sino también un tipo de *material auténtico* bilíngüe, producido en Brasil.

Para efectos de identificación, los dividiremos de esta forma:

1. *Materiales auténticos*

- producidos en el exterior con texto en lengua extranjera: folletos de supermercado, cremas dentífricas, cajas de leche en polvo.
- producidos para exportación con texto bilíngüe: caramelos, pañales, comidas de perros, cremas dentífricas.

2. *Realias*

- muñeco tipo bebé, botellas de vino, cepillos de dientes, tazas.

3.1. Actividades:

3.1.1. Actividad 1

(tarea publicitaria) oral

Los alumnos aprovecharon el *texto instruccional bilíngüe portugués/español* de los pañales *Pampers* y utilizaron el *realia* muñeco del tipo bebé para hacer una demostración de las ventajas del uso al mismo tiempo en que incluyeron en su discurso las expresiones apelativas: “*Duran mucho más*” y “*Contiene Barreras de Contención*”, retiradas del mismo embalaje.

Para esta actividad comunicativa se presentaron dos alumnos que formaron un *role-play* (“simulación” o “juego de rol”). Una alumna se hacía pasar la mamá con su bebé feliz y sequito, y un narrador en *off* comentó la delicia de una buena noche de sueño con un bebé tranquilo.

3.1.2. Actividad 2

(tarea publicitaria) oral

Una alumna utilizó la *realia* tubo de crema dentífrica y retiró de ella el *texto apelativo* para convencer a su futuro consumidor del producto: “*Experimente una increíble sensación de frescura y dientes mucho más blancos, que realmente se puede ver y sentir*”.

3.1.3. Actividad 3

(tarea publicitaria) oral

Siete alumnos presentaron publicidad para dos supermercados que compiten entre sí: el Grupo *Carrefour Pryca* (de Galicia) y el Supermercado *Spar* (de las Islas Canarias). En la disputa de la clientela, se divulgaron los precios y demás ventajas extraídos de los mismos folletos.

El Supermercado *Spar* entra en la guerra de la competencia con un folleto bien cuidado, en color, en papel de buena calidad: “*Con cada botella de Carta Nevada puedes disfrutar de una semana de ensueño en la isla del Mediterráneo que tú elijas*”.

“*Por comprar 2 productos (Unidad o pack, según formato) de cualquiera de las siguientes variedades Yugui Nat, regalo de un bolígrafo con mecanismo para hacer burbujas*”.

“Con 2 productos de nuestra Línea Sana, llévate un Rasca y Gana con deliciosos premios: productos Gullón o Báscula de Baño.”

“Por la compra de 2 ud. de Puntomatic, regalo de abanico Decor”.

Del folleto de Pryca, igualmente vistoso y bien cuidado, los alumnos presentaron los precios de los productos y aprovecharon igualmente los textos apelativos originales: “Disfruta con Coca-Cola. Por la compra de un pack de 4 botellas de 2 litros de Coca-Cola pide tu rasca... y uno de estos Regalos puede ser tuyo: este coche, un cubrevolantes, una radio pincho, un petate”.

“Llévate esta camiseta por la compra de 48 latas de Pepsi 33 cl.”

“Ruffles, Doritos, Lays: disfrútalas gratis. Compra 3 bolsas Matutano y te devolvemos el dinero* (* Reembolsa tu dinero enviando el cupón al Apdo.de Correos indicado en las bases.)”

“Gel de baño NB 750 ml. + Por la compra de 2 artículos NB, un reloj de regalo”.

“Tu perro más feliz: Croquetas con carnes de 650 ptas por 545 (3,78 euros)

3.1.4 Evaluación de la actividad

El hecho de que las clases se imparten en una universidad pública, con pocos recursos disponibles aún para los profesores, no siempre permite, desgraciadamente, el uso del ordenador como herramienta pedagógica y, en ese caso, el acceso a *materiales auténticos* conseguido con la ayuda de terceros que viajan al exterior puede transformarse en actividad lúdica, significativa y placentera. Se nota que ocurre en este tipo de actividad publicitaria una aproximación a un vocabulario de uso cotidiano poco presente en los manuales didácticos. Asimismo, se puede extender a este material un análisis sociolingüístico una vez que se puede comparar niveles de lengua (Usted. vs. Tú) y, también, un conocimiento cultural sobre costumbres alimenticias y coste de vida en un país ajeno.

A propósito de la tarea arriba, se utilizó el diseño propuesto por Zanón (Hurtado Albir, 1999).

La tarea debe:

Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real.
Ser identificable como unidad de actividad en el aula.
Estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
Estar diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Características de la tarea según Zanón (1990)

4. Consideraciones finales:

Los profesores se quejan a menudo de que tienen dificultad para adquirir materiales alternativos al manual didáctico por ser dificultoso o por ser caro. Lo que nos movió a divulgar la sencilla experiencia de nuestro grupo fue únicamente la intención de probar que actividades como éstas promueven una mejor interacción profesor/alumno, crean un ambiente afectivo y exento de tensión en el aula, y despiertan igualmente la posibilidad de seguir explorando otros géneros textuales, como recetas, cartas de restaurantes (menús), etc. Con o sin la ayuda del ordenador, los *materiales auténticos* y las *realias* pueden ayudar a elaborar actividades altamente creativas, lúdicas e integradoras sin crear en el alumno problemas de autoestima o complejo de exclusión digital.

Bibliografía

- HOLENSTEIN, Elmar, 1978: *Introdução ao pensamento de Roman Jakobson*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- HURTADO ALBIR, Amparo, 1999: *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa.
- SEATON, B. A., 1982: *Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*, Londres, Macmillan.

La comprensión lectora en español: un breve análisis desde los manuales de ELE

Profa. Ms. Nair Floresta Andrade Neta

Universidade Estadual de Santa Cruz

1. Introducción

El desarrollo de estudios teóricos y empíricos sobre la naturaleza del proceso lector ha fomentado diversos cambios en lo que concierne a la orientación teórica y metodológica de la lectura en lengua extranjera. Actualmente se la considera una destreza *activa*, que implica la participación también *activa* del lector que interactúa con el texto para construir su significado. Ahora bien, ¿en el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza se están incorporando dichas concepciones?

Para responder a esa pregunta, aunque parcialmente, dadas las limitaciones de la propuesta, el objetivo de este trabajo es analizar, a grandes rasgos, cómo se plantea la lectura en algunos manuales de español para brasileños. Se observará hasta qué punto se están incorporando las nuevas tendencias que abogan por la lectura como un proceso interactivo. Para ello, hemos tomado como objeto de nuestra observación tres manuales dirigidos a alumnos brasileños, de nivel básico, publicados en Brasil por diferentes editoriales.

Antes de pasar al análisis propiamente dicho, conviene hacer algunos comentarios para fundamentar teóricamente la propuesta.

2. Los hallazgos teóricos y las implicaciones metodológicas

Tradicionalmente se consideraba la lectura como una actividad pasiva, centrada en el procesamiento de niveles inferiores, es decir, leer era decodificar el texto. El desconocimiento acerca de la comple-

alidad de los procesos y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la actividad, hizo que durante mucho tiempo se ignoraran otras dimensiones igualmente importantes como pueden ser el conocimiento previo del lector y su interacción con el texto, entre otras.

Afortunadamente, sobre todo a partir de los años sesenta, cuando la lectura pasó a ser considerada por los psicólogos experimentales como «un espléndido laboratorio natural para el estudio del proceso del conocimiento» puesto que puede relacionarse «con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción hasta la comprensión y el razonamiento» (Crowder, 1985: 11), se ha incrementado el interés por estudiar las diversas variables que intervienen en el procesamiento del texto y se ha dado un giro en las concepciones tradicionales.

Algunos hallazgos que han sido, a nuestro ver, el meollo de esos cambios son:

- a) La consideración de la lectura como una destreza activa y compleja en la que intervienen tanto procesos perceptivos, como lingüísticos y cognitivos en rechazo a la pasividad defendida por los modelos de procesamiento ascendente.
- b) La asunción del componente interactivo en el procesamiento del texto, es decir, la comprensión es construida tanto a partir de la información proporcionada por los procesos *bottom-up* como de los procesos *top-down* y éstos actúan de forma interactiva y no jerárquica.
- c) La defensa de la lectura como una actividad estratégica, o sea, las estrategias más adecuadas a la comprensión lectora son seleccionadas según los objetivos de lectura y el tipo de texto. Durante todo el proceso, el lector asume un rol activo: predice, genera expectativas, anticipa, infiere, elabora hipótesis y las comprueba constantemente.
- d) La importancia que se atribuye al conocimiento previo del lector cuya existencia y activación es una condición *sine quanon* y determinante para la comprensión lectora.

La consideración de esas premisas en el marco teórico de los modelos interactivos de lectura es lo que establece su supremacía frente a los que lo precedieron - los modelos ascendentes y descendentes.

De la aceptación de la lectura como una actividad interactiva y constructiva, se desprenden algunas consideraciones que deben dirigir la práctica. Aquí destacaremos las implicaciones metodológicas que han guiado el análisis de los manuales.

1. Si leer es una actividad estratégica, las propuestas de lectura deben fomentar el uso de estrategias lectoras con el propósito de minimizar las dificultades de comprensión que puedan tener los alumnos. Esa implicación cobra aún más vigencia cuando se trata de un lector de lengua extranjera (LE) que a menudo es inseguro y no siempre consigue trasladar las estrategias lectoras que pone en marcha en su lengua materna (LM) a la misma práctica en LE.

2. Si toda lectura que se hace tiene un propósito, una finalidad, un objetivo determinado por el individuo y que, aunque de forma inconsciente, «influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender» (Cooper, 1999: 32), el alumno en tanto lector, tiene que saber en cada momento *para qué va a leer*, qué se espera de él antes, durante y después de la actividad.

3. Si, desde la perspectiva interactiva, se sabe que leer no consiste simplemente en transferir la información visual (texto escrito) hacia la mente del lector, sino que también contribuye activamente la información no visual almacenada en su mente, hay que proponer actividades de pre-lectura cuyo objetivo sea activar, actualizar o suministrar los conocimientos previos necesarios para la eficacia de la comprensión del texto que será leído. La ausencia o utilización inadecuada de esos conocimientos puede desembocar en problemas de comprensión.

4. Si la lectura es un proceso basado en la elaboración y comprobación de hipótesis, formularlas y comprobarlas son estrategias lectoras que tienen lugar durante todo el proceso de comprensión, aunque no siempre los lectores somos conscientes de ello. Accionar dichas estrategias desde la fase de pre-lectura es de fundamental importancia porque ayuda al lector a relacionar sus conocimientos previos con la información nueva aportada por el texto. La posterior comprobación de las hipótesis formuladas

ayudan a controlar si se está comprendiendo y qué se está comprendiendo de lo leído.

5. Si en situaciones reales de lectura en LM nos enfrentamos a una amplia variedad de textos y, en función de esa multiplicidad de materiales textuales, diversificamos también las estrategias lectoras, la lectura en LE no puede limitarse a un solo tipo de texto ni a textos manipulados para el aprendizaje. Leer en la enseñanza de LE debe acercarse lo más posible a la función real que esa actividad desempeña en la sociedad. En consecuencia, los textos usados en el aula ELE deben ser auténticos y diversificados en cuanto al género, al contenido y a la fuente.

Saber en qué consiste la lectura y cuáles son los procesos implicados en la comprensión lectora debe constituirse en el primer paso hacia el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza.

3. La lectura en los manuales

Hechos los comentarios que consideramos pertinentes y relevantes, haremos en este apartado, una exposición sucinta de los resultados encontrados en el análisis de los manuales destinados a la enseñanza del Español como LE a brasileños. Como objeto de nuestro estudio hemos tomado los siguientes libros de texto: *Español para brasileños* (EB), *Hacia el español* (HE) y *Mucho* (MEB).

Para saber si los principios teóricos de los modelos de lectura interactivos están siendo incorporados al diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza – interrogante que establecimos en la introducción - nos ceñiremos a otras tres preguntas que sintetizan las implicaciones metodológicas resultantes de los hallazgos teóricos. Queremos saber *qué se lee*, *para qué se lee* y *cómo se lee* en los manuales en cuestión.

¿Qué se lee?

La presencia de los *textos* en el aula de idiomas, en sus más variadas modalidades, se remonta a los inicios de la enseñanza de

LE en las escuelas. Los tipos de textos usados para ese fin, sin embargo, han mudado según la corriente metodológica de enseñanza de LE predominante en cada época. Así, durante la vigencia del método tradicional, los textos literarios protagonizaron la enseñanza, cediendo después el paso a los textos producidos en laboratorio, muy comunes en los métodos de base estructural, sustituidos, posteriormente, por textos auténticos en los métodos de corte comunicativo.

En los tres manuales analizados, aunque en diferentes grados, hemos observado que predominan los textos auténticos¹ (recetas de cocina, noticias, horóscopos, etc.), originarios de diversas fuentes (periódicos, revistas, novelas, etc.) y de diferentes géneros textuales. En este sentido, sobre todo los manuales HE y MEB, ponen al alumno en contacto con variados tipos de texto que le pueden ayudar a aprender distintos usos de la lectura.

¿Para qué se lee?

Amén de los objetivos establecidos como actividad de lectura, cada texto tiene, de por sí, por lo menos un propósito de lectura específico previamente determinado por su naturaleza (¿para qué leemos una receta de cocina o una guía telefónica?). Dar a conocer a los lectores, de forma explícita, *qué se pretende* con la lectura que van a realizar, respetando la naturaleza del texto, es tan importante como ponerles en contacto con textos auténticos y variados. Con respecto a ese aspecto, se sigue observando en los manuales la presencia de textos *sin* un propósito definido -hecho que llama la atención en el manual EB-, o bien el texto como pretexto para: suministrar, a veces de forma ilustrativa, información cultural sobre el mundo hispano; presentar, repasar o fijar vocabulario y/o contenidos gramaticales; trabajar la expresión oral o escrita; entrenar la comprensión auditiva, etc. En otras palabras, podemos afirmar que, en lo general, no se fija explícitamente un propósito para la actividad de lectura que ayude al alumno a di-

1 En la enseñanza de ELE, hace referencia a textos que no han sido manipulados para el aprendizaje.

rigir su atención y a seleccionar las estrategias lectoras de forma eficaz. Implícitamente, en la mayoría de los casos, los objetivos se dirigen hacia el aprendizaje de la lengua. La lectura ayuda a aprender la LE pero ésta no puede ser su única función.

¿Cómo se lee?

Teniendo en cuenta la complejidad de la lectura, se recomienda que esa destreza sea trabajada en tres etapas: pre-lectura, lectura y post-lectura (Andrade Neta, 2001. Brasil, 1998. España, 1994). En la primera fase, las actividades deben dirigirse a activar o suministrar los conocimientos previos de los lectores, motivarles a generar expectativas, a anticipar información sobre el texto (estructura o contenido) y a establecer objetivos. Durante la lectura, deben ser desarrolladas estrategias de inferencia, elaboración y comprobación de hipótesis, imprescindibles para controlar la comprensión. En la etapa de post-lectura, Solé (1999) sugiere el desarrollo de estrategias de resumen e identificación de la idea principal. Además, pueden ser incluidas aquí las actividades de evaluación de la comprensión lectora, de integración de destrezas y de aprendizaje.

En los manuales examinados, pese a la existencia de apartados específicos dedicados a la comprensión lectora (MEB; HE), los autores no han optado por esa orientación didáctica. En consecuencia de ello, el desarrollo de estrategias lectoras se ha restringido a algunas propuestas de pre-lectura (MEB) y a preguntas de interpretación post-lectura (MEB; HE). En el primer caso, las actividades de precalentamiento son sugeridas sobre la forma de orientaciones al profesor y se limitan a la expresión oral. El problema estriba en la tergiversación de la función de esa clase de actividad porque, en ocasiones, las preguntas o comentarios son tendenciosos (imponen la visión del profesor) o no cumplen la función de activar los conocimientos previos relevantes. En lo referente a las cuestiones de comprensión, los dos manuales (MEB; HE) han dado prioridad a preguntas cuyas respuestas deben ser deducidas o construidas por el lector, en oposición a las preguntas de respuesta literal, que abundan en el manual EB.

Los análisis hechos nos llevan a concluir que las actividades para desarrollar o fomentar el uso de las estrategias lectoras son muy escasas en dos de los manuales (MEB y HE) e inexistentes en el tercero (EB).

4. Consideraciones finales

Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades esenciales para la adquisición y la transmisión de la información y la construcción del conocimiento en nuestra sociedad. En la escuela, el aprendizaje está organizado mayormente en torno a la comunicación escrita, hecho suficiente para justificar la *omnipresencia* de la práctica de la lectura en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, la española incluida, el libro de texto es, en muchos casos, la única fuente de lectura usada por alumnos y profesores, convirtiéndose así en protagonista del proceso. Por eso es de fundamental importancia conocer las posibilidades y limitaciones de cada material para saber adecuarlo a necesidades específicas, de un grupo específico de alumnos.

En cuanto a la lectura en los manuales analizados, que por extensión se aplica a otros tantos materiales que no fueron aquí citados, queda demostrado que, pese al protagonismo dado a esa destreza y al espacio que se le reserva en los libros de texto, todavía se están dando los primeros pasos en el sentido de incorporar a la práctica, los presupuestos teóricos de la lectura interactiva. Ello se confirma cuando al echar un vistazo a las orientaciones didácticas dirigidas al profesor, se sugiere que los textos sean leídos fijándose en la pronunciación y en la entonación correctas (EPB; HE) o que se presente el vocabulario para permitir la comprensión del texto (EPB). Hechos como esos, demuestran que, si por un lado ha habido progreso en cuanto al espacio dedicado a la lectura, a la presencia de textos auténticos y diversificados en los manuales en cuestión, por otro, todavía se sigue ignorando la complejidad cognitiva de esa habilidad. Así siendo, en el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de la lectura, sólo parcialmente se han incorporado los presupuestos teóricos del abor-

daje interactivo.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Adda-Nari M. MELLO, Angélica. *Mucho*. Español para brasileños. Livro do professor. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2001.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. *La lectura en ELE como fuente de conocimiento y objeto de aprendizaje. Propuesta didáctica para alumnos brasileños*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Fátima Cabral. MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el español*. Curso de lengua y cultura hispánica. Exemplar do professor. Nivel Básico. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COOPER, David J. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Trad. Jaime Collyer. 3ª ed. Madrid: Visor, 1999.

CROWDER, Robert G. *Psicología de la lectura*. Trad. Celina González. Madrid: Alianza, 1985.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

ESPAÑA. Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: 1994.

ESKEY, David, GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, DEVINE, ESKEY (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SMITH, Frank. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston, (1971).

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 9ª ed. Barcelona: GRAÓ, 1999.

SOUZA, Jair de Oliveira. *Español para brasileños*. Livro do pro-

La comprensión auditiva por medio del uso de canciones, imagen y contexto: una propuesta de armonización de las destrezas

ANDRADE, Paulo Roberto Marins

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo proponer actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva por medio de canciones o vídeos musicales con los que se pueda trabajar todas las destrezas integradas.

Al tener en cuenta que el mundo de la música es apasionante, trabajar con canciones en clases de E/LE no es una tarea fácil, incluso puede volverse en una actividad polémica, controvertida hasta mismo aburrida, de manera que es difícil diseñar una actividad con música que logre un éxito absoluto. Al elegir una determinada canción, hay que llevar en cuenta muchas variables además del contexto musical de la canción y del contexto exterior como: la edad de los alumnos, sus gustos, preferencias. Hay que llamar la atención al contexto, una vez que el aprendiente de E/LE no domina todos las destrezas o mecanismos necesarios para una “comprensión completa”, de modo que el contexto tiene un papel fundamental para la comprensión más global de un enunciado oral.

Al llevar en consideración esto, es menester planificar muy bien este tipo de clase con objetivos bien definidos a través de actividades de *preaudición*, *audición* y *posaudición*, en las que se pueda explotar no sólo las canciones en sí, sino todo lo referido a las imágenes de los vídeos, efectos, vestuarios – material con el que se podrá trabajar otras destrezas como la Expresión Oral y la Expresión Escrita.

Aunque se planifique la actividad con música, si no les cae bien tal tema, ritmo o cantante, se le arroja toda la culpa al pro-

fesor por hacerles derrochar precioso tiempo con “dicho aburrimiento” ¡y encima, con hacerles cantar! Además persisten los prejuicios contrarios al uso de la música en el aula. Conforme nos dice Santos (1997 : 129): “Y sin embargo, a pesar de este creciente interés y del marco curricular favorable a la plena incorporación de aspectos culturales en el aula, persisten los prejuicios contrarios al uso de música y canciones en el aula.”

El uso de canciones en el aula se vuelve aún más difícil cuando tenemos que incorporar las actividades deseadas al proyecto curricular de la institución donde se trabaja. No obstante, se puede emplearlas no sólo como piezas centrales de la comunicación en el aula, sino que además, como medio para enfatizar o reforzar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural.

El punto de partida será el uso de materiales auténticos para la confección de materiales y el diseño de actividades específicas para este fin.

Algunas consideraciones sobre la comprensión auditiva

Según Koster (1991: 7) para el reconocimiento de palabras hay dos factores o razones más importantes: en primer lugar la variabilidad fonética de la señal de habla y de los sonidos que forman una palabra. En segundo lugar, el proceso de segmentación o el proceso que capacita al oyente para encontrar el comienzo y el final de una palabra en una cadena hablada.

La utilización del contexto también se presenta como un *elemento facilitador* para el reconocimiento de palabras, el cual está menos automatizado por oyentes no-nativos, igual que por los niños nativos. Koster (1991:9) concluyó que “hay poca diferencia en el uso del contexto por oyentes nativos y no nativos, pero que si hay suficiente tiempo de procesamiento, el efecto potencial para oyentes no-nativos es mayor”.

Por consiguiente, son muchos los factores que intervienen en la perfecta comprensión o no de un mensaje oral. No obstante, cuando se trata de comprensión de canciones algunos se desta-

can más como el hecho de tener conocimientos previos sobre la canción o el hecho de la canción ser conocida, o cuyo tema ya haya sido planteado en clase, la familiaridad con la variante del español usada por el cantante, la carga emotiva transmitida por el mensaje, la calidad de la señal de habla y la velocidad o ritmo en que se canta. Con vídeo-clips o vídeos grabados de programas muchos de estos aspectos se podrán trabajar en las entrevistas que hay cuyo material lingüístico-pragmático se puede aprovechar.

Para planificar mejor actividades de pré y posaudición es necesario recurrir a modelos de actividades. Según Gelabert (2002) las actividades de comprensión auditiva pueden ser realizadas en diversos niveles y con diversos materiales.

Modelos de Actividades con Música

Según Santos (1991) las actividades con música pueden dividirse en Actividades complementarias o de apoyo y Actividades y tareas comunicativas.

1 – Actividades complementarias o de apoyo – Aportan prácticas de elementos lingüísticos o culturales. Se subdividen en:

- a) ACTIVIDADES DE INTRODUCCIÓN, REPASO Y REFUERZO de diversas estructuras gramaticales, fónicas, semánticas, etcétera.
- b) ACTIVIDADES ILUSTRATIVAS. Ejemplifican e ilustran aspectos culturales contemporáneos e históricos.
- c) ACTIVIDADES DE ENGANCHE Y ENLACE, sirven para relajar tras un período intenso de trabajo o para captar la atención de ellos antes de comenzar una nueva actividad.

2 – Actividades y tareas comunicativas – tiene como objeto servir de vehículo para el intercambio comunicativo entre grupos. Con las actividades comunicativas se puede practicar además de la expresión oral, las demás destrezas básicas de la lengua. Se clasifican en:

- a) SIMULACIONES Y DRAMATIZACIONES - Creación y escenificación de guiones dramáticos, a partir de canciones narrativas, entrevistas a cantantes, sesiones de doblaje y karaoke de

canciones conocidas, rodaje de vídeo-clips musicales, anuncios publicitarios, etcétera.

b) PUESTAS EN COMÚN, DISCUSIONES, TOMA DE DECISIONES, EXPOSICIÓN EN PÚBLICO

c) Indagación e investigación del entorno – Encuestas sobre gustos, entrevistas, cuestionarios, etc.

d) Proyectos de larga duración Los programas musicales en las distintas cadenas de TV, ofrecen un valioso abanico de modelos que servirán de fuente de inspiración no sólo para los alumnos pero para los profesores como diseñadores de actividades.

Además de la grabación de programas por su cuenta el profesor puede contar con la asombrosa industria musical conforme nos dice Santos (1997 : 130):

La industria musical, con asombrosas cuotas de mercado en todo el mundo, facilita, por otra parte, la aparición de una ingente cantidad de materiales auténticos de todo tipo (impresos, audiovisuales y multi-media), siendo muchos de ellos documentos muy breves y de fácil explotación.

e) Recreación y manipulación de canciones – Su creación en grupo, negociada y participativa eliminará en gran parte miedos, complejos y frustraciones individuales, además de propiciar el intercambio comunicativo en un contexto real y significativo. Santos (1997 : 133-5) inspirado en *la tipología de técnicas de manipulación textual* de Duff y Maley, ofrece una tipología similar, pero enfocada a la manipulación de las letras de canciones que va desde la reconstrucción de los textos de las canciones, su reducción, expansión, sustitución de palabras por sus sinónimos, comparación y contraste entre canciones de temática parecida, hasta el análisis detenido de la canción, sus elementos y propiedades.

Según Alonso (1998 : 127) se puede trabajar la destreza de la comprensión lectora como actividad de preaudición, como si fuera un texto común. “ [Las canciones] Se pueden trabajar bien como textos escritos y después poner la cinta, o bien como comprensión auditiva con cualquier de las tareas anteriormente explicadas.”

Además también dice que una grabación puede ser de dos tipos: una *comercializada*, cuando ya existe en el mercado del español como segunda lengua o grabada por nosotros para un grupo determinado de alumnos o *auténtica*: una canción, un poema, una situación... Así se puede deducir que una actividad de comprensión auditiva como la de este tipo con vídeo-clips, además de tratarse de un material didáctico auditivo, es original y auténtico, a pesar de no-comercializado.

Propuesta de Actividad con vídeo y música - Vídeos musicales

El video que se va a proponer como actividad de comprensión auditiva se refiere a una grabación del programa de OPERACIÓN TRIUNFO - 1ª edición, fue transmitido por TVE internacional los lunes por la noche. Operación triunfo se refiere a un *Reality Show musical* presentado por Carlos Lozano. Tiene como objetivo adiestrar cantantes talentosos para la fama, el triunfo, convirtiéndolos en “popstars”. Cada semana, en un emocionante espectáculo musical en directo en TVE, 16 concursantes entre 18 y 28 años, aspirantes al éxito, luchaban para seguir en el proyecto y conquistar así la fama..

La canción elegida como ejemplo para esta actividad fue Acuarela de *Toquinho/Vinicius de Moraes*, interpretada por la cantante/concursante *Nuria Fergó*. Ella es proveniente de Nerja un pueblo de Málaga. Luego tenemos las propuestas de actividades de Preaudición, Audición y Posaudición.. En esta propuesta vamos a valer nos de las siguientes técnicas de manipulación: la *reconstrucción*, la *comparación* y *contraste*, seguida d el *análisis*.

Ésta es una propuesta de Proyecto de larga duración, no obstante el profesor sabrá manipular el tiempo de que dispone para hacer las debidas adaptaciones a la actividad.

A seguir tenemos la letra de la canción-modelo con la que vamos a trabajar. Se trata de una versión al español de la canción “Acuarela” de Toquinho/Vinicus de Moraes por I. Ballesteros.

Canción: “ACUARELA” (letra en español)

Autores: Toquinho / Vinicius de Moraes

Versión: I. Ballesteros.

Intérprete: Nuria Fergó

En los mapas del cielo el sol siempre es amarillo
y las nubes, la lluvia no pueden velar tanto brillo
ni los árboles nunca podrán ocultar el camino
de su luz hacia el bosque profundo de nuestro destino
Esa hierba tan verde se ve como un manto lejano
que no puede escapar que se puede alcanzar sólo con volar

Siete mares he surcado

siete mares color azul

Yo soy nave, voy navegando

Y mi vela eres tú

Bajo el agua veo peces de colores
van donde quieren, no los mandas tú
sobre un tramo de vía cruzando un paisaje de ensueño
es un tren que me lleva de nuevo a ser muy pequeño
De una América a otra, tan sólo cuestión de un segundo
basta con desearlo y podrás recorrer todo el mundo
Un muchacho que trepa que trepa a lo alto de un muro
si se siente seguro verá su futuro con claridad
Y el futuro es una nave, por el tiempo volará
yo soy nave voy navegando y mi vela eres tú
Piensa que el futuro es una acuarela
y tu vida un lienzo que colorear

Siete mares....

Bajo el agua veo peces de colores
van por donde quieren no los mandas tú

Siete mares....

Piensa que el futuro es una acuarela
y tu vida un lienzo que colorear.

Preaudición

Se prepara el alumnado con actividades de introducción e indagaciones sobre el contexto que se les va a presentar a saber qué esquemas tienen que activar. Por ejemplo:

- a) ¿Les gusta la canción “Acuarela” de Toquinho?
- b) ¿A qué género musical pertenece?
- c) ¿Alguien podría cantarla? ¿Podría cantar un trecho para nosotros?
- d) ¿Conocéis el programa de Operación Triunfo? ¿Lo acompañáis por Cable?

Actividad de Sustitución

Se distribuye la letra en portugués para que cada grupo haga una nueva versión en español. Si es necesario usar diccionarios, hay que disponibilizarlos.

Actividad de Reconstrucción

Se distribuye la letra de la canción en español desmontada para que los alumnos en grupos, la pongan en orden. Al dorso se escribe cada letra del nombre de la cantante (N-U-R-I-A F-E-R-N-Á-D-E-Z G-O-M-E-S o simplemente N-U-R-I-A F-E-R-G-Ó)

El primer grupo que forme el nombre de la cantante o que crea que el orden de la canción esté correcto, gana el juego. Al final se puede compararla con la versión que hicieron.

Audición

Este es el momento en que se oye la canción un par de veces.

Se les distribuye la letra en orden correcto, pero con algunas palabras cambiadas adrede para que puedan identificar cuáles son. Luego se corrigen los errores. Sólo entonces se les pone el vídeo de Operación Triunfo – con la entrevista introductoria.

Este momento es muy importante pues además de estar en contacto con un material auténtico – un programa de televisión – es un diálogo informal con estructuras y matices de una conversación natural y real. Según Alonso (1998 : 127) “Exceptuando

las obras de teatro, son muy pocas las ocasiones en las que leemos textos en estilo directo. Estos diálogos suelen tener un tono informal que normalmente no aparece en los textos y al que los alumnos se tienen que acostumbrar.”

Transcripción de la Entrevista de Nuria Fergó con Carlos Lozano

CARLOS LOZANO – Buenas noches, Nuria Fergó.

NURIA – Hola, buenas noches.

CARLOS – Parece una actriz de cine Verónica, ¿verdad?

NURIA – Bueno... no saben ustedes...

CARLOS – Con tanto focazo ahí, ¡madre mía!... Aquí tenemos a Nuria Fergó que le ha tocado cantar un tema brasileño ¿no? “Acuarela” se llama.

NURIA – Acuarela...

CARLOS - Precioso tema romántico. ¿Conoces Brasil?

NURIA – No...

CARLOS – No conoce Brasil.

NURIA – Espero conocerlo si Dios quiere.

CARLOS – Vamos un día a Brasil, hombre... todo es posible. Ahora cuando seas famosa... ¿Te ha costado mucho, Nuria, preparar este tema?

NURIA – Te ha pillado un poquillo... una semana un poco tonta.

CARLOS – ¿Te ha pillado tonta la semana o la semana ya es tonta de por sí, o que tú estabas un poquito así?

NURIA – Estaría un poquito así y... la cancioncilla, pues, tampoco la conocía... y lo tonta que estaba...

CARLOS - ¿No habías oído nunca la canción de “Acuarela”?

NURIA – No...

CARLOS - ¿Nunca la habías oído? Pues es preciosa ¿eh? Y bueno, ni cantada...

NURIA – Es un testamento.

CARLOS – Ni cantada por Rosario ¿tampoco la has oído?

NURIA – Qué... puf...

CARLOS – ¿tampoco... te acuerdas? No, no pasa nada.

NURIA - No la he escuchado, pero como hace...

CARLOS - Lógico... Muchos de vosotros cantáis canciones que muchas veces no habéis escuchado y luego lo hacéis - vuestra

interpretación – y es así. Tuviste problema con el tono ¿no?, un poco ¿no? Y estuviste con Nina un poco preparando la forma y el tono que ibais...

NURIA – Sí, no sabíamos que tono poner... si... que llegaba pero que bastaba un poquito más ¿sabes? Para que no saliera chilladillo.

CARLOS – Nina, la directora, tenía una opinión y tú tenías otra, ¿con cuál de las dos te has quedado?

NURIA – Con la mía.

CARLOS – Con la tuya, ¿verdad?

NURIA – Pero vamos... estaba ella, ella también estaba de acuerdo. Simplemente era... su gusto ¿entiendes? Era... vamos, que está todo bien.

CARLOS – No, pero está bien ¿oye? Está bien porque si Nina elige un tono y tú coges el tuyo... lo importante, Nuria; es que te salga del corazón. Si esta canción te sale del corazón seguramente la vas a hacer de maravilla.

CARLOS - ¿Vamos a ver la preparación del tema?

NURIA – Venga, vamos.

CARLOS – Venga, ahí lo tenemos.

Actividad de Inferencia

Se les hace preguntas sobre la entrevista (por ejemplo: ¿Por qué se enfada Nuria en los ensayos de la Academia O.T.?). Se les puede distribuir las mismas preguntas del entrevistador – Carlos Lozano - para que los alumnos pongan con sus palabras las respuestas que hayan comprendido de Nuria. Como:

¿Te ha costado mucho, Nuria, preparar este tema? ¿Te ha pillado tonta la semana o la semana ya es tonta de por si o que tú estabas un poquito así?, etc.

Actividad de Selección de Información

Se les pone le vídeo de Nuria y se les avisa que va a equivocarse en la letra de la canción (¿En qué verso Nuria se ha equivocado? ¿Perjudicó la canción en general?). Enseguida, se les pone el vídeo incluso invitándoles a que canten también.

Posaudición

Aquí se buscará entrenar las otras destrezas interpretativas y receptivas, por medio de actividades específicas. Aquí están algunas sugerencias:

ACTIVIDAD DE PREDICCIÓN E INFERENCIA – Aquí el estudiante intentará predecir o deducir informaciones al contestar a las preguntas: ¿qué hacía Nuria Fergó? ¿Cuántos años tiene? ¿Qué hacía antes de ingresar en la Academia O.T.? ¿Creéis que va a ser desclasificada? ¿Por qué? ¿Merece la desclasificación?

ACTIVIDAD DE PUESTA EN COMÚN – Se les hará preguntas polémicas para hacer una discusión y entrenar la expresión oral:

¿Creéis que la interpretación que Nuria ha dado a la canción le ha salido bien? ¿Os ha agradado? ¿Por qué creéis que Nuria ha cambiado el ritmo de la canción? ¿Creéis que los españoles tienen una visión estereotipada de la cultura brasileña y su idiosincrasia? ¿Y nosotros? ¿Creéis que también tenemos una visión estereotipada de la cultura española? ¿Qué estereotipos tenemos? ¿Y con relación a la apariencia? ¿Os cae bien? ¿Ha intentado parecerse a una brasileña? ¿Por qué a veces tenemos una visión estereotipada con relación a otros pueblos con relación a su manera de vestirse?

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN Y DRAMATIZACIÓN - Se podrá reproducir la entrevista hecha a Nuria Fergó en forma de teatro, o hacer un doblaje o un karaoke. Aquí se entrenará la expresión oral.

ACTIVIDAD DE TRANSFERENCIA/ SUSTITUCIÓN – Se puede pedir a los alumnos que escuchen la canción una vez más y dibujen lo que sienten al escucharla. Incluso se puede proponerles que dibujen algo abstracto que ilustre la canción.

ACTIVIDAD DE SELECCIÓN/ INVESTIGACIÓN DEL ENTORNO – Se puede proponer un título para la entrevista o un nuevo título para la canción o incluso proponer un concurso a saber cuál de las

dos interpretaciones ha sido la ganadora justificando el porqué. Así se practicará la expresión oral y escrita.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN – Se les propone una investigación vía Internet sobre el programa de Operación Triunfo, así se practicará la comprensión lectora. La biografía de Nuria se encontrará en <http://www.portalmix.com/triunfo/nuriafergo/biografia> .

ACTIVIDAD DE ANÁLISIS, COMPARACIÓN Y CONTRASTE – Por ejemplo, de deberes, pueden escribir una redacción comparando la letra de la Canción de “Toquinho” en portugués y la letra en español como tarea de casa. Aquí, estarán practicando la expresión escrita.

Conclusión

Escuchar canciones que nos gusta es un placer, pero trabajar con ellas en clase no es una tarea fácil. Por lo que es menester que más y más profesores se interesen en diseñar actividades apropiadas al uso de la música en clases de español puesto que hay escasos materiales diseñados específicamente para clases de E/ LE además de no-comercializados y difíciles de encontrar. Así es que hay que divulgar trabajos de este tipo, de forma que multipliquen las propuestas.

La canción debe ser trabajada con objetivos lingüísticos y culturales bien delimitados, además de explícitos para que el estudiante pueda ingresar en el contexto de la actividad así como el de la canción. Es decir, las actividades de preaudición y posaudición deben estar bien planteadas para un mayor aprovechamiento del material auditivo e integración de otras destrezas.

La actividad desarrollada alrededor de la canción “Acuarela” produjo muy buenos resultados. Además, se trata de una versión de una canción brasileña ya lo que provoca un interés o curiosidad intrínsecos. Como resultado de esta integración de las destrezas tuvimos redacciones en las que se pudo observar buenos comentarios sobre la versión en español de la canción.

Lo más importante para trabajarse con este tipo de actividad no es la canción en sí, sino como trabajarla, cómo explotar el tema que proviene de ella, a través de actividades como la de *ampliación, la de inferencia, comparación y contraste o de anticipación/ predicción.*

Se concluye que trabajar con la música en clase de E/ LE a pesar de ser una tarea ardua, puede funcionar bien si la actividad está bien planteada (con actividades de pre y posaudición), con objetivos establecidos, con el fin no sólo de hacerles practicar la comprensión auditiva sino también las otras destrezas, como la expresión escrita o oral además de disfrutar cantando.

Así, propuestas de comprensión auditiva con música, aliada a la imagen (vídeo-clips) son ejemplos de ACTIVIDADES ILUSTRATIVAS con las que se puede trabajar diversos aspectos de la lengua española como la pronunciación, la cultura, puntos gramaticales, la idiosincrasia, aspectos pragmáticos, etc – lo que propiciará la integración de las destrezas expresivas e interpretativas -. Por lo menos servirá para romper con la monotonía de las clases rutinarias o *para variar los estímulos* y así, rescatar el placer de aprender un idioma extranjero.

Bibliografía

ALONSO, Encina. (1998). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa,.

AQUARELA, Toquinho. <http://www.vagalume.com.br/letra.php/50116.html?q=Aquarela>

Archivo consultado en mayo de 2003.

ACUARELA. <http://www.portalmix.com/operaciontriunfo1/canciones/acuarela/shtml>

BELMONTE, Isabel Alonso. (1997). CARABELA (Segunda Etapa). Volúmen: 41. Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL,S.A.

GELABERT, Mª José & BENÍTEZ, Pedro. (2002). Producción de materiales para la enseñanza de español. Madrid<. Arco/Libros, S.L.

KOSTER, Cor J. (1991). La Comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras. In: CABLE 8. OPERACIÓN TRIUNFO, (2001), Álbum-. Vale Music Sapin S.l. Barcelona,

Los usos orales de circulación social. Rasgos y formatos textuales: Reflexiones acerca de un proyecto de capacitación docente

Raquel Carranza
Verónica Seguí

Escuela Superior de Comercio " Manuel Belgrano "
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

A través de la presente comunicación pretendemos acercar a este Congreso una propuesta para la formación de profesionales docentes en la enseñanza de ELE. Se trata de un programa de capacitación, ya probado con profesores y maestros nativos de lengua española en la ciudad de Córdoba (Argentina), el cual es factible de ser desarrollado, con las adaptaciones pertinentes, en instituciones universitarias, terciarias e incluso con alumnos avanzados de ELE.

El curso propone el abordaje de la lengua oral a través de:

- Una formación teórica específica en el tema;
- Una propuesta de actividades, que si bien están pensadas para los docentes, pueden transponerse al aula para realizarlas con los alumnos;
- Sugerencias para trabajar integralmente las destrezas orales con las vinculadas con la escritura y la reflexión sobre el sistema de la lengua.
- Propuestas concretas acerca de la evaluación de las habilidades orales.

La elección de la lengua oral se fundamenta en la presencia que esta tiene en la sociedad actual. Un estudio citado por Casany en Enseñar lengua (1994:97), muestra que la comunicación

oral ocupa el 80% del tiempo total de un ser humano en el trabajo o en su tiempo de ocio y que el tiempo global se reparte de la siguiente forma entre las habilidades lingüísticas, en la jornada laboral de un profesional norteamericano:

Escuchar: 45%	Hablar: 30%
Leer: 16%	Escribir: 9%

El curso propone el abordaje de usos orales espontáneos y elaborados, que suponen la reflexión e interiorización de expresiones, estructuras y fórmulas ritualizadas, las que caracterizan discursivamente los textos y están determinadas culturalmente. Además, se incluyen en la propuesta los usos orales tradicionales, cristalizados en apodos, adivinanzas, piropos, refranes, graffitis, etc. El acercamiento a este tipo de producciones permite la apropiación de la lengua, a partir de la reflexión de los aprendices sobre la cultura meta y sobre su propia cultura, las que se manifiestan o expresan a través de los usos lingüísticos.

El curso se denomina "Propuestas para la enseñanza de la lengua oral", porque se trata de sugerencias que aunan la reflexión teórica con estrategias áulicas concretas y porque se crea un espacio para que los participantes activa y críticamente, discutan los contenidos del curso y generen sus propios proyectos pedagógicos, no sólo para aplicarlos con sus alumnos sino también, para compartirlos con sus colegas.

Objetivos del curso

Se formulan objetivos a corto y mediano plazo. Entre ellos se pueden mencionar:

- Poner al alcance de los participantes, experiencias y material bibliográfico referidos a la enseñanza de la lengua oral.
- Incentivar el acceso interdisciplinario de los usos formales de lengua oral.
- Propender a un enfoque comunicativo de la lengua oral atendiendo a factores verbales y no verbales.

- Estimular la reflexión sobre estrategias para el trabajo áulico de la oralidad y posibles instrumentos de evaluación.
- Elaborar proyectos de trabajo que desarrollen las capacidades comunicativas de los educandos en el manejo de la lengua oral.
- Incorporar en las clases de español las producciones literarias orales tradicionales.

Contenidos del curso de capacitación

Los contenidos se organizan en tres unidades:

- I. La lengua oral: Rasgos y formatos textuales
- II. Los usos orales tradicionales
- III. Instrumentos y criterios de evaluación

En la primera unidad, se apunta a delimitar el objeto de estudio y a caracterizarlo teniendo en cuenta que la lengua oral no es sólo el mero desdoblamiento de la lengua escrita y que no se reduce a una manifestación verbal. Los contenidos a desarrollar son:

Rasgos de la lengua oral. Semejanzas y diferencias entre la lengua oral y escrita: diferencias contextuales y textuales. Aprendizaje espontáneo de la lengua oral. Gravitación de lo no verbal en situaciones concretas de comunicación oral. Operadores pragmáticos de la lengua oral. Diversidad de la lengua oral: variantes dialectales, sociolectales, cronolectales, de registro y diacrónicas.

A continuación se distinguen los usos orales espontáneos de los usos elaborados, proponiendo los primeros como punto de partida de la observación y el análisis, para avanzar progresivamente hacia aquellos que el profesor y el alumno avanzado deben conocer y cuyo empleo no es exclusivo del ámbito escolar. Los contenidos que se proponen son:

Usos de la comunicación oral: espontáneos y elaborados. Técnicas de observación y producción de textos orales: narrativos, expositivos, argumentativos, conversacionales y descriptivos. Evaluación de los usos orales elaborados en el aula. "Cruces" entre la oralidad y la escritura. Oralización de textos escritos.

En la segunda unidad, se recupera el valor de la literatura oral y de los usos orales coloquiales de la lengua española, que en algunos casos han sido estigmatizados, negados o considerados vulgares y que sin embargo, es necesario conocer si la enseñanza se orienta al desarrollo de competencias comunicativas, socioculturales e ideológicas. Los contenidos a abordar son:

La narración oral tradicional: casos, sucedidos, leyendas, cuentos, etc. Elementos lingüísticos y paralingüísticos presentes en el momento de la narración. La función expresiva en giros, modismos, refranes, piropos, coplas, apodos, graffitis etc.

Metodología

La modalidad propuesta es la de seminario-taller, de modo que los encuentros tengan instancias teóricas y trabajos prácticos, tanto individuales como grupales. Se brinda en cada instancia el marco conceptual necesario para concretar la propuesta y se somete a discusión el material bibliográfico seleccionado. En las instancias prácticas, se sugieren actividades, que funcionen como disparadores de los proyectos áulicos, que ulteriormente concretarán los participantes. Específicamente, en el último encuentro presencial, cada docente presenta su plan de acción didáctica ante los demás capacitandos, y en el caso de profesores pertenecientes a la misma institución, se les plantea la necesidad de articular su proyecto con sus colegas de área, de modo que haya coherencia, graduación y continuidad.

Desarrollo de la experiencia

Se comienza la experiencia realizando un diagnóstico, que funciona como evaluación inicial de los docentes, y que apunta a indagar sobre los conocimientos previos de los participantes en torno al tema, su experiencia en relación con su abordaje en el aula y sus expectativas de aprendizaje.

En general, los capacitandos manifiestan que carecen de una formación sistemática y con sustento teórico en torno a la problemática de la oralidad; asimismo señalan la dificultad para

acceder a material bibliográfico especializado. En cuanto al abordaje de la lengua oral en el aula, las experiencias a las que se hace referencia, en la mayoría de los casos, se encuentran desarticuladas de otras competencias, no se acompañan de una reflexión teórica, se realizan de una manera esporádica y no son sometidas a una evaluación con criterios claros y específicos.

A partir del conocimiento de las necesidades de los docentes, se orientan: las actividades, la selección de la bibliografía, la reflexión y la discusión.

Los criterios para la selección del material bibliográfico se organizan teniendo en cuenta su relación con los contenidos propuestos y se busca la concisión de los textos que garantice que, de un encuentro a otro, se realicen las lecturas críticas correspondientes. Además, se procura que sea material susceptible de ser transpuesto a prácticas concretas, sin ofrecer "recetas" sino pautas que den lugar a la creación y a la búsqueda de respuestas adecuadas a la realidad en la que el docente debe actuar.

Las actividades, en general, parten de la escucha y observación analítica, con criterios sustentables, de muestras reales de discurso para caracterizar, clasificar, confrontar y descubrir obstáculos en la comunicación. Para orientar a los participantes se cuenta con planillas de observación especialmente diseñadas para cada actividad. Una vez detectadas las falencias, se procede a su reelaboración tendiendo a su eficacia comunicativa.

En todas las situaciones se proponen instancias de reflexión metalingüística vinculadas con las necesidades de producción; asimismo se establecen relaciones con los contenidos de las otras unidades.

Para ilustrar el modo de trabajo antes mencionado se reproduce a continuación, algunas actividades.

En la unidad referida a la tradición oral, entre uno de tantos formatos, se abordó el piropo en una actividad llamada *Piropoando*. Las consignas propuestas fueron las siguientes:

1. Lean los textos " El piropo " y " Diaaantes " y luego realicen las siguientes tareas:

- a) Elaboren una opinión fundamentada sobre las diversas afirmaciones que aparecen en el primer artículo.
- b) Confronten los modelos de piropeador que proponen uno y otro texto .
- c) Respondan : ¿Qué elementos propios de la oralidad contribuyen a crear la figura legendaria de Jardín Florido?
- d) Les proponemos la lectura de algunos piropos:
 - “ Si Adán por Eva se comió una manzana, yo por vos me como el Mercado de Abasto”
 - “Bebé: Tiráme agua caliente en la cara y después pellízcame las ampollas”
 - “Cómo no ser pirata para semejante tesoro”
 - “¡ Qué lindo bombo para una zamba!”
 - “Adiós , pista de aterrizaje para mi corazón en vuelo”

Para una docente:

“Adiós, corazón de alambre, no me caso con usted porque me muero de hambre”

- e) Incorporemos otros piropos que conozcamos.
- f) ¿Qué temáticas y tono predominan?
- g) Caractericemos las variedades de lengua utilizadas.
- h) ¿A qué recursos literarios apela el piropo?.
- i) ¿ Puede mencionar eufemismos o metáforas lexicalizadas referidas a la mujer, al hombre o a las partes del cuerpo?
- j) Construyamos piropos a partir de las siguientes estructuras:
 - “Si te.....” “Adiós,.....”
 - “Cómo no..... para.....”
 - “¡Qué lindo.....para.....!”
- i) ¿Existen los piropos en tu comunidad? ¿Qué características tienen?

Una de las tramas textuales que abordamos en el curso es la argumentación y una de las actividades propuestas se titula “*El argumentador*”. Las consignas son:

- a) Lean el cuento “*El planeta Tierra se examina*” de José Antonio del Cañizo y luego comenten oralmente el contenido del texto con el docente y con sus compañeros.

b) Diseñen un cuadro o esquema en el que confronten los argumentos a favor y en contra de la tierra.

c) El grupo clase deberá dividirse en un número par de equipos de no más de cinco integrantes cada uno.

d) La mitad de los grupos asumirá el papel de la delegada de la Tierra y la otra mitad representará el personaje del marciano.

e) Cada equipo deberá elaborar los argumentos para defender la postura asignada durante veinte minutos y consignar lo elaborado en algún tipo de soporte escrito. Para producir estos textos se recordarán las distintas expresiones que permiten desarrollar un punto de vista en estrecho vínculo con las estrategias discursivas para argumentar.

f) En la puesta en común, pasarán: un grupo a favor de la Tierra y otro a favor del marciano, para exponer oralmente los argumentos elaborados. El resto de la clase asumirá el papel de tribunal y votarán individualmente por una postura u otra, teniendo en cuenta solo la validez de los argumentos escuchados.

g) Luego pasarán los grupos restantes siguiendo la misma metodología.

En la unidad correspondiente a los usos orales tradicionales, abordamos también el apodo, a través de la actividad *¿Sabés cómo le dicen?*

a) Lean los siguientes apodos:

Amanecer Criollo: porque es puro mate

Inspector de zócalos: por lo petiso

Cepillo de acero: por los pelos duros

Casa de Gobierno: pura frente

Mate bien cebado: no se lava nunca

Ojota: no sirve para ningún deporte

b) Analicen qué recursos lingüísticos y expresivos se utilizaron en los apodos anteriores ¿Por qué?

c) Elaboren apodos adecuados para personajes cuyas características son:

ojos grande	xtrema vagancia
boca minúscula	muy mentiroso
nariz prominente	muy hablador
poco pelo	muy callado

Evaluación y acreditación

Los requisitos para la aprobación de curso están en clara relación con la forma de trabajo que se sigue en las jornadas de capacitación; por un lado la participación activa, creativa y crítica en las acciones didácticas propuestas y por otro, la elaboración de un proyecto viable que sea susceptible de ser transpuesto al aula. En este último tramo se consideran dos instancias:

1. Elaboración de un proyecto individual para ser implementado en el aula, en el término de dos meses a partir de la finalización del Curso de Capacitación. El proyecto áulico debe contemplar un enfoque interdisciplinario, integrar los aspectos teóricos y prácticos propuestos, y su eje temático tiene que ser un abordaje de la oralidad.

2. Presentación de un informe monográfico en el que consten: condiciones previas al proyecto (institucionales, personales, etc.), el plan de clases (objetivos, contenidos, actividades), relato del desarrollo del mismo, y una autoevaluación del docente, además de propuestas superadoras del proyecto una vez implementado (comentarios y sugerencias).

Seguimiento

Uno de los requisitos para la aprobación del curso, como ya se ha mencionado, es la realización de una propuesta pedagógica en la que se transfieran los contenidos desarrollados a situaciones de enseñanza; el objetivo es garantizar que las reflexiones y las construcciones realizadas en el desarrollo del curso, se vean plasmadas en prácticas áulicas concretas, que representen un cambio significativo y crítico de la realidad. Se insiste en que se trabaje institucionalmente, de

manera que las propuestas guarden coherencia, gradualidad y continuidad.

El seguimiento de las propuestas tiene dos instancias:

Durante el desarrollo de las clases presenciales, los docentes comparten pequeñas experiencias llevadas a cabo en sus instituciones, en las que transfieren, adaptan o producen actividades para abordar la lengua oral, a partir de los contenidos trabajados en el curso. Las capacitadoras hacen las sugerencias pertinentes, intentando que las innovaciones introducidas por los docentes no se reduzcan a un mero activismo; asimismo, procuran que la oralidad no quede aislada de escritura, lectura, literatura etc y orientan a los capacitandos para que sistematicen las experiencias realizadas de manera que se conviertan en una propuesta organizada y progresiva.

Las clases presenciales se cierran con una jornada en la que se ponen en común las sinopsis de las propuestas a implementarse o en ejecución; las docentes a cargo del dictado del curso hacen las observaciones correspondientes.

Una vez finalizado el dictado de la capacitación, hay encuentros quincenales para que los docentes realicen consultas y canalicen dudas en relación con la implementación de la propuesta y con la presentación del informe final. En algunos casos se puede hacer el seguimiento total de la ejecución y en otros sólo un seguimiento parcial, debido a la envergadura del proyecto. Para los docentes que no puedan asistir a los encuentros de consulta está prevista la utilización del correo electrónico

Consideraciones finales

En relación con la propuesta de capacitación, quedan algunas reflexiones por hacer en torno a los actores que intervienen en ella. En cuanto a las capacitadoras, la posibilidad de dictar este curso implica: una tarea importante de búsqueda e investigación bibliográfica, cuyos frutos son compartidos con los capacitandos y llevan a la elaboración de todas las actividades que se desarrollan en los diversos encuentros. Éstas, luego de ser

sometidas a la consideración de los docentes, se enriquecen con sus aportes. La práctica permite readecuar la bibliografía, los contenidos y las actividades del curso en función de las necesidades de los docentes.

Finalmente, los alumnos de los docentes que participan del curso, están "presentes" a lo largo de todas las jornadas de estudio y de trabajo y son los destinatarios de tantos esfuerzos que se concretan en el aula, a través de propuestas originales, sólidas y viables.

Apéndice - El planeta Tierra se examina

1. Organización de Galaxias Unidas

La O.G.U., Organización de Galaxias Unidas, celebraba una asamblea general.

Su presidente era el delegado de un planeta que giraba alrededor de la estrella Alfa de Centauro.

Parecía una lavadora con tentáculos pintados de naranja. Se acercó al micrófono y abrió la sesión:

- Señores representantes de todos los planetas habitados, miembros de la Organización de Galaxias Unidas: da comienzo la sesión número mil cuatrocientos veintisiete. Se debatirá el único punto del orden del día: la admisión o no del planeta llamado Tierra, del Sistema Solar de la Vía Láctea, el cual ha solicitado pertenecer a la Organización de Galaxias Unidas. El examen va a comenzar. La señora delegada de la Tierra tiene la palabra.

Un aplauso cortés, pero frío y breve, saludó la subida al estrado de la delegada.

Estaba la mar de nerviosa.

Recorrió con la mirada el inmenso hemisferio, y se le cayó el alma a los pies.

Miles de seres extrañísimos la miraban. Guardando un silencio hostil, esperaban su discurso.

¡Menudo tribunal!

Unos eran gigantes verdosos, parecidos a los reptiles prehistóricos de la Tierra. Otros, minúsculas esferas translúcidas con

una lucecilla tenue en su centro. Ese de la primera fila le recordaba a una vaca de hojalata construida por un herrero loco. Aquel otro, que la miraba fijamente, era todo ojos: catorce o quince grandes ojos, gelatinosos y sanguinolentos, unidos entre sí por unos hilos, como si los llevase arracimados un vendedor de globos.

Muchos escaños estaban vacíos. Pero ella sabía que no era debido a que faltase mucha gente, como en los parlamentos de la Tierra, sino porque los habitantes de numerosos planetas eran microscópicos, y algunos, incluso, invisibles.

- ¿Cómo podré yo convencer a esta colección de monstruitos de que nos admitan? ¡Vaya tribunal examinador que me ha tocado! Me río yo de los que tuve en el colegio y en la universidad. Y pensar que aquellos me daban miedo... Si eran unos benditos, al lado de esta colección de pesadillas, esta enciclopedia del disparate en fascículos, este museo de los horrores...¿Cómo les haría yo ver a estos que la Tierra tiene méritos sobrados para pertenecer a la O.G.U.?- pensó, con la moral por los suelos.

Tenía que intentarlo.

Empezó su discurso con voz vacilante. Luego, poco a poco, fue tomando aplomo y

haciéndolo mejor.

Cantó las excelencias de la Tierra. Describió y alabó la ingente obra de la humanidad, a la cual tenía el honor de representar.

Habló de la cultura, del arte, de la ciencia, de la música, de los calamares en su tinta, de las cigalas a la plancha, de las pirámides de Egipto, de las Venus de Milo, de la tortilla de papas, de las puestas de sol a la orilla del mar, del arco iris, de las auroras boreales, de las tortas de chocolate, de los helados de tutifruti ... De todo.

Y terminó con un “¡Viva la Tierra!” que nadie coreó.

No se oyó ni un aplauso.

Estaba claro que iban a juzgar su petición con una frialdad absoluta.

¡Menos mal que ella confiaba mucho en las pruebas que llevaba preparadas!

El presidente ordenó:

- Pasemos a las pruebas a favor y en contra. La señora delegada de Tierra continuará en su puesto. El señor delegado de Marte ha sido designado Reventador Oficial, a petición propia. Sírvase ocupar la tribuna de mi izquierda.

-¡Asqueroso marciano! ¡Bicho repugnante! ¡Acusador, Barabás, en el infierno te verás!- le espetó la delegada a su adversario, en voz baja, cuando cruzó ante ella.

El marciano reptaba como una babosa gigante. Llevaba a cuestas un baúl enorme, sin duda lleno de pruebas contra la Tierra. Fulminó con la mirada a la representante del planeta vecino y odiado, y ocupó su puesto.

Comenzó el duelo.

Ella fue sacando de su maleta las pruebas a favor y el repelente marciano fue esgrimiendo rápidamente otras en contra.

Ella sacó una rosa, y él mostró unas imágenes de Hiroshima después de la bomba atómica.

Ella enseñó una reproducción de Las Meninas, y él extrajo del baúl la maqueta de un misil.

Ella ofreció unas láminas de los bellísimos templos griegos, y él las enfrentó con otras de una ciudad cubierta por la bóveda turbia de la contaminación.

Cada prueba que aportaban era mostrada a todos en una reproducción gigantesca y en relieve que surgía en el centro del inmenso hemisferio. Los delegados las contemplaban, cuchicheaban, tomaban notas o tecleaban en sus ordenadores.

Ella, desesperada, puso en marcha un grabador e hizo sonar la Pequeña Serenata Nocturna, de Mozart. La sala se llenó de murmullos aprobadores. Unas enormes serpientes de color escarlata se pusieron a bailar, y unos desesperados cangrejos de pinzas fluorescentes las acompañaron, hasta que el presidente los llamó al orden.

El marciano, sin darse por vencido, aportó un documental de un suburbio lleno de casas de cartón y ratas, charcos y basuras.

Aquello fue agotador.

La tensión subía y subía.

La delegada creía morir. A ambos se les acabaron las pruebas. Un rumor creciente de comentarios y discusiones hacía hervir la sala.

Todos los delegados coincidían en que nunca, nunca, había resultado tan reñido y polémico el examen de admisión de un nuevo planeta, y todos discutían acaloradamente.

Se oían voces airadas, chirridos estridentes, silbidos estremecedores, sirenas ensordecedoras, discusiones agrias, insultos atroces y sonoras bofetadas. Sobre toda aquella barahúnda se alzó un entrecocar de cacerolas, y resultaron ser dos robots gigantescos que se habían enzarzado en una lucha cuerpo a cuerpo.

El presidente vociferó y golpeó en la mesa con un mazo.

Poco a poco, los señores delegados se fueron calmando.

El presidente dio orden de votar. Todos pulsaron sus botones. En un gran tablero electrónico se fueron sumando los votos. Al final, dos grandes números parpadearon, uno en verde y otro en rojo. Ambos eran idénticos.

¡Habían empatado!

Los votos favorables a la admisión de la Tierra y los votos en contra alcanzaban la misma suma.

¿Cómo salir de aquella situación?

2. La última oportunidad

En la sala reinaban la expectación y el apasionamiento.

- ¿Qué pasará ahora? ¿Qué decisión tomarán? ¿Tendrán algo previsto para casos de empate? – se preguntaba, inquieta, la delegada.

De nuevo, los golpes del mazo impusieron el silencio.

- Una prueba más – exigió el presidente- Hay que lograr el desempate. ¡Una última oportunidad para el planeta Tierra o una prueba definitiva contra él!

Miraba alternativamente a la delegada y al marciano. Ella contemplaba su maleta vacía. Él rebuscaba ansiosamente en el fondo de su baúl, sin encontrar nada.

La pobre delegada se mordía los labios. Se retorció las manos. Se removía en el estrado, impotente. No tenía nada más para mostrarles. ¿Qué podía argumentar? ¿De qué podría hablarles? ¿Cómo lograría convencerlos?

Cuando más confusa y desesperada estaba, oyó gritar:

- ¡Mamá, agarralo, agarralo!

Y su hijo irrumpió en el hemiciclo, persiguiendo a un conejito blanco que corría hacia el estrado.

- Pero ¿qué hacés? ¿No te dije que te quedaras quieto ahí afuera? Esto es muy importante.

- Es que Toni se asustó. Se nos ha acercado una especie de pulpo bizco con muletas y él ha huido. ¡Tiene mucho miedo! ¡Ayúdame!

- No puedo distraerme ahora. ¡Es un momento crucial para la Tierra! ¡Dejá ese conejo y andate!

- ¡Ajá, te encontré! Toni, no te asustes. Yo estoy contigo.

El niño, al lanzarse al suelo para atrapar a su amigo, fue a caer en medio del hemiciclo. Se puso en pie, abrazado a Toni. Y su imagen agigantada inundó la escena, a la vista de los miles de delegados de todos los planetas.

La sala se llenó de exclamaciones de sorpresa. Miles de ojos esféricos, metálicos, vidriados, irisados, amoratados, esmaltados, se salieron de sus órbitas. ¡Nunca habían visto un ser semejante!

- ¿Qué es eso?

- ¿Qué prueba es esta?

- ¿Cómo no la había mostrado hasta ahora?

- ¡La ha guardado para el final!

Todos gritaban, intrigados, exaltados, enardecidos.

El niño bailoteaba con su amigo, canturreando, dando saltos, hablándole y jugueteando con sus orejas.

El marciano le lanzaba miradas incendiarias.

El presidente le preguntó al marciano:

- ¿Tiene alguna otra prueba?

Al ver que el marciano bajaba la cabeza, gritó:

- ¡Nueva votación!

Miles de tentáculos, dedos viscosos, lancetas aceradas, varillas telescópicas, garras crispadas, trompas metálicas y aletas verdosas pulsaron de nuevo los botones de votar.

La Tierra fue admitida por miles de votos contra uno: el del marciano.

La delegada lanzó un grito de alegría.

Pero el niño ni se enteró.

Corría de nuevo tras el conejo blanco, que se había asustado de la ovación que atronaba la sala.

Los representantes de todos los planetas habitados aplaudían a la Tierra.

La delegada sacó un pañuelito y se secó el sudor.

Mientras, su hijo perseguía a su amigo a los saltos, llamándolo por su nombre y riendo alegremente.

José A. del Cañizo, Opciones a bruja y otros cuentos, Madrid, Anaya, 1991.

Bibliografía consultada para el Curso de Capacitación

ABASCAL, Dolores, BENEITO, J. M. y VALERO, F. (1993): Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria,

Barcelona, Octaedro

ALOCHIS, Ivana: Apuntes de cátedra del Curso: Recuperación de la tradición oral-Red Federal de Formación Docente Continua, 1995.

BERNABEU MORÓN, N.: " La educación en materia de comunicación" en "Cuadernos de Pedagogía", N° 234, marzo de 1995, Barcelona, Fontalba.

Cassany, Daniel (1989): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Barcelona, Paidós.

DAVIS, Flora (1990): La comunicación no verbal, Madrid, Alianza Editorial.

EQUIP CONTRAPUNT: "Onda educativa. Aproximación al medio radiofónico desde la escuela.", en "Cuadernos de Pedagogía", N° 234, marzo de 1995, Barcelona ,Fontalba

KNAPP,Mark (1994): La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno, México, Piados Comunicación .

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (compiladores) (1994): El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Piados.

MANACORDA de ROSETTI, Mabel y DE GREGORIO de MAC (1992):Operadores pragmáticos y el acto del lenguaje ,Buenos Aires, Plus Ultra.

REYZABAL, María Victoria (1993): La comunicación oral y su didáctica, Madrid, La Muralla.

El discurso académico oral en la formación de profesores de E/LE

Rosilei Justiniano Carayannis Cardeal

Universidade de Brasilia

Presentación

Uno de los motivos que me llevan a realizar este estudio es que, en mi opinión, en los cursos de formación de profesores de español en Brasil (*Licenciatura em Letras- Espanhol*), el estudiante necesita prepararse para «utilizar la lengua española en público como un orador, además de adquirir las macro competencias discursiva y comunicativa»¹. Cuando esté actuando profesionalmente, su lenguaje servirá de modelo o paradigma a sus nuevos alumnos. Por eso, más que de un simple usuario de la lengua española como lengua extranjera (LE), su estilo debe ser cuidado, adecuado y eficiente.

Si consideramos estos objetivos para un hablante nativo, lo que ya se supone un laborioso esfuerzo, qué vamos a decir de unos sujetos que antes de alcanzar ese nivel de competencia discursiva aún están en el proceso inacabado de adquisición de aquella lengua meta.

El análisis y práctica de estrategias para adquirir el discurso magistral en español, como un lenguaje de especialidad, puede servir de paradigma para los futuros profesores de “español como lengua extranjera” (a partir de ahora E/LE) que tienen el portugués de Brasil como lengua materna.

1. Introducción

Este trabajo constituye una reflexión sobre el discurso académico oral en español aplicado a los alumnos de *Letras-Espanhol*, curso de formación de profesores de español en Brasil.

1 Ver en el apartado 2. Competencia Discursiva, en el penúltimo párrafo.

Apunta para la necesidad de dichos alumnos de desarrollar la exposición oral con el discurso académico cuando presenten trabajos en español, así como en la práctica de enseñanza de español lengua extranjera.

En este estudio se analizan las características del discurso académico oral relacionadas a las técnicas de la exposición oral. También, se presentan estrategias para el desarrollo de la exposición oral en el ámbito académico del español lengua extranjera, como instrumento de capacitación de los alumnos de *Letras-Habilitação Espanhol*.

El análisis del discurso académico oral, que constituye el objeto de este estudio, se observa tanto desde el punto de vista didáctico como del lingüístico.

Didácticamente, analizamos una clase magistral observando la manera de presentar una información, bien como la relación docente/alumnos. En lo que se refiere a la construcción de dicho discurso, estudiamos las estrategias y mecanismos discursivos utilizados en la exposición oral o bien en la forma de transmitir sus informaciones.

Podría tratar de expresión e interacción o producción oral para discurrir sobre la forma de comunicación lingüística oral, sin embargo la atención especial de este estudio se centra en el desarrollo de la habilidad de comunicación verbal oral de aprendices del español como lengua extranjera, lo que me lleva a recurrir a las estrategias de desarrollo de las *destrezas orales*.

2. La producción discursiva

El discurso consiste en una sucesión de elementos verbales y no verbales, referidos tanto a la situación de la enunciación como a la propia enunciación; además, se caracteriza, principalmente, por constituir un mensaje que implica intención y función comunicativas.

La intención y función comunicativas se fundamentan en una proposición que constituye una información, de manera cohesiva. El contenido informativo de una producción discursiva

conlleva una *información previa* y una *información nueva*. Generalmente la información previa (*tema*) está situada al comienzo de la oración y la información nueva (*rema*), después.

En todo uso de lenguaje se hace referencia a individuos u objetos, a propiedades o entre propiedades, y estas relaciones semánticas se hacen presentes en una proposición. La manera como la información nueva se vincula con la información previa asegura la continuidad y la progresión cohesiva del discurso, es decir, una interdependencia semántica que se mantiene por medio de lazos formales (léxicos, sintácticos y semánticos) entre oraciones y sus partes las cuales aparecen explícitamente señaladas en el texto.

Además de desarrollar relaciones intratextuales y establecer relaciones entre ideas nuevas y viejas transportadas por el desarrollo proposicional del texto, se realiza simultáneamente una secuencia de actos de habla que obedecen a una intención global de parte del locutor/autor: informar, convencer o hacer actuar.

Para lograr una función comunicativa es necesario mantener coherencia lingüística y pragmática; es decir, organizar el discurso considerando los tipos de contrato que se establecen entre los participantes de la situación de enunciación para definir un género discursivo.

<i>Coherencia lingüística</i>	<i>Coherencia pragmática</i>
- carácter lineal, oraciones contiguas	- organización de los temas
- elementos en torno al mismo asunto	- tipología textual adecuada a la finalidad comunicativa

En el caso de la expresión oral, las destrezas orales constituyen un conjunto de habilidades en la lengua hablada, que pueden darse en por lo menos cuatro situaciones de comunicación oral, en lo que se refiere a la interacción o destinatarios del mensaje:

Tipos	Ejemplos
- con un interlocutor cara a cara	→conversaciones, debates, etc.
- con interlocutor por un medio de comunicación	→conversaciones o entrevistas telefónicas, etc.
- con oyente pasivo cara a cara	→conferencias, exposición ante un auditorio, narración informal, etc.
- con un oyente pasivo por un medio de comunicación	→educación a distancia

Toda producción discursiva depende de la *competencia comunicativa*, que es la que comprende varias otras *competencias o habilidades*:

- *competencia estratégica* (de comunicación y aprendizaje)
- *competencia cultural* (comportamientos y actitudes)
- *competencia discursiva* (competencias lingüística y pragmática)

No obstante, el discurso no se reduce a una aglutinación de significados oracionales preordenados, sino a un proceso dinámico de creación de significados y este proceso se realiza tanto en el momento de la producción como en el de la interpretación.

3. Los componentes comunicativos del discurso académico oral

En todo discurso, incluso en la conversación espontánea más informal, hay una estructura genérica.

Halliday

A través de una variedad de textos que identificamos en las más diversas situaciones de comunicación, podemos reconocer las propiedades semánticas globales que los constituyen y que nos permiten identificarlos como un tipo de texto específico, en razón de la estructura común que los caracteriza.

El conocimiento explícito de la estructura de información de un texto capacitará, por un lado, al profesor para dirigir a los estudiantes hacia patrones regulares de información y, por otro lado, al estudiante para aprender a identificar textos reales y para pensar en textos posibles bien estructurados y coherentes. Esto ayudará a que el estudiante adquiera marcos específicos no sólo para interpretar y aprender sino también para producir y tomar notas, lo cual incidirá en una individualización y autonomía en el aprendizaje.

La interiorización de las estructuras y mecanismos discursivos más frecuentes en los textos expositivos académicos favorece la transmisión de los diversos tipos de información, facilita la recepción y contribuye a la propia producción comunicativa de los estudiantes.

La estructura del discurso académico oral está relacionada a la estructura de una lección magistral, es decir, el desarrollo del discurso del profesor durante una clase. Con base en cualquier conversación, la comunicación del profesor se pauta en las siguientes etapas:

- *preámbulo*: cuando se hace la preparación para la comunicación. Este momento suele ser más informal y tiene la función de preparar a los interlocutores y atraer su atención. Todavía no se introduce una información nueva y suele ser breve.
- *planteamiento del tema general u objeto de la clase*: constituye la base para la función pragmática de los enunciados y se hace referencia a elementos de información conocidos para utilizar como enlace con la nueva información. Es usual que se haga una recapitulación o un resumen de lo que ya fue presentado en clases anteriores.
- *explicación o exposición de la nueva información*: se presentan bloques de información, introducción de nuevos temas —que se relacionan con otros anteriores—, utilización de ejemplos, establecimiento de contrastes, usos de argumentación, etc. Es el núcleo del evento de la clase y, cuando se trata de una clase donde el profesor es el centro, esta sección ocupa la mayor parte del tiempo a ella destinado.

- *interacción*: según la metodología de enseñanza, el profesor puede ocupar más o menos el turno de palabra, pero es frecuente que él ceda este turno para que los estudiantes hagan sus preguntas, comentarios y *prácticas comunicativas*.²

(*) *En las clases de E/LE que se pautan en el enfoque comunicativo, el turno de utilización de la palabra es bastante equilibrado entre profesor y alumnos, visto que los alumnos son el centro de la clase y del proceso de enseñanza/aprendizaje del curso.*

- *cierre de la lección*: corresponde a este apartado la despedida, el agradecimiento. Puede contener algún tipo de instrucción para la siguiente clase. Suele ser breve y todavía puede permitir a los estudiantes que planteen preguntas y comentarios sobre lo expuesto.

En el discurso pedagógico expositivo oral se distinguen como principales tres recursos comunicativos: *discursivos, fónicos y no verbales*.

3.1 Estrategias discursivas

Como ya he mencionado anteriormente, la competencia discursiva está compuesta por la competencia lingüística y la competencia pragmática. Para que el discurso sea adecuado y eficiente a una situación de comunicación, tendrá que contener elementos lingüísticos (estructuras léxicas semántico-sintácticas) y pragmáticas (una sucesión de elementos en torno a un tema o asunto formalmente justificadas). En los discursos magistrales es importante hacer y reconocer el uso de todos los recursos formales y pragmáticos. Así, entre otros, mencionamos algunos con los ejemplos retirados de Vázquez (2001):

- *las preguntas que no requieren respuesta* y que sirven para resaltar una información:

2 En las clases de E/LE que se pautan en el enfoque comunicativo, el turno de utilización de la palabra es bastante equilibrado entre profesor y alumnos, dado que los alumnos son el centro de la clase y del proceso de enseñanza/aprendizaje del curso.

[...]¿En qué se diferencian entonces una situación comunicativa de un ámbito o de un dominio? La verdad es que es bastante complicado [...]; [...] ¿de acuerdo? – por eso decía antes que [...] (p. 54)

- *las preguntas retóricas* para provocar reflexión y convencer de alguna cuestión problemática, dudosa o hipotética:

[...] no está tan claro que el criollo y el francés sean dos variedades de la misma lengua, porque Ferguson insiste en eso, se habla de diglosia cuando estamos ante dos variedades de la misma lengua. ¿Estamos seguros de que el criollo es una variedad del francés? [...] (p. 56)

- *la reiteración* o repetición de una manera u otra de un fragmento para aclararlo, corregirlo resaltarlo, evaluarlo o facilitar la progresión del discurso:

[...] Y os pido especial atención y especial detenimiento en este tema porque es, como os anunciaba en las lecciones anteriores, alguno de los temas más eh complejo [...] (p. 58)

Este aparejo testáceo es importantísimo, decía, en la arquitectura romana por una razón: porque está asociado a las grandes consecuciones de la arquitectura romana, a saber, las bóvedas, las cúpulas, es decir, los grandes espacios arquitectónicos, los grandes espacios constructivos[...] (p. 63)

- *la argumentación*, que es la estrategia de convencer al interlocutor del punto de vista en que cree el enunciador. Consta fundamentalmente de argumentos (*a*) y conclusión (*c*).

[...] Y, ¿cuál es el tema? Pues aquí hay un problema, en esta periodización, que es que (*a.1*) tradicionalmente casi todas las murallas romanas se han metido en el segundo momento —esto ya lo dejo apuntado, luego vuelvo, lo retomaremos—; es decir, que entre Aureliano y Constantino, y algunos ejemplos de Valentiniano II, etc., siempre se ha dicho: ‘este es el cajón y en este cajón es donde se mete todo’. (*a.2*) Hoy día se está matizando un poco y se está viendo que hay —creo que lo comenté aquí otras veces, ¿no?—, que hay generaciones de murallas, hm; (*c*) y entonces

(c.1) hay murallas de una primera generación, de una segunda generación, y que, por tanto, digamos, que (c.2) no hay un cajón o no tiene que haber un cajón de sastre donde metemos todas las murallas del siglo tercero y cuarto. [...] (p. 112)

- *el ejemplo*, que consiste en uno de los modos más frecuentes de presentar información en la clase magistral. Hay diversos recursos lingüísticos para estructurar los ejemplos, según la función a la que se quiera utilizar para aquella información.

[...] O añadiéndole, con a) algún tipo de material que no tiene: por ejemplo, sales, sales... [...] Bueno pues a) estos nombres de verbales, porque veis que derivan de un verbo b): “ataque” deriva de “atacar” y “conservación” de “conservar”, [...] tienen el mismo comportamiento sintáctico [...] (p.143)

- *la aclaración*, un recurso discursivo para ayudar la comprensión de lo que se esté exponiendo. Aparece comúnmente como una interrupción en la exposición.

[...] Esta es una parte también de nuestro conocimiento morfológico; no solamente es la estructura interna de las palabras, sino también su forma, es decir, lo que se llama “alomorfos” [...], que pueden presentar *alol* [...] —¿recordáis?, lo mismo que en fonología hablábamos de los alófonos, es decir los sonidos otros de un mismo sonido general, pues es *alo-*, del latín *alos*, la misma palabra que tenemos en “aleatorio”, ¿verdad? —, [...] quiere decir los que tienen otra forma siendo el mismo morfema, tienen una forma siendo el mismo morfema, tienen una forma distinta [...] (p. 172)

- *el resumen* permite la exposición sintética de la información ya expuesta (*recapitulativo o conclusivo*) o introducir (*introdutorio*) un nuevo tema que se tratará enseguida. Tras la presentación, desarrollo y cierre de diversos tópicos:

[...] Así que la morfología —retomo el comienzo— tiene tres apartados fundamentales: la flexión, la derivación y la composición, que tienen que ver con la manera como se puede com-

plicar una palabra simple. Una palabra simple se puede complicar con la flexión obligatoriamente para entrar en la sintaxis: toda palabra tiene que estar flexionada en lenguas donde la flexión no solamente es de género y de número como en el español, y en el caso del verbo de tiempo y de modo, sino en lenguas como el alemán donde además hay casos: pues todo eso entrañaría estaría dentro del capítulo de la flexión. Las palabras se pueden complicar también para, digamos, formar nuevas palabras a partir de las palabras más simples, y esto es lo que estudia la derivación y la composición, que es lo que se llama formación de palabras. Bien, derivación es cuando se hace por medio de afijos, morfemas afijales; composición es cuando se hace por medio de palabras simples {eso lo veremos el próximo día con más detenimiento [...] (p. 198)

3.2 Recursos fónicos

El carácter lineal del discurso oral exige a quien transmite mensaje/texto que utilice una serie de recursos para marcar los diversos tipos de información de tal modo que el auditorio perciba qué tipo de información está recibiendo en cada momento. La velocidad, el modo de articulación, el volumen de la voz, las pausas y la entonación en el habla son los principales recursos fónicos que se utilizan como indicadores para los diversos tipos de información. Así, cuando los profesores explican conceptos nuevos, hablan a velocidad de elocución distintas pero, lo que es fundamental es tener presente que siempre hablan, en dichos ejemplos, mucho más lentamente y con mayor precisión articuladora que en otros momentos de la clase.

[...] estos tipos especiales pueden ser de dos clases: lo que llamamos tipos especiales propios, y los que denominamos tipos especiales impropios [...] se llaman tipos especiales propios a aquellos tipos en los cuales el ordenamiento jurídico, en este tipo especial, no ha previsto la correspondiente conducta común [...] (p. 246)

3.3 Los componentes no verbales

En una interacción natural, cara a cara, existen algunos elementos en torno a los interlocutores y en ellos mismos que

no son lingüísticos, como el movimiento del cuerpo, los gestos, las expresiones de la cara y la mirada, que reiteran sustituyen, complementan, regulan, enfatizan o, incluso, contradicen lo que se está expresando mediante el discurso oral. Conocer e identificar estos mecanismos es imprescindible para obtener una comunicación interpersonal completa. Afirma Dolors Poch Olivé (Vázquez, 2001:283):

Dependiendo de las culturas, es natural que las personas expresemos más cosas con la cara y con la mirada que con las palabras [...], y su desconocimiento genera un buen número de problemas comunicativos.

4. El discurso académico y las destrezas orales en la *Licenciatura en Letras-Espanhol* en Brasil

El curso universitario de *Licenciatura en Letras-Espanhol* en Brasil suele tener como objetivos principales instrumentalizar sus estudiantes en el conocimiento y uso de la lengua española, y prepararlo pedagógicamente para la enseñanza de esa misma lengua. No es infrecuente que los alumnos puedan ingresar a la licenciatura del curso sin tener ningún conocimiento de la lengua a la que, en tres o cuatro años, pretenden ser profesores. Por esta misma razón, no es raro que los estudiantes de dicho curso de formación lleguen a las asignaturas de prácticas de enseñanza de la lengua española presentando problemas en su expresión oral y escrita. Por consiguiente, además de preocuparse en orientar a los alumnos practicantes cuestiones didácticas y metodológicas de la enseñanza de E/LE, el profesor de Prácticas de Enseñanza de E/LE (*Estágio Supervisionado de Espanhol*) se depara con la necesidad de resolver dificultades en la competencia comunicativa de estos alumnos/practicantes.

La *Licenciatura en Letras-Espanhol* ofrece un promedio de 1300 horas clase (50 minutos cada hora clase) de asignaturas en lengua española durante el transcurrir de todo el curso; incluidas en es-

tas horas, están las asignaturas de *Estágio Supervisionado de Língua Espanhola* (120 h/clase). Por tanto, los estudiantes de dicha Licenciatura que ingresan sin conocimiento previo del español tienen solamente 1100 horas clase para desarrollar sus competencias lingüística, pragmática, cultural y estratégica de comunicación en español, ya que, además, se trata de una lengua extranjera.

A parte de deficiencias en la corrección lingüística, que algunos o muchos alumnos practicantes presenten, la situación de dirigente de un grupo en la práctica de enseñanza de E/LE les exigirá una habilidad de comunicación donde tendrán que exponer, dialogar y orientar sobre las diversas formas de uso de la lengua española. De ese modo, la lengua española es el objeto de estudio y también el medio de comunicación entre el alumno/practicante y el grupo de alumnos con quienes realizan su práctica de enseñanza.

5. Preparando al alumno/practicante de enseñanza de E/LE para desarrollar estrategias comunicativas en su discurso académico oral en el *Estágio Supervisionado de Español*

El objetivo general de la Licenciatura en Letras Español es formar profesores de español que puedan trabajar en la enseñanza regular fundamental y media o en diversos cursos de idiomas. Los objetivos específicos son enseñarles la lengua española y orientarlos a estar capacitados a enseñarla. Se supone que el énfasis de un curso de esta naturaleza debería ser la enseñanza/aprendizaje de aquella lengua, culminando con muchas horas de práctica. Sea o no de esta manera, la realización del discurso académico oral suele presentar muchas dificultades para los futuros docentes cuando realizan sus Prácticas —*Estágio Supervisionado de Espanhol*.

5.1 Preparación previa a la práctica del discurso académico oral

En la fase de las Prácticas de Enseñaza —*Estágio Supervisionado de Español*—, los estudiantes de Letras Español ya

deben tener un conocimiento de la lengua objeto, bien como de la gramática, de la cultura y demás elementos que favorecen su uso adecuado en las diversas situaciones de comunicación. Por ser una lengua extranjera, estos estudiantes frecuentemente solo practican el español de forma oral en parte de seis a ocho horas-clase a la semana, durante el tiempo que frecuentan la universidad. Dentre de ese tiempo de práctica, una parte mucho menor es utilizada en la presentación de sus trabajos de investigación y creación sobre los temas estudiados. Esta pequeña experiencia de exposición oral constituye, por lo general, la preparación básica para las Prácticas de Enseñanza en español.

5.2 Observar/reconocer las características del discurso académico oral en clases de lengua española

Consciente o inconscientemente, los estudiantes pueden internalizar las características del discurso académico oral en las clases que tengan fuera o dentro del curso de *Letras-Espanhol*. Sin embargo, tienen también internalizadas mucho más horas (según el currículo de su curso) de clases en lengua materna, lo que incide en grandes probabilidades de manifestación de interferencias en su expresión oral en lengua española.

Proponerse, conscientemente, a observar y reconocer las diferencias entre una lengua y otra es el primer paso para una producción oral correcta y adecuada a partir de sus Prácticas de Enseñanza del Español.

5.3 Grabar en vídeo sus prácticas de enseñanza para posterior auto observación y corrección

Además de la observación, la práctica seguida de reflexión es fundamental. Como la expresión oral es mecánica, necesita automatización y fluidez, lo que hace no permitir la construcción del discurso oral tras el ritmo del intelecto. Para reflexionar y corregir lo realizado hay que recurrir a la memoria o a las grabaciones en máquinas, lo que puede ser de mucha ayuda y eficiencia.

Actividades de exposición oral delante del propio grupo serán las primeras prácticas de discurso académico oral que servirán de laboratorio para preparar el discurso que se utilizará en las Prácticas de Enseñanza de E/LE. Se formularán esquemas de evaluación de la exposición para ser analizados por pequeños grupos y con la ayuda del profesor/a. Los propios expositores tendrán la oportunidad de evaluarse e identificar sus dificultades y necesidades para, junto a su profesor/a, trabajar los contenidos requeridos.

La evaluación de la exposición oral especificará los tipos de dificultades que puedan ser lingüísticos o discursivos y nortearán las diversas clases de actividades y ejercicios de producción oral.

6. Conclusión

El discurso académico oral es un tipo de expresión oral que sólo se utiliza en una situación específica. Por ese motivo no está contemplado en actividades de desarrollo de las destrezas orales específicamente. Sin embargo, cuando los estudiantes de *Letras-Espanhol* observan exposiciones orales de colegas y profesores de asignaturas en español, bien como cuando preparan, presentan y reflexionan sobre sus propias exposiciones orales, pueden y deben poner en práctica todas las estructuras propias de dicho tipo de discurso.

Para que el hablante alcance desenvolvimiento y eficacia es necesario mucha práctica y auto observación/corrección. El conocimiento y el análisis de la estructura de ese modelo de discurso favorecen su adquisición en menor tiempo.

Bibliografía

LAROUSSE, 2000: *Expresión Oral – hablar bien en público*, Barcelona, Larousse Editorial, S.A.

MARTÍNEZ, M. C., 2001: *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Rosario/Santa Fe-Argentina, Homo Sapiens.

MORENO FERNÁNDEZ, F., 2002: *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.

VÁZQUEZ, G. (coord.), 2001: *El discurso académico oral*, Madrid, Edinumen.

— —., 2000: *La destreza oral*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.

¿Cómo errores “artificialmente” propuestos pueden concienciar profesores sobre las dificultades de aprendices brasileños del español?

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri

Universidade Estadual de Londrina – UEL

EL-HASSANI, Sâmia Maria do Socorro Pontes

Universidade Federal do Acre - UFAC

Introducción

En este trabajo, vamos a analizar errores (o dificultades) referentes al mal empleo de frases hechas del español. La metodología empleada será la siguiente: en primer lugar, presentamos un texto escrito por Jô Soares (sin referencia bibliográfica), titulado “*Duela a quien duela*”, que contiene errores insertados de una forma totalmente consciente por parte del autor. En ese texto, figuran diversas frases hechas del portugués traducidas literalmente al español. El autor, al utilizar la técnica de traducción literal de una lengua a otra, lejos de revelar desconocimiento del idioma español, quiere demostrar el tipo de tratamiento que algunos pseudohablantes de esa lengua, que tienen como materna al portugués, suelen dar a aquella, probablemente porque imaginan que son capaces de hablarla sin que tengan que estudiarla, partiendo del supuesto de que *español es portugués mal hablado*.

En segundo lugar, se presentará una previsión de errores que suponíamos que los alumnos participantes de este estudio podrían cometer. Adelantamos que el tratar de intuir, de modo previo, los errores de los aprendices, nos sirvió para comprobar la ineficacia de esa técnica, característica de la primera versión del modelo de Análisis Contrastivo (AC). Varios teóricos ya llama-

ron la atención para el hecho de que la previsión de errores es una técnica ineficaz si se la emplea *a priori*. Nosotros creemos que el contraste entre lenguas en presencia *a posteriori* es una técnica de validez irrefutable, o sea, somos favorables al empleo de la versión del modelo de AC que se basa en la producción de los aprendices con el fin de explicar los errores que se constatan en los ejercicios que realizan y consideramos que la presentación de cuadros contrastivos puede ser un instrumental pedagógico útil, que facilita la comprensión de ciertas estructuras contrastivas entre una lengua y otra.

En tercer lugar, se presentarán las transcripciones realizadas por los aprendices brasileños de español que participan en esta investigación. Tales estudiantes, cuando realizaron dicha tarea, realizaban el último semestre del cuarto curso de la carrera de Letras Hispano-portuguesas en una universidad del norte de Brasil¹. Esa transcripción nos llevó a la identificación de errores y a un posterior análisis de esos errores (o dificultades) de los aprendices en cuestión, en el campo que nos atañe en nuestro estudio.

¿Qué hay que saber sobre las frases hechas?

Las *frases hechas* funcionan como bloques de significado unitario, por ello se las tiene que interpretar como agrupamientos. Hay *frases hechas transparentes*, o sea, aquellas que permiten la deducción de su significado a partir de la comprensión de las palabras que la integran, y hay *frases hechas opacas*, es decir, aquellas cuyo significado no se puede deducir mediante la suma de significados de los elementos que las componen.

Se puede decir que los hablantes nativos tienen un conocimiento intuitivo global del significado de las frases hechas de su LM en las diversas situaciones de comunicación en las que aparecen (McCARTHY, 1990) y que los aprendientes de LE tienen un conocimiento deficiente de tales estructuras. Resaltamos que los aprendices de LE necesitan ser expuestos a esas formas de la lengua que aprenden para acceder a las informaciones adecuadas para comprenderlas, identificarlas y emplearlas oralmente o por escrito.

1 Universidade Federal do Acre

Kumaravadivelu (1988) refuerza la idea de que cada cultura tiene un patrón de pensamiento y la lengua, como es obvio, refleja ese patrón. Los aprendices de LE operan en el modo de pensar de su LM y no en el modo peculiar de la LE. En ese sentido, en los procesos de enseñanza de LE se deben desarrollar estrategias que lleven a los alumnos a percibir las diferencias entre el patrón retórico peculiar de su LM y el de la LE que estudian, así como ayudarles a entrar en contacto con el patrón de pensamiento de esa lengua.

Conforme resalta Durão (a, en prensa), se realizaron estudios que demostraron que para que un aprendiz comprenda / fije una determinada palabra, o, en nuestro caso, frases hechas, tienen que verlas varias veces. Sökmen (*apud* SCHIMITT y McCARTHY, 1997), por ejemplo, dice que son necesarios entre cinco y dieciséis encuentros del aprendiz con cada palabra para que la comprenda / fije adecuadamente. Los alumnos de LE necesitan ver las frases hechas, conocer sus significados en contextos y no sencillamente adoptarlas o memorizándolas, usando transferencias, sobregeneralizaciones o simplificaciones.

En Durão (a, en prensa) se relata que Poulisse y Bongaerts (1994) instan que los ítems léxicos de todas las lenguas se almacenen en una red que recibe un rótulo que identifica la lengua a la que pertenecen. De ahí que la selección de un ítem se realice mediante la activación de ese ítem en el marco de la lengua a la que pertenece, que se potencia más o menos según su frecuencia de uso. Cuando los estudiantes inician el proceso de aprendizaje de una LE, las palabras y frases hechas de su LM son mucho más frecuentes de que las de la LE que aprenden, por tanto, las formas de la LM necesitan menos activación de que las de la LE, puesto que tienen un nivel de relajación más alto y se activan antes de que las de la LE. Según aumenta el conocimiento de la LE por parte del alumno, aumenta, también, el nivel de relajación de las palabras y frases hechas de esa lengua en su mente, disminuyendo la diferencia de relajación entre ellas, puesto que esas pasan a leerse, escucharse, hablarse o escribirse con más frecuencia.

Kumaravadivelu (1988) afirma que ante una carencia léxica en la LE, los aprendices suelen recurrir a otras fuentes. Uno de los recursos más rentables en el sentido de subsanar esa carencia es la utilización de lexías de la LM en la LE, tanto para comprender lo que leen o escuchan como para producir sentidos. Esa técnica no siempre funciona, especialmente en el caso de las frases hechas. A las frases hechas, tanto en lo que toca a la comprensión como en lo referente a la producción, se las tiene que aprender una a una.

En el texto “*Duela a quien duela*” (de Jô Soares), el autor emplea frases hechas de la lengua portuguesa en español. Conforme dijimos antes, el autor del texto, de forma totalmente adrede, elabora un texto colmado de transferencias literales de significantes del portugués a significados que existen en español, pero con otras formas, técnica que los aprendices o hablantes intuitivos de español suelen usar con el fin de comprender / producir enunciados. Lo presentamos a continuación:

Duela a quien duela.

(Jô Soares)

Pelo trecho que ouvimos da entrevista que o nosso querido presidente deu para a Argentina pelo telefone y pela televisão, aliás, inaugurando um novo tipo de mídia, a “Jonevisão” pudemos perceber que realmente o nosso querido presidente fala várias línguas. Todas em português. Teve até “*Duela a quien duela*” (sic). O resto da entrevista poderia perfectamente ser mais ou menos assim.

Mi gente de la Argentina.

Esta entrevista *és legal* para explicar lo que *está rolando* por acá.

És que ubo unas mutrietas, y jo que no soy buebo, mandé tchegar *para ver qual era el lance*.

Mandé investigar, *duela a quien duela*. Porque *comigo el buraco és más abajo*. Comigo no tiene *conversación muele*. Como jo ya dice para mi jente del Brasil y voy a decir ahora para mi jente de la Argentina, jo *tengo aquello ruêxo*. Pero ahora, por causa de las investigaciones, començaran a inbentar una porción de cosas y *patatí patatá*, toda la jente de la oposición *ponendo la bueca nel*

trombone y los periodistas *quedan haciendo fuxicos*. Nel fundo, nel fundo, és todo por cuenta de las eleiciones para alcaide. Pero jo *no tengo culpa nel cartório*. Ni nel cartório de acá, ni nel del Uruguai. *Mismo assí*, me quieren hacer una *tremienda sacanaje*. Jo no me preocupo. Primero, porque no estoy acá para sofrer. *No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)*. Después, eso són cosas de una minoría *que se dió malo conmigo*. *El pueblo mismo, no está ni ajá*. És verdad que hubo unas passejatas. Pero són passejatas organizadas solamente por el PT, por la CUT, por la OAB, por la CNBB, por la UNE y por la población. Pero el pueblo está conmigo. Jo *no caliento la cabeza*. Són solas unas passejaticas. *Tengo certeza* de que a la fin, *nada de isso bai a dar buelo*. Si fuera para dar buelo, jo yá teria *sacado el cuerpo fuera*. Jo *no soy buebo ni nada*. Jo *estoy por arriba*. Después, conmigo és assí: *pán, pán, queço, queço*. Jo *soy un presidente para ninguén poner defeicho*. Nel fundo, no hubo nada. La situación por acá camina tán calma, pero tán calma, que jo continuo haciendo mi Cooperzito de todos los domingos, *direitito, sin grijo*. *La verdad verdadera*, és que esta jente de la CPI no me atinje. *Lo que viene de abajo no me atinje*. No *passan de puercos que tchafurdan en la lama*, no más. Bueno, *el papo está mucho bueno*, pero jo *voy a tener que desligar*. Si no *la ligación bá a custar una baba*. Y después, *el tiempo és señor de la razión*.

En la secuencia, mostramos el cuadro de previsión de errores que suponíamos que los estudiantes cometerían:

Incidencia en El Texto	Predicciones	Incidencia en 05 Composiciones					
		1	2	3	4	5	Total
1	entrebista	0	0	0	0	1	1
4	és	2	2	0	2	3	9
1	ubo	1	0	0	0	1	2
1	mutrietas	1	0	1	0	1	3
1	yá	0	1	0	0	0	1
1	aquello ruêxo	1	1	1	1	1	5
1	patatí, patatá	1	1	0	0	1	3
6	nel	0	0	0	0	0	0

1	trombone	1	1	0	1	1	4
1	fundo	2	0	0	0	2	4
1	para alcaide	0	1	1	1	1	4
2	culpa nel cartório	2	2	0	2	1	7
1	Mismo assí	1	1	1	0	1	4
1	tremienda sacanaje	1	0	1	1	1	4
1	que se dió malo comigo	1	1	1	1	1	5
3	unas passejatas	1	0	0	1	3	5
1	no caliente la cabeza	1	0	1	1	1	4
1	Tiengo certeza	1	0	1	1	1	4
1	de que a la fin	0	0	0	0	0	0
2	dar buelo	2	0	0	2	2	6
1	teria sacado el cuerpo fuera	1	0	1	1	1	4
1	pán, pán, queço, queço	1	1	1	1	1	5
1	sin grijo	1	0	0	0	1	2
2	no me atinje	2	0	2	2	2	8
1	el papo	1	0	0	0	1	2
1	desligar	1	0	0	1	1	3
1	la ligación	0	1	0	1	0	2
1	bá a custar una baba	1	0	0	0	0	1

A continuación presentamos cinco cuadros: en el primero, se pueden ver las frases hechas aparecidas en el texto; en el segundo, las transcripciones de los alumnos; en el tercero, la traducción correcta de tales frases al español con la incidencia de errores practicados por los alumnos; en el cuarto, un análisis de algunas de las palabras que

conforman las frases hechas que fueron traducidas erróneamente del portugués al español y en último lugar, el cuadro cinco en el que presentamos la traducción correcta de las palabras que fueron traducidas literalmente del portugués al español:

és legal
está rolando
para ver qual era el lance
duela a quien duela
comigo el buraco és más abajo
conversación muele
tengo aquello ruêxo
patatí patata
ponendo la bueca nel trombone
quedan haciendo fuxicos
nel fundo
no tengo culpa nel cartório
mismo assí
tremienda sacanaje
no tengo ninguna vocación para Amélia (la que era mujer de verdad)
que se dió malo comigo
el pueblo mismo no está ni ajá
no caliento la cabeza
tiengo certeça
nada de isso bai a dar buelo
sacado el cuerpo fuera
no soy buebo ni nada
jo estoy por arriba
pán, pán, queço, queço
soy un presidente para ninguén poner defeicho
sin grijo

la verdad verdadera
lo que viene de abajo no me atinje
puercos que tchafurdan en la lama
el papo está mucho bueno
voy a tener que desligar
la ligación bá a custar una baba
El tiempo es señor de la razi3n

Cuadro 1. de las frases hechas aparecidas en el texto:

Alumno n° 1:

Mi gente de Argentina. Está entrevista **es legal** para explicar lo que **está rolando** por acá. Es que hubo unas mutretas, y yo que no soy tonto, mandé investigar **para ver qual era el problema**. Mandé investigar, **duela a quien duela**. Porque **conmigo el bache es más abajo**. Conmigo no tiene **conversación mole**. Como yo ya dije para mi jente del Brasil y voy a decir ahora para mi gente de Argentina, yo **tengo aquello rojo**. Pero ahora, por causa de las investigaciones, comenzaran a inventar una porción de cosas y **patatí patatá**. Toda la gente de la oposicion **poniendo la boca en el trombon** y los periodistas **quedan haciendo bromas**. **En el hondo**, en el hondo, es todo por cuenta de las eleiciones para alcalde. Pero yo **no tengo culpa en el cartório**. Ni en el cartório de acá, ni en el del Uruguai. **Mismo así**, me quieren hacer una **tremenda sacanaje**. Yo no me preocupo. Primero, porque no estoy acá para sufrir. **No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)**. Después, eso son cosas de una minoría **que se dio malo conmigo**. **El pueblo mismo, no está ni allá**. Es verdad que hubo unas paseatas. Pero son paseatas organizadas solamente por el PT, por la CUT, por la OAB, por la CNBB, por la UNE y por la población. Pero el pueblo está conmigo. **Yo caliento la cabeza**. Son solas unas paseatitas. **Tengo certeza** de que al final, **nada de eso vá a dar vuelo**. Si fuera para dar vuelo, yo ya teria **sacado el cuerpo fuera**. **Yo no soy tonto ni nada**. **Yo estoy por arriba**. Después, conmigo es así: **pan, pan, quezo, quezo**. **Yo soy un presidente para nadie poner defecto**. En el hondo no hubo nada. La situación por acá camina tan calma, que continuo haciendo mi cooperzito de todos los domingos, derechito, **sin grijo**. **La verdad verdadera**, es que esta gente de la CPI no me atinge. **Lo que viene de abajo no me atinge**. No pason de **porcos que viven en la lama**, no más bueno, **el papo está muy bueno**, pero yo **voy a tener que desligar**. Si no **la llamada vá a costar una baba**. Y después, **el tiempo es señor de la razón**.

Alumno n° 2:

Mi gente de Argentina.

Esta entrevista **es muy buena** para explicar lo que **está ocurriendo por aquí**.

Es que hubo unas cosas “malas”, y yo que no soy tonto, mandé investigar **para certificarme del ocurrido**. Mandé investigar, **duela a quien doler**. Porque **comigo el buraco es más abajo**. Comigo no tiene **conversa mole**. Como ya dice para mi gente de Brasil digo ahora para mi gente de Argentina: **yo tengo aquello violeta**. Pero ahora, por causa de las investigaciones, empezaron a inventar un montón de cosas y **patatí patatá**, toda la gente de oposición **ponendo la boca en el trombone** y los periodistas se **quedan haciendo malos comentarios**. **En verdad**, en verdad es todo por conta de las elecciones para alcaide. Pero **yo no tengo culpa en el cartorio**. Ni en el cartorio de acá, ni en el de Uruguai. **Así mismo**, quieren hacerme **una grand broma**. Yo no me preocupo. Primero, porque no estoy acá para sufrir. **No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)**. Después eso son cosas de una minoría **que se dió mal comigo**. **El pueblo mismo, no esta se preocupando**. Es verdad que hubo unos movimientos de protesta. Pero son movimientos organizados solamente por el PT, por la CUT por la OAB por la CNBB por la UNE y por la población. Pero el pueblo está conmigo. **Yo no me preocupo**. Son solo unos movimientos. **Estoy cierto** que al final, **nada de eso va a dar problema**. Si fuera para dar problema, **yo ya tendria me marchado**. **Yo no soy tonto**. **Yo estoy or arriba**. Además conmigo es así: **pan, pan, queso, queso**. Yo **soy un presidente para nadie poner defeito**. En verdad no hubo nada. La situación por acá camina tranquila, pero tan tranquila, que yo aún estoy haciendo mi Cooper todos los domingos, tranquilo, **sin preocupaciones**. **La verdad verdadera**, es que esta gente de la CPI no me preocupa. **Lo que viene de abajo no me alcanza**. No dejan de ser **cochinitos que viven en la lama**, sin más. Bueno, **la conversa está muy buena**, pero **yo tengo que desligar**. Porque **la llamada va a ser muy custosa**. Y además, **el tiempo es señor de la razón**.

Alumno n° 3:

Mi gente de la Argentina

Esta entrevista **es buena** para explicar lo que **esta ocurriendo por acá**. Es que hubo unas mutrietas, y yo que no soy tonto, mandé averiguar **para ver cual era el lance**. Mandé investigar, y **no importa a quién**. Porque **conmigo el agujero es mas abajo**. Conmigo no tiene **charla**. Como ya dice para mi gente del Brasil y voy a decir ahora para mi gente de la Argentino, **yo tengo aquello morado**. Pero ahora, por causa de las investigaciones, empezaron a inventar una porción de cosa y **otras más**. Toda la gente de la oposición está **ponenda la boca y hablando lo que piensa**, hasta los periodistas **están escribiendo cosas que no he hecho**. Todo esto, por cuenta de la envidia, de las eleiciones para alcade. **Pero no tengo culpa** ni aquí y ni en Uruguay. **Mismo así**, a pesar de no tener la culpa, ellos quieren hacer a mi persona **una gran sacanaje**. Pero yo no me preocupo. Primero, porque no estoy aquí para sufrir. **No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)**. Después, eso son cosas de una pequeña minoría **que conmigo se dio malo**. **El pueblo mismo, no piensa así**. Es verdad que hubo unas manifestaciones, de la problación, pero fueran organizadas sólo por el PT, por la CUT, por la OAB, por la CNBB, por la UNE y por la problación, pero los habitantes están conmigo. **Yo no caliente la cabeza**. Son solo unas pequeñitas manifestaciones. **Tengo certeza** de que al final, **nada de eso va a dar pastel**. Si fuera para dar pastel, ya tenia **sacado el cuerpo de la carretera**. **No soy tonto**. **Estoy por arriba**. Después es así: **pan eres pan y queso eres queso**. **Yo soy un presidente para nadie poner defeito**. Soy perfecto. En verdad no hubo nada. La situación aún continua calma, más tan calma, que continuo haciendo mi caminata de todos los domingos, sin dejar de hacerla un solo día. **La verdad es** que estas personas de la CPI no me atinge. No pasan de **cerdos en la lama**, nada más. Bueno, **la charla está estupendo**, pero **necesito interromper la llamada**. Al contrario **la llamada va a salir muy caro**. Y además, **el tiempo es el señor de la razón**.

Alumno n° 4:

Mi gente de Argentina

Esta entrevista **és buena** para explicar lo que **esta aconteciendo por aquí**.

Es que hubo unas cosas malas y yo que no soy tonto, pedi una investigación **para veer lo que estava aconteciendo**. Mandé investigar pues para yo todo hay que ser muy correcto.

Connmigo no hay boma. Como he dicho para mi gente de Brasil y vuelvo a decir para mi gente de Argentina, **tengo aquello “ruêxo”**. Pero ahora, por las investigaciones, **empezaron a hablar muchas cosas**. Toda la gente de la oposición **ponendo la boca en el “trombone”** y los periodistas se **quedan haciendo comentarios maldosos**. **En el fondo**, és todo por cuenta de las elecciones para alcade. Pero **no tengo culpa en el cartorio**. Ni en el cartório de aquí, ni del Uruguai. **Así siendo**, me quieren hacer una **tremienda sacanaje**. No me preocupo. En primer lugar porque no estoy aquí para sufrir. **No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)**. Después, estas son cosas de la minoria **que se quedó mala connmigo**. **El pueblo mismo, no está ahí**. Es verdad que hubo unas paseatas Pero son organizadas solamente por el PT, por la CUT, por la OAB, por la CNBB, por la UNE y por la población. Pero el pueblo está connmigo. Yo **no caliento la cabeza**. Son solas unas paseatitas. **Tengo certeza** de que en el final, **nada de eso va a dar buelo**. Si fuera para dar buelo, yo teria **sacado el cuerpo tuera**. Yo **no soy tonto ni nada**. **Estoy por arriba**. Después, connmigo es así: **pan, pan, queso, queso**. Yo soy un presidente para ninguna persona **poner defecto**. En el fondo, no hubo nada. La situación por aquí camina muy tranquila, pero yo sigo haciendo mi cooperzito de todos los domingos, derecho, **sin problemas**. **La verdad es** que esta gente de la CPI no me atinge. **Lo que viene de abajo no me atinge**. No pasan de **porcos que brigan en la lama**, nada más. Bueno, **la conversa está buena**, pero yo voy a **desligar**. Si no la **ligación va a costar caro**. Y después, **el tiempo es el señor de la razón**.

Alumno n° 5:

Mi gente de Argentina

Esta entrevista **es buena** para explicar **lo que aconteciendo acá**. És que ubo una nutrietas. Y yo que no soy bobo, **mandé ver cual era el lance**. Mandé investigar, **duela a quien duela**. Porque **commigo el buraco es más abajo**. Commigo no tiene **conversación mole**. Como yo ya dice para mi gente del Brasil y voy a decir ahora para mi gente de Argentina, yo **tengo aquello rojo**. Pero ahora, por causa de las investigaciones, empezaran a inventar una porción de cosas y **patatí patatá**, toda la gente de la oposición **ponendo la boca en el trombone** y los periodistas **quedan haciendo fuxicos**. **En el fundo**, en el fundo és todo por cuenta de las elecciones para alcaide. Pero yo **no tengo culpa en el cartorio**. Ni acá, y ni en del Uruguai. **Mismo así**, me quieren hacer una **tremienda sacanaye**. Yo no me preocupo. Primero, porque no estoy acá para sufrir. **No tengo ninguna vocación para Amelia (la que era mujer de verdad)**. Después, eso són cosas de una minoría **que se dió malo commigo**. **El pueblo mismo, no está ni ahí**. És verdad que hubo unas pasejatas. Pero son pasejatas organizadas solamente por el PT, por la CUT, por la OAB, por la CNBB, por la UNE y por la población. Pero el pueblo está commigo. **Yo no caliento la cabeza**. Son solas una pasejatitas. **Tengo certeza** de que al fin, **nada de eso vai a dar buelo**. Si fuera para dar buelo, yo ya teria **sacado el cuerpo fuera**. **Yo no soy bobo ni nadie**. **Yo estoy por arriba**. Después, commigo es así: **panes, panes, quezo, quezo**. **Yo soy un presidente para ninguién poner defecho**. En el fundo, no hubo nada. La situación por acá camina tán calma, pero tán calma, que yo continuo haciendo mi Cooperzito de todos los domingos, deretito, **sin grijo**. **La verdad verdadera**, es que esta gente de la CPI no me atinje. **Lo que viene de abajo no me atinje**. No pasan de **puercos que chafurdan en la lama**, no más. Bueno, **el papo está mucho bueno**, pero yo **voy a tener que desligar**. Si no la llamada va a custar una fortuna. Y después, **el Tempo es señor de la razón**.

Cuadro 2. Transcripciones realizadas por los estudiantes

Frases hechas presentes en el texto	Traducción correcta al español de las frases hechas	Incidencia de errores en las composiciones				
		1	2	3	4	5
és legal	es útil; está muy bien	☺	/	/	/	/
está rolando	está sucediendo; está ocurriendo	☺	/	/	/	/
para ver qual era el lance	para ver qué historia era esa	/	/	☺	/	☺
duela a quien duela	caiga quien caiga	☺	☺	☺	☺	☺
comigo el buraco és más abajo	a mí no me tocan las narices	☺	☺	☺	☺	☺
conversación muele	charla sin razón; conversación sin sentido	☺	☺	/	☺	☺
tengo aquello ruêxo	los tengo muy bien puestos	☺	☺	☺	☺	☺
patatí patata	patatín, patatán; que si patatí que si patatá	☺	☺	/	/	☺
ponendo la bueca nel trombone	sacando los trapos sucios	☺	☺	☺	☺	☺
quedan haciendo fuxicos	lo pregonan con chismes y cuentos	☺	/	/	/	☺
nel fundo	al fin y al cabo	☺	/	/	☺	☺

no tengo culpa nel cartório	yo estoy limpio; no tengo la culpa	☺	☺	/	☺	☺
mismo assí	además	☺	☺	☺	☺	☺
tremienda sacanaje	me quieren hacer una mala jugada	☺	/	☺	☺	☺
no tengo ninguna vocación para Amélia (la que era mujer de verdad)	no tengo ninguna vocación para Maruja; no estoy aquí para sufrir; ni que fuera Jesucristo; ni que fuera mártir.	☺	☺	☺	☺	☺
que se dio malo conmigo	que no se lleva bien conmigo	☺	☺	☺	☺	☺
el pueblo mismo no está ni ajá	al pueblo le importa un rábano (un pito, un pepino, un comino, etc.)	☺	☺	☺	☺	☺
no caliento la cabeza	no me calienta la cabeza; no me saca de quicio	☺	/	☺	☺	☺
tiengo certeza	estoy seguro; tengo seguridad	☺	/	☺	☺	☺
nada de isso bai a dar buelo	al fin, no va a pasar nada	☺	/	☺	☺	☺
sacando el cuerpo fuera	ya estaría fuera	☺	☺	☺	☺	☺

no soy buebo ni nada	no voy a hacer el primo (ni tonto ni nada por el estilo)	/	/	/	/	/
yo estoy por arriba	estoy por encima de todo eso.	☺	☺	☺	☺	☺
pán, pán, queço, queço	¡al pan, pan y al vino, vino!; las cosas claras y el chocolate espeso.	☺	☺	☺	☺	☺
soy un presidente para ninguien poner defeicho	soy un presidente de primera línea	☺	☺	☺	☺	☺
sin grijo	sin problemas	☺	/	/	/	☺
la verdad verdadera	la pura verdad; la mera verdad	☺	☺	/	/	☺
lo que viene de abajo no me atinje	ofende quien puede, no quien quiere	☺	☺	/	☺	☺
puercos que tchafurdan en la lama	puercos chateando en el lodo	☺	☺	☺	☺	☺
el papo está muy bueno	la charla está muy bien	☺	/	/	/	☺
voy a tener que desligar	tengo que colgar	☺	☺	/	☺	☺
la ligación bá a custar una baba	la llamada va a costar una pasta (un ojo de la cara)	☺	☺	/	☺	/

el tiempo es señor de la razón	el tiempo todo lo aclara	☺	☺	☺	☺	☺
Total de incidencia en cada composición (%) ☺ frase incorrecta / frase correcta		93,9	63,6	54,5	66,6	90,9

Cuadro 3. Traducción correcta al español de las frases hechas

Dentro de las mismas frases hechas presentadas en el cuadro de arriba, aparecen palabras mal traducidas. Se las presenta a continuación:

rolando
mutrietas
buebo
tchecar
comenzaran
ponendo
alcaide
sacanaje
sofrer
comigo
fueran
empezaran
passejatas
populación
passejatitas
defeito
coorperzito
puercos
custar
custosa
interromper

Cuadro 4. Palabras traducidas erróneamente:

Análisis de los errores

Algunas de esos errores se deben a la diptongación errónea de las vocales de las sílabas acentuadas de las palabras portuguesas, como por ejemplo: *mutrieta* > mutreta; *buebo* > bobo; *muele* > mole; *ruêxo* > roxo; *tremiêda* > tremenda; *bueca* > boca; *raziôn* > razón.

El caso de *tiengo* es especial porque el aprendiz se basó tanto en la forma del portugués, “tenho”, como en la del español, “tengo”, lo que indica que está proponiendo hipótesis aproximativas y no sencillamente memorizando, sin reflexionar, las formas que aprende.

Los dos siguientes errores se deben a la falta de diptongación:: *porcos* > puercos y *ponendo* > poniendo.

Los dos errores que presentamos a continuación se deben, exclusivamente, a la traducción literal del portugués al español, como en: *sofrer* (sufrir); *defeito* (defecto); *custar* (costar); *custosa* (costosa); *interromper* (interrumpir);

Otros errores se deben a la mal aplicación de sufijos verbales, como en: *comenzaran* (comenzaron); *empezaran* (empezaron) y *fueran* (fueron);

rolando	aconteciendo
mutrietas	artimañas; tretas
buebo	bobo
tchecar	comprobar
comenzaran	comenzaron
ponendo	poniendo
alcaide	alcalde
sacanaje	mala jugada
sofrer	sufrir
comigo	conmigo
fueran	fueron
empezaran	empezaron
passejatas	manifestación
populación	población

passejatitas	manifestaciones
defeito	defecto
coorperzito	footing
porcos	puercos
custar	costar
custosa	costosa
interroper	interrumpir

Cuadro 5: Traducción correcta de las palabras traducidas erróneamente:

Conclusiones

En la primera parte del trabajo, comprobamos que es posible predecir los errores de los aprendices, pero también comprobamos que esa predicción no nos ayuda en nada a eliminar del vocabulario de nuestros alumnos dichos errores. Comprobamos, sí, que el estudio del contraste entre las dos lenguas nos ayuda, como profesores, a mostrar a nuestros alumnos donde se están equivocando y porqué lo están haciendo, al tiempo en que ayuda a nuestros alumnos a entender su propio error para no repetirlo.

De acuerdo con el análisis cuantitativo de nuestra investigación, podemos decir que de las veintiocho (28) predicciones que hicimos, veintiséis (26) se confirmaron y dos (02) no se confirmaron. Transformando esos datos en porcentaje tendremos que el 92,85% de las predicciones de errores se confirmaron y que el promedio para cada composición fue: la composición n.º 1 obtuvo el 78,5% de las predicciones confirmadas; las composiciones n.º 2 y 3 el 39,28%; la de n.º 4, el 57,14% y la composición n.º 5, el 82,14% de las predicciones de errores confirmadas.

Comprobamos, también, que estas constataciones serían simples cálculos numéricos si no añadiéramos a eso una práctica pedagógica posteriormente, momento en que discutimos con los alumnos las posibles causas de los errores. Tratamos de explicar a los aprendices porque tales errores ocurrieron, señalando los tipos de estrategias que utilizaron para compensar su carencia de

conocimiento en la LE, así como sugerimos algunas estrategias que tendrían que desarrollar para suplir dicha carencia.

La interferencia de la lengua materna en lo referente a las frases hechas es incontestable y muy acentuada.

La enseñanza de las frases hechas es importante, o mejor, imprescindible porque la LM está muy presente en la mente de los aprendices e influye en el modo cómo se la aprende, en el modo cómo se procesa su recuperación a la hora de emplearla y en el modo cómo los aprendices compensan sus carencias léxicas (Swan, 1997).

Refiriéndonos, específicamente, a nuestra investigación constatamos que cuando solicitamos a los alumnos que rescribieran el texto, la intención era la de que lo adaptaran al sentido de las frases en español; pero por falta de conocimiento en la LE, unida a la interferencia clara de la LM, los alumnos tan sólo trataron de corregir algunos errores groseros de vocabulario y mantuvieron la mayor parte del texto intacta, como se puede comprobar a través del cuadro nº 3. Eso confirmó lo postulado por Durão (244:1999):

Cuando los aprendices necesitan un léxico y unas estructuras sintácticas más complejas que las que conocen, las introducen traduciéndolas literalmente, adaptándolas a la morfología de la LE (...) o recurren al empleo, sin ninguna modificación de elementos de su lengua materna.

Analizando cuantitativamente los datos de la segunda parte del trabajo, llegamos a que: en un total de treinta y tres (33) frases hechas constantes del texto original, considerando que el autor las utiliza de forma errónea premeditadamente, encontramos un porcentaje del 93,9% de errores en la composición nº 1; el 63,6% en la composición nº 2; el 54,5% en la composición nº 3; el 66,6% en la composición nº 4 y el 90,9% en la composición nº 5 (ver cuadro nº 3).

De acuerdo con los datos presentados en este trabajo, verificamos que es incontestable que la falta de contacto con hablan-

tes nativos de la LE añadida al contacto más activo del código lingüístico de LM son factores que dificultan el aprendizaje eficaz en lo que se refiere a la adquisición de una LE.

Constatamos, también, y de acuerdo con los datos de la investigación, que las estructuras erróneas producidas por los aprendices deben ser comprobadas, explicadas y estudiadas de modo a hacerles comprender que a pesar de la aparente similitud entre las dos lenguas (en el caso: portugués y español) no las podemos utilizar, de manera indiscriminada, en sustitución a aquellas estructuras desconocidas en la LE.

Referencias bibliográficas:

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2: some or different? *Applied Linguistics*, 10/3:253-268, 1989.

DURÃO, A. B. A. B. Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués. Londrina. UEL. 1999.

DURÃO, A. B. A. B. ¡Lo cercano con entendimiento, dos veces bueno! El uso de la Lingüística Contrastiva como teoría soporte para la enseñanza de español a brasileños. (En prensa).

DURÃO, A. B. A. B. ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. (En prensa)

KUMARAVADIVELU, B. Communication strategies and psychological processes underlying lexical simplification. *IRAL*, XXVII/4:309-319, 1988.

LOTTO, L; DE GROOT, A. M. B. Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in a unfamiliar language. *Language Learning*, 41/1:31-69, 1998.

McCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford:Oxford University Press, 1990.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language in second language production. *Applied Linguistics*, 15/1:36-57, 1994.

SÖKMEN, A. Current trends in teaching second language vocabulary. En: SCHIMITT, N.; Mc CARTHY, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 237-257.

SWAN, Michael. 'The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: SCHIMITT & Mc CARTHY. *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, 383p.

La Destreza Auditiva: Una Práctica Sociocognitiva y Sociocomunicativa

Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás

El aspecto de la Comprensión Oral – (CO), en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE), no se trabajaba o, apenas, se estudiaba a través de material didáctico¹ motivo por el que el aprendiz de una LE inmerso en una sociedad lingüística donde se hablaba la lengua meta, (en este caso la española), era incapaz de comunicarse. Feria, (1990: 64),

La dificultad se centraba en el hecho de que el material didáctico presentaba un ritmo lento, pronunciación perfecta, tema fuera del contexto sociocultural del aprendiz (generalmente diálogos) y vacío de interferencias ambientales. Es decir, era completamente irreal. Así, en nada podía compararse con la cotidianeidad que, según Cassany (2000: 111) es espontánea, presenta frases inacabadas, redundancias, pausas, errores de pronunciación del emisor e interferencias ambientales. Este desacuerdo con lo real y la proximidad, entre estas dos lenguas neolatinas, portugués y español, creaba en el aprendiz una idea poco clara de lo que significa realmente inmergir en un país de habla hispana provocando la desestimulación y finalmente el fracaso.

Este trabajo se fundamenta en los conceptos que definen la enseñanza como un espacio de integración social y bajo la idea de que trabajar como profesor de una LE no es sólo enseñar a comunicarse sino, también, llevar al aprendiz a comparar la realidad sociocultural de su país de origen con la del país o países donde se habla la lengua albo, en este caso español. Motivo por el que, se torna interesante destacar que, para Cassany (2000: 102), el es-

1 Todo tipo de texto oral o escrito elaborado para la enseñanza / aprendizaje de una LE. Para una información más detallada véase SANTOS (1999).

cuchar propone un papel activo y participativo del oyente que comienza con las estrategias de precomprensión, donde se desarrollan los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo - MLP, que se compone de los conocimientos lingüísticos, información específica, conocimientos socioculturales, conocimientos pragmáticos², etc.

Así, este trabajo, basado en el enfoque comunicativo y en las concepciones sociolingüísticas e interacionistas, propone el uso de algunas canciones, cuyo tema es la desigualdad social común a ciertos países hispanoamericanos, como *input*³ auditivo que oriente a un debate sobre la situación actual del brasileño llevándolo a reflexionar sobre sus actitudes cotidianas.

1. Las canciones: un impulso auditivo para la oralidad

Para Gil, (2000: 41), “las canciones son un material auténtico y atractivo que funciona de forma positiva en la adquisición de una LE”. Así, cuando nos presentamos en la clase de LE con un CD y un magnetofón en la mano los alumnos inmediatamente se animan y dicen “que alegría hoy vamos a escuchar una canción”. No necesitamos mencionar el título ni mucho menos decirles si la actividad será difícil o fácil, pues ellos ya se sienten premiados y se disponen a participar, aunque esta participación consista en una prueba de comprensión auditiva, y cuando de eso se trata, de antemano predicen que no tendrán dificultad para resolverla. Tenemos algunos que inclusive dicen: “profesor/a la semana pasada compré un CD, ¿quiere escucharlo para ver si selecciona alguna de las canciones para nuestra clase?”. Así, dentro de esta aparente

2 El término pragmática se debe al filósofo CH. Morris, también se denomina significado contextual y se refiere al significado, de las palabras u oraciones, como derivado de las intenciones del hablante y que serán entendidas por el interlocutor, también, a partir de las intenciones y contexto en el cual fueron usadas. Para una información más detallada véase ESCANDELL (1999).

3 Término acuñado por Krashen en 1981. De acuerdo con él para que se produzca el aprendizaje el alumno debe ser expuesto a lo que ya conoce añadiéndole más un nivel de dificultad ($i + 1$).

diversión van asimilando estructuras, aprendiendo gramática, memorizando vocabulario, discutiendo aspectos socioculturales sin darse cuenta de la dificultad de la tarea.

De acuerdo con Mata, (1996: 158), “la canción es un puente entre la cultura del profesor y la del alumno”. Algunas letras de canciones desenvuelven una serie de aspectos culturales relacionados con el día a día de una comunidad, es decir, se habla de la situación de un país, de creencias, de muerte, de vida, de las raíces sociales del hombre, del ser niño, del ser mujer, de una relación amorosa, de la relación pueblo / gobierno provocando sensaciones y reacciones diferentes tanto en el profesor como en el alumno. Según Gil, (2000: 41), estas reacciones pueden tener una serie de interpretaciones conectadas a nuestro plano afectivo y vivencial, convirtiéndose en un factor motivador y significativo en la clase de Español Lengua Extranjera - ELE. De esta forma, al usar, entender⁴ y discutir interculturalmente las canciones en la clase de lengua también se descubre y enseña cultura. Este intercambio humano favorece no solamente la relación intercultural sino que crea una relación pedagógica igualitaria y constructiva entre estos dos segmentos que parecen estar siempre en relación desigual en función de los conocimientos lingüísticos del profesor.

En este contexto también se hace necesario destacar que el oír difiere del escuchar, pues oímos mil cosas, pero escuchamos sólo las que nos interesan. Para Gil (2000: 43), el interés es despertado por las audiciones anteriores y cuanto más escuchemos tal vez más aumente nuestro interés por entender la letra de la canción, hecho que no es regla ya que hay muchas músicas que nunca llegan a interesarnos, u otras veces nos satisface el entenderlas de forma global⁵ o leer la letra impresa, práctica que puede también ser llevada a cabo en la sala de clase.

En comparación con las actividades de oír y escuchar Gil (2000: 43) establece dos niveles de práctica auditiva: la global y

4 Según Giovannini, “entender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos. No es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable”.

5 Comprender el significado general de la canción que se está escuchando

la selectiva. El primer tipo de actividad no objetiva la comprensión del mensaje, quiere apenas estimular la reacción estableciendo valores emocionales, agrado o desagrado e indicar para qué actividad sería interesante esa música. Por lo tanto, el autor recomienda el uso de la música instrumental. Y la segunda está orientada a la comprensión del mensaje lingüístico de la canción, para esto él recomienda observar aspectos como: nivel de dificultad, patrón rítmico, rima y repetición; siempre tomando en consideración si funcionan o no como facilitadores de la comprensión del mensaje.

2. Propuestas prácticas

Como ya se mencionó anteriormente, la función del profesor de LE no radica en la simplicidad de orientar el aprendizaje del código lingüístico como una simple recopilación de normas léxico-gramaticales que lleven al aprendiz a comunicarse de forma espontánea y con corrección. También la función del profesor debe pretender llevar a este mismo aprendiz a la reflexión y realización de conceptos críticos con respecto a la sociedad en la que vive y en la que se usa el código que desea aprender, en este caso el ELE. Así, teniendo en cuenta características lingüísticas, de tonalidad, etc. que, faciliten la comprensión global y la temática social relacionada con la situación socioeconómica del aprendiz, fueron seleccionadas, para las actividades prácticas, las canciones *Cuando los ángeles lloran*, del grupo mexicano Maná y *Pedro Navaja*, de Rubén Blades.

2.1 Cuando los ángeles lloran – Maná

La canción *Cuando los ángeles lloran* relata la muerte del ambientalista Francisco Mendes, un defensor de la Amazona brasileña, la corrupción del entonces presidente del Brasil, Collor de Melo y de la policía, que a pesar de saber con antelación que el héroe moderno sería asesinado no hicieron nada para evitarlo en función de sus intereses sórdidos. Así, al seleccionar esta canción se tuvo en cuenta a Espinet, (1996:49), quien afirma que los textos que contienen información sobre el país del aprendiz funcionan como motivación positiva para el aprendizaje y, en consecuencia,

para la comprensión. De esta forma, al escuchar la canción, los alumnos sentirán el español más próximo de su realidad social.

Otro aspecto que determinó la opción por esta canción como *input* auditivo, fue su tonalidad, que permite al aprendiz descodificar parte del mensaje e inferir el resto, a través de los conocimientos previos, ya que se trata del relato de una historia reciente que, en función de su importancia para la soberanía amazónica brasileña, no pasó desapercibida para la población que aún lucha y sufre las consecuencias de la falta de seriedad gubernamental.

Con respecto al léxico, la letra de esta canción está compuesta de un vocabulario relativamente fácil y adaptado al nivel para el que se propone esta práctica, Español II (18 alumnos), de la Licenciatura Portugués – Español de la Universidad Federal de Goiás – Brasil. Así, en ella aparecen el pretérito indefinido de indicativo, (mataron, murió, cayó, se fue, dejó), el pretérito imperfecto de indicativo (era, sabía, ahogaba, huía), el presente de indicativo, (cae, lloran, muere, apaga) y el futuro de indicativo, (volverá, lloverá), elementos gramaticales que ya fueron estudiados en el Español I y se continúan revisando en el Español II, ya que en este nivel se pretende que los aprendices interioricen el uso de los tiempos de indicativo de las formas regulares, así como el de algunos irregulares, (entre ellas: saber, morir, caer, ir, volver, huir).

Así, la actividad de Comprensión Auditiva – CA, se iniciará con un ejercicio de ambientación, (tiempo indicado cinco minutos), usando la técnica del psicólogo inglés Asher, Respuesta Física Total – RFT, que, según Richards y Rodgers (1996: 87), consiste en que los alumnos ejecuten acciones en respuesta a las órdenes del profesor.

El profesor les dirá a sus alumnos: Hoy día vamos a fingir que ustedes son robots, así deben hacer todo lo que yo mande. Comencemos, finjan:

- llorar de alegría.
- caerse en el patio de la universidad.
- irse de la clase.
- huir del profesor.

- dormir.
- morirse de risa.

A partir de esta actividad se ayudará a los alumnos a recordar el significado de algunos de los verbos claves que aparecerán en la canción, que más adelante se trabajará como *input* auditivo.

Luego se informará a los alumnos que, el día 24 de mayo, el periódico brasileño *Estadão de São Paulo* publicó una noticia donde se denunciaba que los libros didácticos de geografía de los Estados Unidos están mostrando el mapa del Brasil amputado, sin el Amazonas y el Pantanal, y que los alumnos norteamericanos, de la enseñanza básica regular, están aprendiendo que estas áreas son territorio internacional. De acuerdo con este artículo se está preparando a la opinión pública estadounidense para que al cabo de algunos años, los estadounidenses, se apoderen de ese riquísimo territorio brasileño con la intención de convertirlo en un parque mundial bajo la tutela de la ONU.

A partir de la información anterior se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan de esta idea?
- ¿Qué representa económicamente la floresta brasileña para el desenvolvimiento del Brasil?
- ¿Cuáles son las acciones que deben llevarse a cabo para evitar perder ese territorio?
- ¿Quiénes fueron los mayores defensores de la floresta brasileña?

A través de estas preguntas se introducirá el problema de la pérdida de la floresta brasileña y el nombre de Chico Mendes, como defensor del patrimonio nacional.

Luego se dividirá la clase en dos grupos “A” y “B”, con 9 alumnos cada uno, a los cuales se les dará la letra de la canción, cambiándole algunas informaciones.

Los alumnos escucharán la canción, acompañándola con la lectura de la letra que les fue dada por el profesor, para identificar las alteraciones (Anexo II).

Luego, tendrán cinco minutos para discutir y comparar las alteraciones detectadas, justificando cuál es la estructura que fue escuchada.

La pizarra se dividirá en dos partes, (A y B), donde cada grupo anotará las alteraciones detectadas.

Se comparará la producción escrita de los dos grupos.

Se escuchará la cinta para confirmar las hipótesis y contar el número de aciertos de cada grupo. Gana el grupo con mayor número de aciertos.

Al grupo perdedor se le pedirá que elabore un mural, (4 ó 5 artículos de quince líneas cada uno), cuyo tema será la Amazonia brasileña.

Los artículos serán corregidos con la ayuda del profesor, quien orientará una corrección que le permita al alumno reflexionar sobre el porqué del error.

Finalmente el mural será expuesto durante algunos días en la sala de clase.

2.2 Pedro Navaja – Rubén Blades

De acuerdo con Mata, (1990: 160), las canciones explotadas en la clase de ELE deben estar en armonía con el nivel lingüístico, ya que la mayoría tiende a presentar orquestación más elevada que la voz del cantante. Este debe ser un aspecto muy bien cuidado por el profesor al seleccionar el texto oral, con el que trabajará, ya que puede comprometer la comprensión global del tema tratado. En el caso de la canción, *Pedro Navaja* de Rubén Blades, nos encontramos con un lenguaje simple, velocidad y tonalidad adecuadas y de fácil comprensión. Con respecto a la variedad lingüística, se puede decir que presenta algunos vulgarismos dialectales, (*tumbao, pa, medio lao, el día está flojo, etc.*), que normalmente no son trabajados en los manuales de ELE y que no podemos dejar pasar desapercibidos en función de su uso y representación cultural en América, pues no es que sean frecuentes apenas en el lenguaje del submundo, si no también en el día a día de cualquier persona que se encuentre en un contexto familiar hispánico.

En el caso de la canción, *Pedro Navaja* de Rubén Blades, se trata de una historia del submundo del crimen, donde un matón de esquina apuñala e intenta asaltar a una prostituta a la que se refiere como *guiso fácil*, es decir, desprotegida e indefensa, pensando que saldría victorioso sin ningún problema, pero esta que ya cargaba un revólver, para protegerse, lo mata primero y aún se burla de él diciéndole: *Yo que pensaba hoy no es mi día estoy salá⁶, pero Pedro Navaja tú estás peor, no estás en ná⁷*. Luego pasa un borracho que se lleva los objetos y el dinero que les pertenecía a los muertos y se va riendo y cantando un refrán donde se refiere a la vida como algo inesperado y lleno de sorpresas.

Esta actividad se recomienda para el Español III, es decir nivel intermedio, Y se iniciaría con un comentario del profesor a respecto del aumento de los índices de violencia en el Brasil, y se les preguntaría a los alumnos:

- ¿Por qué ha aumentado tanto la violencia, en el Brasil, en la última década?
- ¿Qué tipos de violencia o marginalidad existen en el Brasil?
- ¿La marginalidad es un problema de todos o sólo del gobierno?
- ¿Los marginales tienen algún aspecto que los defina?
- ¿Cómo creen que se viste un criminal?
- ¿Cómo se puede resolver el problema de la marginalidad?

Con este tipo de preguntas se activará parte del vocabulario que los alumnos escucharán en la canción *Pedro Navaja* y se fomentará el interés por el tema a través de la implicación personal en el asunto de la marginalidad.

Se divide la clase en tres grupos

6 Equivale al término *salada*, vulgarismo dialectal, que presenta apócope de la sílaba “da”. En español caribeño, de acuerdo con Morínigo (1996: 609), define a una persona desgraciada con mala suerte.

7 Equivale al término *nada*, vulgarismo dialectal, que presenta apócope de la sílaba “da”. En este caso su significado está amarrado a la expresión *no estás en ná*, que significa haberse equivocado rotundamente.

Cada grupo escoge un representante.

Los representantes salen de la clase.

El profesor pega en la pizarra las fichas con los nombres de cada uno de los personajes, (Pedro Navaja, la mujer y el borracho), y cada grupo escoge su personaje.

En las paredes de la sala el profesor habrá pegado, con antelación, imágenes de los elementos que aparecerán en la canción (gabán, puñal, sombrero, bolsillos, lentes, pesos, diente, abrigo, clientes, revólver, cartera, zapatillas).

Los alumnos darán un paseo por la sala recordando el nombre de los elementos que tienen delante de sí e intentando guardar en la memoria donde está cada uno.

Los alumnos que permanecieron en el aula escucharán la canción *Pedro Navaja* (Anexo III), de Rubén Blades, e irán identificando los elementos que forman parte de su personaje, retirándolos de las paredes y ordenándolos en columnas debajo del nombre de su personaje.

Los respectivos representantes entrarán a la sala y serán informados sobre cuál es el nombre y características del personaje que desempeñarán. Estos, orientados por las descripciones de sus compañeros lo identificarán y escogerán entre los siete títeres que el profesor/a habrá colocado encima de la mesa.

Luego los integrantes del grupo le contarán a su representante cuáles fueron las acciones de su personaje, sirviéndose de las imágenes de la pizarra para no olvidarse de los detalles.

Los representantes escenificarán la historia usando para esto los títeres que seleccionaron anteriormente.

Se colocará nuevamente la canción, ahora para confirmar la hipótesis formada por los tres representantes a partir de lo que sus compañeros les contaron.

Se les dará la letra de la música para que hagan la lectura en voz alta

Se les pedirá que:

- extraigan expresiones fraseológicas como: *El que último ríe se ríe mejor*, para inferir su significado contextualizado.

- identifiquen los vulgarismos dialectales y las estructuras incabadas para pasarlas al lenguaje formal.

Luego se promoverá un debate sobre el problema de la marginalidad

Y se les pedirá que elaboren un texto escrito con el siguiente título “Si Fueses -presidente que harías para resolver el problema de la marginalidad social”

Las canciones seleccionadas para las actividades, aquí propuestas, son el reflejo de manifestaciones culturales, de América Latina, no sólo por su ritmo caribeño sino también por su temática, que dicho sea de paso, es una temática universal y ante la cual no podemos cerrar los ojos.

3. Conclusión

Nosotros, como facilitadores de la enseñanza de ELE, debemos tener en cuenta que, el trabajar con canciones proporciona al aprendiz el contacto con textos orales auténticos de los que se puede extraer el estímulo e interés en el ejercicio de las actividades cognitivas que orientan a la práctica de estructuras complicadas que si fuesen enseñadas fuera del contexto de uso no serían interiorizadas con facilidad. Por otro lado, también remiten a cuestiones culturales y a la diversidad lingüística, que pueden de alguna forma remontar al estudiante a su propia cultura, así como, proporcionar seguridad y deshinibición en el desarrollo de la producción oral pues el trabajar una de las destrezas, en este caso la comprensión oral, no significa abandonar las otras habilidades comunicativas, ya que el aprender lenguas implica el hecho de desenvolverse lingüística y culturalmente dentro de la comunidad donde se usa la lengua que se desea aprender.

Bibliografía

- BELLO, A. Fera et al (1990) *Didáctica de segundas lenguas*. Santillana. Madrid.
- CANALE, M (1995) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” In: *Competencia comunicativa*. Edelsa. Madrid.
- CASSANY, Daniel et al. (2000) *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.
- ESCANDELL, M. Victoria (1999) *Introducción a la pragmática*. Ariel. Barcelona.
- GIL, Manuela (2001) “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva” In: *Carabela 49: El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. SGEL. Madrid.
- GIOVANNINI, Arno et al. (1999) *Profesor en acción 3*. Edelsa. Madrid.
- HYMES, D. H. (1995) “Acerca de la competencia comunicativa” In: *Competencia comunicativa*. Edelsa. Madrid.
- MUÑOZ, Carmen (2000) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona.
- NUNAN, David (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.
- RICHARDS, Jack, ROGERS, Theodore (1998) *Approches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- SANTOS, Isabel (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco libros. Madrid.
- VÁZQUEZ, Graciela (2000) *La destreza oral*. Edelsa. Madrid.

Proyectos turísticos práctico – teóricos en clases de español

Catharino, Suely Cándida

Facultades Integradas Cándido Rondon - UNIRONDON

1. El desafío y el aporte

El gran desafío de nuestra tarea docente, como profesora de español del curso de TURISMO fue, en primer lugar, reconocer qué conocimientos lingüísticos debemos trabajar con los alumnos que se preparan como profesionales para el área del turismo. Teniendo en cuenta que los fines de sus estudios no son otros que lograr la competencia comunicativa a que el sector turístico está sometido resulta fácil comprender que no solo debemos tener en cuenta *qué* enseñar, sino *cómo* hacerlo para una enseñanza de la lengua española más efectiva.

En consecuencia, la discursividad, concebida esta como la lengua en uso, determinó el punto de partida y fin de nuestro que-hacer lingüístico.

Con esta perspectiva, el centro de interés cambia, pues, además de las formas y las estructuras de la lengua, o antes que ella, adquieren importancia otras muchas cuestiones: la situación en que se produce un determinado acto comunicativo, la función social que cumple, el papel que desempeñan los participantes, la intención comunicativa global, los datos que han que tenerse en cuenta, en fin que hay que cumplir una función pragmática.

Aplicar consecuentemente este enfoque comunicativo, supone lograr la competencia comunicativa del estudiante en torno al objeto de estudio, es decir, que adquiera el conocimiento del lenguaje a usar en lo que se desea expresar en cada situación temática investigada.

Para ello, es conveniente plantear la cuestión del método en la investigación turística como campo de desarrollo de conocimiento.

Es fundamental en este proceso reflejar tres cuestiones: ¿ Qué es el turismo?

¿ Cómo investigar en turismo? ¿ Cómo enseñar en turismo?

Y estas cuestiones presentaron una necesidad evidente: la exigencia de distinguir entre tráfico de personas, de mercancías y comunicaciones.

La definición propuesta por la OMT (1991) descarta la consideración del turismo exclusivamente como actividad vacacional, acentuando la característica más relevante, o sea, la movilidad de las personas.

De esa forma, el turismo es comprendido como una disciplina incluida en el campo que trata las cuestiones sociales, lo que advierte que una de sus características es la multidisciplinariedad.

Entre las disciplinas implicadas en la investigación turística cabe destacar:

La psicología: que busca estudiar las motivaciones, preferencias y conductas del turista con el objetivo de implementar una política turística adecuada. Se pretende conocer la respuesta a las siguientes preguntas: ¿ *Cómo?* ¿ *Cuándo?* ¿ *Por qué?* permitiendo un mejor conocimiento de aquellos elementos que “molestan” o, por el contrario, que “prefieren” los turistas.

La antropología: que estudia qué es la cultura apoyándose en otras disciplinas afines para descubrir el contexto y comportamiento de una sociedad. Sobre todo, las condiciones socio – económico – culturales que determinan la necesidad de conocer y entender otras formas de vida.

La sociología, que se centra en la consideración del comportamiento de distintos grupos en función de la nacionalidad, formación, edad, religión, sexo, etc..

La economía, que estudia el análisis de los recursos y servicios turísticos según las potencialidades o debilidades de los mercados. Generalmente, se apoya en subsectores como el transporte, la hotelería o la restauración de patrimonio socio-cultural ; detectando los aspectos de gestión empresarial (creación, venta de productos, papel del marketing turístico, promoción,...).

La geografía, que ofrece un análisis desde la perspectiva del espacio. La distribución regional, nacional o internacional de los mercados turísticos, la localización de los núcleos turísticos y los flujos de visitantes, sus efectos, las relaciones y el entorno ambiental que constituyen elementos de atención.

El derecho que es la gran competencia a que está sometida esta actividad, determina la preocupación por los estudios sobre los derechos de los consumidores y la calidad de los servicios, respondiendo a la tendencia a mejorar la atención al cliente.

La educación que se centra en detectar qué conceptos deben apoyar la formación básica en turismo y determinar en que dirección debe ir, evaluar los cambios y tendencias, vincular investigación con formación, optimizar el uso de nuevos procesos y técnicas, etc.

Se puede ir más lejos, todavía. Los avances tecnológicos de los medios de comunicación y transporte, el aporte de la estadística como herramienta de la investigación, la ecología, como campo también multidisciplinar están estrechamente vinculados con el turismo. El marco conceptual en que se desarrolla el turismo va a dar las huellas para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

El gran desafío se sitúa en conseguir un entramado educativo – investigador, desde una perspectiva conjunta, que permita la producción de conocimientos y su aplicación en posteriores situaciones laborales.

Este tipo de trabajo pedagógico, debe ser planificado.

Para poner en práctica todo el diseño del proceso educativo hay que tener en cuenta que el alumno es el eje del proceso. Y las condiciones para un buen trabajo pedagógico deben pasar por el reconocimiento de las competencias de cada uno, así como por la comunicación entre ellos. La importancia de respetar los límites y las expectativas de los alumnos no sólo como un simple trabajo aislado, sino en el marco de la profesión elegida.

Este tipo de prácticas, bajo el enfoque pragmático y multidisciplinar, muestra que es importante que el diseño curricular de

la lengua española en los cursos de TURISMO sea adecuado al perfil ocupacional correspondiente.

Lo que incluye también considerar todo aquello que el medio educativo ofrece al alumno con posibilidad de aprender, o sea, no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes poniendo en relieve la interacción entre la teoría y la práctica, de acuerdo con los pilares de la educación – aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir.

Para eso, logramos planificar el trabajo pedagógico en el área de turismo, a través de Proyectos Interdisciplinarios, a partir de las materias afines que confluyen en el desarrollo del mismo.

2. Diseñando nuevas prácticas

Desde una óptica procesual, se define un tema, sea de los agrupados en *patrimonio histórico-cultural*, *patrimonio natural* o *de política para el sector*, que da forma al Proyecto y a la acción. Este Proyecto es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica. Los alumnos en grupos pequeños (5 – 6) dan estructura a la labor educativa, teniendo en cuenta sus expectativas (ellos escogen el tema), su entorno, los medios y materiales disponibles para alcanzar las metas fijadas.

El proyecto, que llamamos *carta de intenciones*, es una estrategia para ir dando la forma, definiendo los objetivos, los contenidos a impartir, a través de métodos, estrategias y recursos o medios didácticos, estableciendo un marco temporal a través de un cronograma, concluyendo con una evaluación de los resultados obtenidos. Siempre la acción se da a partir de la realidad del alumno y de sus circunstancias de aprendizaje. Van, para eso, al lugar a ser investigado, reconociendo el entorno (diagnóstico), las características marcantes, el personal, si hay, en fin todo lo que pueda situarlos en el contexto del objeto del estudio.

Recogen datos, muestras, materiales, hacen entrevistas, sacan fotos, filman...



Complementan la investigación con visitas a las bibliotecas, museos, órganos públicos del gobierno, *internet*, materiales gráficos, muestras auténticas, considerando todos los elementos que intervienen y sus múltiples relaciones para, en un continuo proceso de *feed-back*, facilitar la consecución de los fines perseguidos. Es una etapa de diálogo y de negociación.

Por fin, los resultados son dispuestos en muestras, sea de simulación o reales, como paneles, *slides*, dramatizaciones, y otras que se entiendan como más apropiadas, de acuerdo a la flexibilidad de las opciones.

Las muestras son presentadas a los demás alumnos de la clase. Muchas veces, por la riqueza del producto obtenido, las muestras son divulgadas a los demás estudiantes de TURISMO, generalmente en Muestras Educativas de la Institución o de ámbitos regionales. Se hace registro de los trabajos en la coordinación del curso.

Algunos proyectos han sido desarrollados o están en desarrollo en clases de Español-LE, en el curso de TURISMO – 2002-2003- en las *Facultades Integradas Cândido Rondon* – UNIRON-DON, como por ejemplo:

Marco: Patrimonio Histórico – Cultural

Museo del Río.

Casas Nocturnas Cuiabanas.

Palacio de la Instrucción.

Rescate de la memoria de la Capilla “Senhor dos Passos”.

Danzas Regionales “Cururu y Siriri”.

Centro Cultural “SESC Arsenal”.

Red Hotelera de Cuiabá.

Recepción a Turistas Extranjeros.

Visite Cuiabá – una guía práctica.

Estatuas y monumentos de las Plazas de Cuiabá.

Artesanía de “São Gonçalo”- arte y cultura.

Festival Internacional de Pesca en Cáceres.

284 años de buena mesa: Gastronomía Cuiabana.



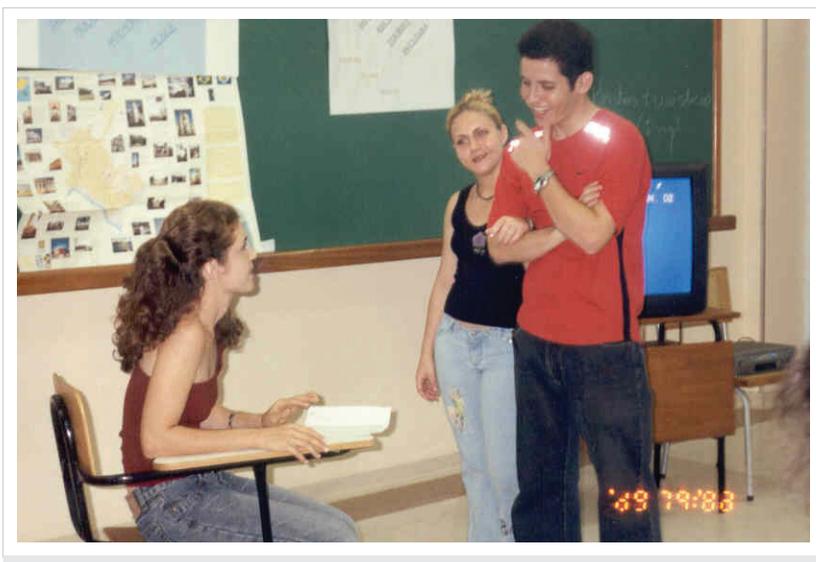
Marco: Patrimônio Natural

El potencial turístico de “Manso” - Región de los lagos.
“Pedra Preta de Paranaíta” – un tesoro para descubrir (arte rupestre).

“Chapada dos Guimarães” – el paraíso es aquí.

“Tangará da Serra” – una atracción turística inolvidable.

Pantanal Mato-grossense – un espectáculo aparte.



Marco: Políticas Públicas para el Sector Turístico.

El albergue Cuiabano para extranjeros.

Puerto: Revitalización del área del *Porto*





Pasos para el desarrollo de nuestros proyectos:

• Plan de Acción : fases

1. Elegir el tema – ubicarlo en el marco.
2. Elaborar proyecto haciendo explícitas las intenciones:
 - Objetivos /contenidos/ habilidades.
 - Selección de estrategias /recursos materiales/ medios didácticos/ otras.
 - Metodología /pasos para la concreción de los objetivos
 - Cronograma
 - Resultado final /formas de publicidad.
 - Evaluación.

La evaluación en ese diseño pedagógico tiene la finalidad de orientar al alumno involucrado en el medio turístico y que ha utilizado el español como lenguaje de comunicación.

A su vez, la lengua española que ha sido usada como herramienta durante las prácticas, ayuda a los alumnos en los propósitos sociales específicos en el mundo turístico.

Estos proyectos llevan a la comprensión y la producción de textos en trabajos interdisciplinarios lo que implica el desarrollo

de habilidades estratégicas (nivel cognitivo) y la construcción de conocimientos acerca de la lengua (nivel lingüístico) dentro de la perspectiva de conciencización sobre la función social del español como lengua extranjera, a alumnos del curso de TURISMO, contribuyendo para el éxito del desempeño de los mismos.

3. Aprendizaje puesto en marcha

Nuestra experiencia demuestra que si no logramos concretizar las expectativas institucionales o dicentes referidas a los alumnos, al menos estamos, lo creo, ayudándolos a descubrir todas las posibilidades que tienen ante sí, así como a hacer una transición equilibrada entre la vida de estudiante y la del trabajo profesional turístico.

En lo básico, se trabajó el *enfoque instrumental* – productos educativos de acuerdo a objetivos previamente fijados, tanto en el campo de la lengua cuanto de las temáticas del mundo turístico, y el *enfoque ético* – con la preocupación principal volcada a la calidad de los procesos desarrollados.

Todo el trabajo va dirigido a dar una respuesta al objetivo planteado, muchas veces por el análisis hecho, proponiendo soluciones a corto y a largo plazo, así como poniendo en relieve los vínculos de unión entre la investigación realizada y el entorno del sistema, con atención especial al cliente – *el turista*.

4. Una Palabra Final.

Con esa praxis se propone un nuevo enfoque de la enseñanza sobre la base de los principios dinámicos del aprendizaje significativo, a través de la producción de textos a partir de un contexto elegido, generando una actividad de carácter activo para los alumnos.

Se cree que, de esa manera, se podrá estimular el aprendizaje de la lengua española en el sistema educacional turístico, logrando que los alumnos se acerquen a una mejor utilización del español en su formación profesional.

Por mi parte, estoy segura de haber logrado una mejor calidad en los procesos desarrollados con mis alumnos, pues la praxis

me permite *pensar con ellos* y *aprender con ellos* en un clima de interacción que trae satisfacción, puesto que cada uno aporta su propia experiencia, resultando un aprendizaje significativo.



Más que eso, es ayudarlos a producir competencias que puedan ser transferidas de forma efectiva al lugar de trabajo.

5. Logros.

Respecto de las conductas observadas en los grupos de alumnos durante las prácticas de proyectos, es posible reconocer en principio, dificultades en cooperar, en respetar las decisiones de la mayoría, en desarrollar con responsabilidad los trabajos seleccionados para cada uno. Y al mismo tiempo la superación de estos problemas de convivencia en el trabajo durante el tiempo del desarrollo a medida que cada uno se va involucrando en el mismo.

Es emocionante percibir la gran agitación de los alumnos en el momento que antecede a la puesta en común. La conducta, generalmente, es de complicidad de los miembros del grupo. Cada uno asume un papel, y es allí donde se manifiesta la habilidad adquirida en el conocimiento de la lengua, a través de la exposición, de la organización de los materiales o la exhibición de técnicas. El abordaje a la cuestión socio-cultural merece ser destacada: los alumnos adquieren una mayor profundidad de ser ciudadano al descubrir los valores de su país y su nacionalidad y sentir la importancia de exponerlos a extranjeros a través de la práctica turística.

Bibliografía :

HALLIDAY, M: (1982) *Bases Funcionales del Lenguaje*, en *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Ed. Médica y Técnica.

HERNÁNDEZ, F.Y VENTURA, M. (1992) .*A organização do currículo por projetos*. Porto Alegre: Arte médicas.

HERNÁNDEZ, F. (1998) *Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho*.(Trad. RODRÍGUEZ, H. Jussara). Porto Alegre. Art Med.

MOLINA, S. y. RODRÍGUEZ S. (1991): *Planificación integral del turismo: un enfoque para latinoamérica*, Ed.Trillas, México.

OMT (1995): *Educando Educadores en Turismo*.Ed. Grall, España.

“Historietas” y la lectura en E/LE: usos en clase

Ucy Soto

Universidade Federal Fluminense

1. Antes de presentar las actividades de lectura... dos palabritas

Lo que no es tradición es plagio.

Presentaremos a continuación dos actividades que persiguen trabajar la lectura en la clase de E/LE y, además, desarrollar las expresiones oral y escrita de alumnos dentro de un contexto brasileño de enseñanza. La creación de “nuevas” actividades — ¿esto significaría que además tendrían que ser originales?— nos pone delante de una situación difícil. A veces somos capaces de recuperar la “fuente” de nuestra inspiración; pero, muchas veces, nuestro “saber” viene de plagios tan antiguos que ya no nos acordamos de dónde salieron y quiénes fueron los profesores / libros / situaciones que nos prestaron, un día, esa o aquella idea.

Nos parece que más que plagio, cuando nos ponemos a reflexionar sobre la elaboración de materiales para una clase de lengua extranjera, nos inscribimos en una tradición, la tradición de profesores que intentan re-crear, una y otra vez, lo que mejor funcionaría en sus clases en función de las muchas variables que se nos presentan cuando nos ponemos delante de un nuevo grupo de alumnos.

En nuestro caso, para la creación de las actividades que siguen, nos imaginamos un grupo virtual ideal para un contexto brasileño. Los alumnos serían adultos (o jóvenes), menos de 20 alumnos por aula, de clase media y/o media baja, no necesariamente blancos, pero muy heterogéneo en cuanto a información y

nivel cultural. Pero, en una clase, digamos, más real, creemos que también funcionarían las actividades que vamos a proponer.

Las actividades de lectura que presentamos están pensadas para que se trabajen dentro de destrezas integradas. Intentamos presentar dos tipos distintos de actividad que tuvieran como elemento fundamental la creación de una “diferencia” de información o de opinión entre el alumno y una “historieta” (un texto visual con o sin lenguaje verbal), de forma que propiciase una interacción lo más cercana posible a una comunicación real. Por comunicación real comprendemos que lo importante es la relación que se establece con el “sentido”. Claro está que no siempre esto es posible (ni siquiera, deseable) en el aula. Pero, en lo que respecta a actividades de lectura y escrita presentadas a alumnos brasileños, nos parece importante que sean lo más motivadoras posible, puesto que la relación que tenemos (los brasileños) con la escritura es mucho menos privilegiada, si la comparamos, por ejemplo, con el placer que, por lo general, experimentamos con actividades orales. Por ello, intentamos “jugar” o incorporar uno u otro elemento lúdico a la actividad de escritura. El uso de “historietas” es una de esas estrategias.

La primera actividad, *La gente se quiere mucho más en navidad, ¿verdad?...*, es una actividad de completar (completar un enunciado con una palabra o frase). Esta actividad está basada en la comprensión de un texto, digamos, menos convencional. El texto es una tira de Mafalda. Este texto presenta una ambigüedad, un juego de sentidos, por el empleo de una determinada forma lingüística que nos interesa destacar: el uso de “se”.

La segunda actividad es una actividad de escritura más completa en el sentido pleno del término: *Una postal del más allá*. Es una propuesta de escritura de una postal que se desarrolla en varias etapas: arranque, desarrollo de la idea, trabajo de los recursos léxicos, discusión oral, creación de una situación enunciativa dialogada, todo ello para que el posterior ejercicio de escritura de la postal venga a desarrollarse de forma contextualizada, anclado en una situación de enunciación verosímil (aunque

imposible). El arranque de esta actividad de escritura parte de una comprensión lectora. Lectura y escritura son actividades distintas, sin embargo la relación que mantienen es muy estrecha.

Pretendimos presentar orientaciones didácticas y metodológicas de una forma bastante transparente y siempre que nos fue posible, indicamos la referencia de las fuentes en las que nos inspiramos para elaborar la actividad (en nota a pie de página). Haciéndolo así, lo que podría acercarse a la idea de plagio, se convierte —por lo menos ésta era la intención— en un ejercicio de memoria-homenaje a esos profesores que nos ayuda(ro)n, cada día un poquitín más, a que nos volvamos mejores profesionales.

2. Actividad 1: La gente se quiere mucho más en Navidad ¿verdad?...

Lee la historieta de Quino y después completa las frases basándote en lo que has comprendido del texto.



Completar:

1. A veces uno cree que es bastante claro y coherente pero _____

2. Bueno, si la gente se quiere mucho en Navidad, entonces _____

3. Para querer a la gente lo importante es _____

4. Si la gente se quiere, lo lógico es suponer que _____

5. Al fin y al cabo, ¿quién quiere a quién? _____

6. Mafalda (querer) _____

7. Susanita (querer) _____

2.1. Breve comentario sobre la actividad

En general las actividades de escritura funcionan como actividades de sistematización de lo aprendido o como ejercicio de verificación. La idea de esta actividad es presentarla como un ejercicio inicial que tiene la finalidad de “*crear expectativa*” acerca de un problema gramatical que sería el tema que se trabajaría en esta clase.

La lectura de la “historieta” nos permite introducir la temática sin que los alumnos tengan plena conciencia del “problema”. Con el ejercicio de completar, tratamos de orientar la mirada y acercar el alumno a los distintos usos de “se” y algunos de los “problemas” que pueden ocurrir, aunque se emplee el “se” de forma correcta. La línea que separa los distintos valores de “se” no siempre es nítida y, por ello, hay la posibilidad, incluso para los hablantes nativos, de confusión. Es eso lo que se da en el diálogo entre Mafalda y Susanita.

En realidad, son sólo tres los valores generales sintácticos de “se”, aunque hay que hablar de usos con variantes de cada uno de ellos (Gómez Torrejo, 1998). En efecto, existe un “se”

pronombre personal, un “se” reflexivo (con sus variantes) con carácter pronominal y un “se” no pronominal (con sus variantes de impersonalidad y pasiva refleja entre otros).

Empezando con esa actividad de lectura y sistematización de la comprensión por medio de la escritura, en la puesta en común de las respuestas se pasaría a un ejercicio de expresión oral para, posteriormente, trabajarse la gramática. Así se buscaría lograr una cierta integración entre destrezas además de presentar la cuestión gramatical en función del sentido, relacionando sentido + forma, y no como una simple cuestión formal.

Esta idea de completar frases basándonos en la comprensión lectora de una historieta la adaptamos de un ejercicio presentado en el *Curso de actualización para profesores de español* impartido por González (2002). En la ocasión, la profesora González trabajó con la historieta que presentamos a continuación.



No es difícil adaptar las preguntas que presentamos en la historieta de *Mafalda* y *Susanita* para esa segunda tira de *Mafalda* y *Miguelito*. La idea está lanzada, la adaptación del ejercicio de completar basándose en la comprensión lectora de historietas puede tener varias finalidades.

3. Actividad 2: Una postal del más allá

3.1. Preparación de la actividad de escritura de una postal: comprensión lectora

3.1.1. Todo el grupo.

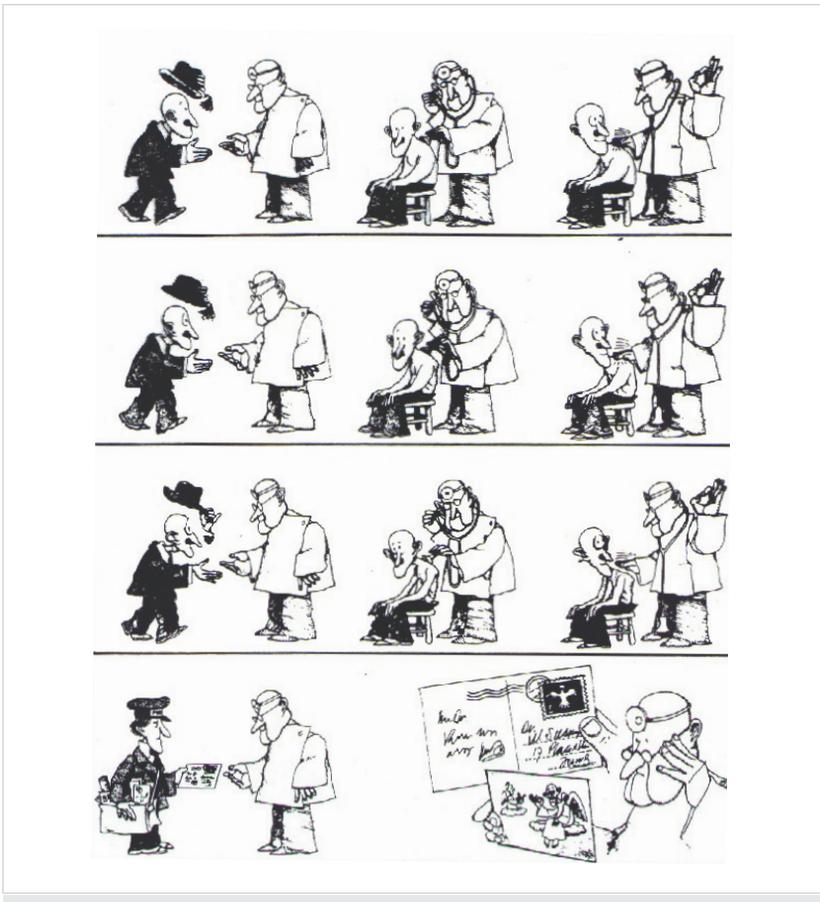
Al profesor le toca (la idea es *pretender* motivar la clase y trabajar la interacción oral):

✓ Presentar varias postales de distintos lugares (sondeo para saber si la gente escribe postales, si conoce la estructura de este tipo de texto, si no la conocen, presentársela)

✓ Hablar sobre viajes a sitios distantes...

✓ Saber cuál fue el sitio más distante en que haya estado alguno de los alumnos y por qué motivo (vacaciones, trabajo...)

✓ Presentar la historieta de un viaje “a uno de los sitios más distantes”, al cual, seguramente, un día, todos iremos...



Hay una variación posible para ese punto 3.1.1. Aquí hemos presentado la historieta completa pero también existe la posibilidad de presentarla dividida en dos partes. Primero, comentamos el diálogo entre el médico y paciente (las tres primeras líneas, sin el final), preguntamos ¿qué pasa?, y aclaramos que le falta el fin a la historia (la última línea). Les pedimos que se imaginen un final y lo discutimos entre todos. Solo entonces, se presentaría el (sorprendente) final de la historia. En esta primera etapa, dedicada a que cada uno presente oralmente su lectura de la historieta, lo ideal es que la presentación se haga en transparencia por el profesor para toda la clase.

3.1.2. En parejas.

A los alumnos les toca:

✓ “Releer” la historieta conjuntamente, pero pensándola en forma de diálogo.

(se distribuye una sola hoja para cada dos alumnos).

✓ Inventar, tomando notas, el *diálogo* entre el médico y el paciente: al alumno (M) le toca el rol de médico y al alumno (P) el de paciente.

✓ Poner en la pizarra el vocabulario que presenta Martínez (1997:19).

✓ El grupo que desee puede presentar su versión del diálogo.

3.2. Actividad de escritura de una postal

La actividad de escritura se desarrolla en clase, como ejercicio individual, pero no aislado. Tanto el profesor puede ayudar a los alumnos mientras éstos escriben la postal como también los propios compañeros (con quien trabaja en pareja u otros) pueden echarles una mano. La idea es que mientras se está escribiendo, no sea necesario quedarse “callado”. La comunicación, especialmente entre los estudiante, es una etapa importante del proceso de comprensión, principalmente en un país como el nuestro. Por ello, resulta útil:

✓ Pedir que los alumnos cambien de papel: los que eran médicos (M) ahora se tienen que poner en la piel del paciente-paciente que se fue al cielo y los que eran pacientes (P), ahora, que se pongan en la piel del médico optimista que sigue en el planeta Tierra.

✓ Una vez realizado el cambio de personalidad, pedir que cada uno escriba una postal al otro. El paciente (P) va escribir una postal “agradeciéndole” al médico sus cuidados. El médico (M) va escribir la respuesta a esa postal de agradecimiento. Aclarar que no se trata de una postal “formal”.

4. Finalizando...

Para finalizar, haremos nuestras las palabras de Carmen Díaz, con algunas adaptaciones puesto que Díaz propone un trabajo de gramática con textos de publicidad y nosotros proponemos actividades con distintos fines (léxicos, gramaticales, fonéticos y/o discursivos) con historietas.

Antes de terminar quer[emos] decir, aunque muchos ya lo suponéis, que esta presentación de la estructura no suele ser suficiente para la asimilación y empleo de la misma por parte de los alumnos. Hay que insistir sobre el tema con nuevos ejercicios en días posteriores. Lo que sí es cierto es que cuando el alumno, al hablar, emplea equivocadamente la expresión, la imagen del anuncio [*en nuestro caso de las historietas*] acude a su mente y él mismo se da cuenta del error y se autocorrije.

Bibliografía

DÍAZ, Carmen, “Experiencias - Gramática con anuncios”, en *Cable* (fotocopia sin las ref. completas), pp. 23-25.

DÍAZ, L., 2002: *Discusiones y apuntes de las clases de “Exposición escrita”*, Máster, Universidad Menéndez Pelayo y Instituto Cervantes, Santander.

GARCÍA GONZÁLEZ, J., 2002: *Discusiones y apuntes de las clases*

de “*Comprensión auditiva*”, Máster, Universidad Menéndez Pelayo y Instituto Cervantes, Santander.

GÓMEZ TORREGO, L., 1998: *Valores gramaticales de “se”*, Madrid: Arco Libros, 1998.

GONZÁLEZ, Neide, 2002: “*Los pronombres personales y la adquisición del español por los brasileños*” (selección y organización del material), Maceió, UFAL, Sept. 2002 (material fotocopiado).

MARTÍNEZ, R., 1997: *Conectando texto*, Barcelona, Octaedro.

El concepto metodológico de enseñanza del español como LE.

Loureiro, Valéria Jane Siquiera

Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro

1. Introducción

Muchos profesores de español como lengua extranjera trabajan con manuales, o libros de texto, algunos por decisión propia cuando tienen la libertad de elegirlo, otros porque la institución en que trabajan ya lo tiene establecido.

Sea por libertad de elección o sea por imposición de uso, todo libro de texto que el profesor utiliza en sala de clase con los alumnos trae en sí principios teóricos sobre qué es lengua y cómo se enseña. Por ello, la elección del manual condiciona tanto el papel del profesor como el tipo de ejercicios, el contenido de la enseñanza y las técnicas que se utiliza en clase, quiere decir, condicionan la preparación y el desarrollo de la clase de lengua extranjera.

El presente trabajo consiste en señalar cuáles son las ventajas y las desventajas de la enseñanza y del aprendizaje del español, partiendo de la utilización de un manual en el aula que sigue una de las dos grandes perspectivas metodológicas de enseñanza de lengua extranjera: el corte formal y el enfoque comunicativo. Además se analiza qué principios teóricos de qué es lengua y cómo se la enseña están presentes en cada una de las perspectiva y cómo cada una influencia en la organización y planificación de la clase que el profesor les imparte a sus alumnos.

Después de la exposición de las características de cada una de las perspectivas que pueden estar presentes en los manuales para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, la formal o la comunicativa, que se basan en dos posicio-

nes bastante distintas respecto a qué es lengua, cómo se enseña y cuál es el objetivo de la enseñanza, se analiza cómo la inserción de un manual en una u otra tendencia condiciona la elaboración de los ejercicios y del contenido de la enseñanza para impartirles español a los estudiantes a través del análisis de un lección de dos manuales *Español 2000* e *Intercambio I*.

El trabajo se apoya en algunos teóricos que directa o indirectamente tienen estudios sobre enseñanza / aprendizaje de lenguas y elaboración de materiales didácticos, como por ejemplo libro de texto, tales como Aquilino Sánchez Pérez, S. Salaberri Ramiro, Ingedore Koch, Alice Ommagio, entre otros. Todos estudian el tema desde sus perspectivas distintas, ya que unos estudian qué es y cómo funciona la lengua, mientras que otros estudian las maneras como se enseña la lengua.

2. El Trabajo con el Libro de Texto

Durante muchos años se ha considerado el libro didáctico como algo perfecto, como la respuesta para resolver muchos de los problemas de enseñanza / aprendizaje que se plantean dentro del aula. Entretanto, en general, un libro de texto va dirigido a un mercado más o menos amplio, y por ello ningún libro se adapta completamente a una situación de aprendizaje concreta. Por esto, hay opiniones muy diferentes sobre el trabajo con libro de texto, quiere decir, no hay una posición unitaria, pues mientras algunos docentes defienden su uso, otros prefieren elaborar sus propios materiales.

Sin embargo, en la mayoría de las veces la decisión de trabajar con un libro o no, depende de muchos factores que no están en las manos de los profesores, sino de la institución en la que trabajan, de los programas fijados, etc. Así, lo que el profesor o equipo de profesores tienen que hacer, es transformar el material que proporcionan los libros de texto en material curricular adaptado, como lo afirma Salaberri Ramiro (1996 : 109):

“ El objetivo consistiría en que el profesor o equipo de profesores utilizara unos criterios para seleccionar el libro de texto y otros materiales que se acercasen más a sus necesidades y a las

de los alumnos, facilitando así la tarea de adaptar el material, reorganizándolo, suprimiendo determinados aspectos y completándolo.”

El profesor o equipo de profesores tiene que tener en cuenta cómo están elaborados los libros de texto, es decir, qué principios teóricos metodológico hay detrás de cada uno, pues todo manual en sus programaciones tiene una serie de principios sobre qué es lengua y cómo se enseña y a partir de ellos se organiza la forma de enseñarse.

Hay varias maneras de concebir la lengua que presuponen la enseñanza de la lengua, pero me referiré a dos grandes formas que se oponen entre sí. Desde una perspectiva tradicional se considera que la lengua es un conjunto de estructuras gramaticales y de léxico y que, por lo tanto, su enseñanza debe estar direccionada a que los estudiantes conozcan y dominen estos elementos, en otras palabras, la enseñanza de la lengua es la enseñanza de la metalengua y los estudiantes tienen que dominar y saber este metalenguaje para que tengan la competencia lingüística. Así los programas se construyen a partir de la gramática, y la progresión del proceso enseñanza-aprendizaje se establece procediendo “de lo más fácil a lo más difícil”. Así lo caracteriza Aquilino Sánchez Pérez (1997: 142):

“Tanto lo que se debe enseñar como su ordenación en los manuales y en la clase, se lleva a cabo sobre el eje de la gramática. Dicho eje preponderancia clara a la morfología (partes de la oración). Los manuales tradicionales suelen comenzar con lecciones sobre artículo, para pasar luego al nombre, al adjetivo, a los pronombres, al verbo, preposiciones, adverbios e interjecciones. Este orden es el clásico en la tradición gramatical.”

A partir de la aparición de los “enfoques comunicativos”, que se basan en una concepción de la lengua como herramienta de comunicación y que busca no sólo la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa, se introduce otra concepción de la lengua y de su enseñanza. Desde entonces se concibe la

lengua como un instrumento de comunicación, o sea, la lengua no es sólo un conjunto de estructuras gramaticales y léxico, sino que tiene un valor funcional (además de los contenidos sociales y culturales, un componente estratégico, etc).

Desde este punto de vista, los manuales se programan desde una perspectiva funcional, mejor dicho, se piensa a qué situaciones de comunicación se enfrentarán los

alumnos, qué exponentes funcionales aparecen en ellas y, por fin, qué gramática subyace en esas fórmulas. En este enfoque la gramática es un medio y no un fin, como lo afirma Aquilino Sánchez Pérez (1997: 211):

“La gramática dentro de una metodología comunicativa debe considerarse con la función que este componente tiene en la realidad de la comunicación diaria: es un medio que hace posible la transición de información entre los hablantes de una comunidad lingüística. Esta misma función es la de que debe conservar el método comunicativo.”

Como se puede observar estas grandes formas de concebir la lengua y su enseñanza son divergentes. A partir de cada una de ellas surgieron distintas metodologías en la enseñanza de idiomas que se han basado en la perspectiva tradicional y en el enfoque comunicativo.

3. La Perspectiva Formal *versus* El Enfoque Comunicativo

Los manuales que se basan en el corte formal tienen su posición teórica respecto a la lengua, a la enseñanza y al objetivo de la enseñanza basada sus principios en la gramática normativa de la lengua. Los manuales están organizados a partir de los principios gramaticales, y así la progresión de contenidos subyace de la concepción de lengua que consiste que ésta es un conjunto de estructuras y de léxico, quiere decir, temas gramaticales.

Siguiendo esta concepción de lengua, el concepto de la enseñanza de esta perspectiva considera que para aprender una lengua el / la estudiante tiene que conocer las diferentes estructu-

ras gramaticales que la constituyen y habituarse a ellas. Para esto se le presentan muestras de la lengua en las que las estructuras gramaticales aparecen, después, mediante ejercicios de repetición, basados en la teoría gramatical enseñada, el / la estudiante las mecaniza. En esta perspectiva, se considera que, si un / a alumno / -a tiene este dominio de la estructura de la lengua, es capaz de utilizarla en cualquier situación.

La perspectiva formal sufre un avalo con la aparición del enfoque comunicativo. Desde su aparición se ha producido un cambio en el concepto de lengua, de la enseñanza de lenguas extranjeras y, por lo tanto en los manuales. El concepto de lengua, desde este enfoque, es que la lengua es un instrumento de comunicación, por lo que se presenta relacionada a este valor instrumental. Por ello, se enfoca el material lingüístico desde su aspecto funcional, o sea, en cada situación se observan las intenciones comunicativas y se ofrecen sus correspondientes exponentes nocio-funcionales. En este enfoque, la gramática es un medio de aprendizaje, no un fin, o sea, su objetivo, y de acuerdo con esta premisa, se programan los cursos y consecuentemente los manuales a partir de las necesidades del / la estudiante, es decir, se prevén las situaciones en las que se va a desenvolver.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es capacitar al alumno para la comunicación, por lo que se intenta desarrollar en él las llamadas cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita. El cumplimiento de este objetivo se lleva a cabo a través del desarrollo de estrategias de comprensión y expresión. Desde el punto de vista pedagógico, se da gran importancia a los procesos de adquisición en contraposición a los procesos de aprendizaje que son tan estudiados en la perspectiva formal.

Un manual basado en el enfoque comunicativo se programan en módulos que giran alrededor de una situación, de la que se extraen intenciones comunicativas, con sus exponentes funcionales, a los que corresponden unas estructuras gramaticales. Respecto a los manuales formales, está ante una inversión de enfoque:

Situación	<input type="checkbox"/>	Intenciones Comunicativas	<input type="checkbox"/>	Exponentes funcionales	<input type="checkbox"/>	Estructuras gramaticales
-----------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	--------------------------

El objetivo de la enseñanza de lengua según el enfoque comunicativo es desarrollar en los estudiantes las estrategias de comprensión y expresión oral y escrita que le permitan ser autónomo, que lo capaciten para enfrentarse a situaciones reales, del día a día. Para ello se fijó como objetivo de la enseñanza el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, capacitar al / a la estudiante para la comunicación. El concepto “competencia comunicativa” incluye más cosas que la mera competencia lingüística.

Capacitar al alumno para la comunicación significa mucho más que darle los recursos léxicos y gramaticales como propone la perspectiva formal. Significa dotarlo de mecanismos o estrategias para comprender textos, para solucionar problemas de comunicación, darle información socio-cultural, etc. Según Canale la competencia comunicativa incluye:

- La competencia lingüística.
- La competencia sociolingüística.
- La competencia discursiva.
- La competencia estratégica.

Capacitar al estudiante para la comunicación significa darle las reglas de la gramática y el vocabulario, pero también darle herramientas para:

- Saber cómo tiene que comunicarse dependiendo de con quién habla (por ejemplo, cuándo hablar de “Tú”, cuando de “usted” y cuándo de “vos”, en un determinado país de Hispanoamérica, no preguntar cuánto gana la gente, etc.)
- *COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA*;
- Darle herramientas para que se pueda manejar dentro de un discurso (no se trata sólo de conocer las estructuras de la len-

gua, sino de usarlas correctamente en el discurso; por ejemplo, a la pregunta “¿Puedo abrir la ventana?”, una respuesta posible es “Sí, claro, ábrela”, pero no se contesta con “Sí, puedes.” → *COMPETENCIA DISCURSIVA*;

• Dotarlo de los recursos necesarios para solucionar deficiencias de comunicación, mejor dicho, de estrategias para comprender un texto, estrategias para expresarse, estrategias para averiguar cierta información, etc. → *COMPETENCIA ESTRATÉGICA*.

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo el estudiante se sitúa en la posición central de la enseñanza. La experiencia personal y la vida de los estudiantes están presentes en el proceso de aprendizaje, pues los programas, cursos y manuales se confeccionan partiendo de sus necesidades, e incluso se trabaja con la premisa de dar a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje.

El objetivo principal del aprendizaje no es más que el alumno sepa sólo las estructuras gramaticales de la lengua, sino que llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos y sus opiniones en situaciones que están inseridas en una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes a sus propias reglas y normas. Por ello no se ve ya el estudiante como una “tabla rasa” que no sabe nada de la lengua que va a aprender, sino que, antes de empezar su aprendizaje, posee una serie de conocimientos:

- Sobre el mundo.
- Sobre otras lenguas.
- Sobre su propia lengua y su propia cultura.
- Sobre sí mismo.

La enseñanza y aprendizaje hacen siempre referencia a los pre-conocimientos, que en la perspectiva formal no hacen. Por lo tanto, el profesor ya no es la persona que “lo sabe todo” y cuya función consiste en “explicar”, “preguntar” y “corregir”, el trabajo de profesores y profesoras está orientado a potenciar, apoyar

y hacer posible el aprendizaje y no a desarrollar las actividades que tradicionalmente desarrollaban.

4. El Análisis de un Manual de Perspectiva Formal *Español 2000* y uno de Enfoque Comunicativo *Intercambio I*

A partir de todo lo dicho anteriormente, se va a analizar, mediante la observación de dos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, *Español 2000* e *Intercambio I*, cuáles son las posiciones teóricas respecto al concepto de lengua, al concepto de enseñanza y al objetivo de la enseñanza en las que se basan verdaderamente los manuales propuestos, partiendo del análisis de una lección de cada manual, que se utilizará para ejemplificar cada tipo de perspectiva de trabajo que se presenta en todo el libro.

Primeramente se puede observar que el manual *Español 2000* de N. García Fernández y J. Sánchez Lobato de la editorial SGEL publicado en 1996, se basa en la perspectiva formal de enseñanza del español como LE¹. El concepto de enseñanza que hay en este manual, a través del análisis de la lección 1, es el formal, en el libro todas las actividades propuestas son ejercicios de repetición para que los alumnos mecanicen las estructuras gramaticales que conforman la lengua española, por ejemplo el ejercicio 4, página 12:

4. Conteste a la pregunta
¿Qué es Ángel?/ *médico* - *Ángel es médico*
1. ¿Qué es Carmen?/ *enfermera*. -
2. ¿Qué es Antonio?/ *profesor*. -
3. ¿Qué es Petra?/ *secretaria*. -
.....

Esto se puede observar en la estructuración de la lección analizada y en todas las demás lecciones de libro, la gramática es el esqueleto sobre el cual se articula la mayor parte de los con-

1 La sigla LE significa *Lengua Extranjera* en el presente trabajo.

tenidos, materiales y actividades, como en la lección 1 en la que presenta el verbo ser en presente del indicativo antes de proponer las actividades:

Verbo SER

(yo)	soy	
(tú)	eres	estudiante/médico/azafata
(é/ella)	es	
(nosotros/as)	somos	
(vosotros/as)	sois	estudiantes/médicos/azafatas
(ellos/ellas)	son	

Por ello, las cuestiones morfológicas y sintácticas, que el libro presenta son las más importantes, pues el objetivo de aprendizaje / enseñanza y el contenido de cada ejercicio y actividad busca que el alumno tenga un aprendizaje consciente de la gramática de la lengua española y haga una reflexión consciente sobre las reglas gramaticales que conforman la misma lengua, puesto que el objetivo de la enseñanza presente en el manual analizado es que el estudiante aprenda la lengua desde la perspectiva formal.

Así, como ya se ha dicho antes, en el manual de este tipo de enfoque, como es el caso de *Español 2000*, se le presentan muestras de la lengua inventadas específicamente para la enseñanza de la misma, en las que aparecen las diferentes estructuras gramaticales y lexicales para que los estudiantes se habituen a ellas y después las mecanicen mediante ejercicios de repetición basados en teorías conductivistas.

Si se observa el orden de aparición de los diferentes temas gramaticales está condicionado a la progresión gramatical procediendo “de lo más fácil a lo más difícil”, no se piensa a qué situaciones de comunicación los alumnos se van a enfrentar, ni cuáles son los exponentes funcionales que aparecen en tales situaciones.

En otras palabras, el manual enfoca la lengua como un conjunto de formas y reglas gramaticales, sin que esté orientado a que aparezcan las intenciones comunicativas, quiere decir, lo que uno quiere decir en situaciones comunicativas concretas, ya

que cuando uno habla, lo hace con una intención, por ejemplo, el mensaje “Hola, buenos días” corresponde a la intención comunicativa de “saludar”.

Además, en el aprendizaje tanto de la expresión escrita como de la expresión oral, se verifica una prioridad, en todas las lecciones, de una gran cantidad de ejercicios escritos, de repetición, puesto que es para que los alumnos sean capaces de utilizar las estructuras de la lengua, sin que estas estructuras estén insertadas necesariamente en un contexto comunicativo, ni en un registro específico de uso de la lengua.

El manual presenta actividades de comprensión auditiva, y actividades de expresión oral, entretanto el apartado que existe, y que se puede llamar de comunicativo en el manual, les presenta pequeños diálogos inventados por los autores del libro a los alumnos, pero no hay ninguna actividad para practicar las estructuras enseñadas comunicativamente, o sea, el alumno no las interioriza desde una perspectiva funcional dentro de un contexto de habla, lo que el libro les presenta es un diálogo seguido de preguntas de interpretación lectora cuyas respuestas están en el propio texto y el alumno no necesita ni siquiera inferir sobre lo que lee para saber las respuestas, como en el diálogo presente en la lección 1:

¿Quién eres tú?

Petra: ¡Hola! Buenos días.

Jean: Buenos días.

Petra: ¿Quién eres?

Jean: Soy Jean, ¿y tú?

Petra: Soy Petra.

Jean: Y ella, ¿Quién es?

Petra: Es Ángela. Es mi amiga.

Jean: ¿Qué eres?

Petra: Soy estudiante de español. ¿Y tú?

Jean: Soy médico y también estudiante de español. Y ella, ¿qué es?

Petra: Es enfermera y también estudiante de español.

Jean: Bueno, mucho gusto. Adiós.

Petra: Adiós, encantada.

Preguntas

1. ¿Qué es Petra?
2. ¿Qué es Jean?
3. ¿Quién es ella?
-

El libro les presenta la pronunciación y locuciones de España a los alumnos, pues los autores son españoles. Así siendo, no hay casi referencia en el libro a las variaciones lingüísticas y comunicativas que existen en el español fuera de España, no tienen en cuenta que es una lengua hablada por 20 países como lengua oficial, uno en Europa, España, y más 19 países en Hispanoamérica, y que seguramente, según cada país, hay una pronunciación con rasgos propios y locuciones naturales y expresivas mucho más utilizadas que las presentadas en el libro, pues están inseridas en su variación y registro sociocultural diario.

En contrapartida al manual *Español 2000*, en el análisis del módulo 14 del ámbito 5 del manual *Intercambio I* de L. Miquel y N. Sans de la editorial Difusión publicado en 1989, como en todo el libro, se verifica que éste se basa en el enfoque comunicativo de enseñanza de LE.

Como se verifica en este manual cada módulo, como llaman las lecciones, gira alrededor de una situación, de la que se extrae las intenciones comunicativas, con sus exponentes funcionales, a los que corresponden unas estructuras gramaticales. El objetivo primordial de la enseñanza en este tipo de manual es capacitar al estudiante para la comunicación, quiere decir, desarrollar las llamadas cuatro destrezas: desarrollar su capacidad de comprender textos orales y escritos y desarrollar su capacidad para expresarse oralmente y por escrito.

Para ello en el manual se diseña una serie de actividades destinadas a capacitar al alumno a enfrentarse a situaciones reales, que desarrolle en el estudiante las estrategias de comprensión y de expresión que le permita ser autónomo. Siendo así, los ejerci-

cios y actividades tienen el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, esto es, capacitar al alumno para la comunicación, como por ejemplo en el módulo 14, pedirle al estudiante para que concierte una cita con un compañero de clase, entre otras. El módulo gira alrededor de actividades, como en el 14, que empieza con un ejercicio de comprensión auditiva donde los alumnos tienen que llenar en una agenda el día, el horario, y el lugar donde se van a encontrar los personajes en las conversaciones; a partir de esta actividad se extraen las intenciones comunicativas con sus exponentes funcionales a los que corresponden unas estructuras gramaticales. En el módulo 14, la intención comunicativa es concertar una cita con un compañero, los exponentes funcionales son por ejemplo “¿Qué día quedamos / nos vemos?”, “¿Qué tal el (día de la semana)?”, etc, ya las estructuras gramaticales son el presente del verbo poder, el uso de infinitivo después de “después de” o “antes de”, etc.

El libro les presenta la pronunciación y expresiones de España a los alumnos, pues los autores también son españoles. Entretanto, en los módulos hace referencia a las variaciones lingüísticas y comunicativas que existen en el español fuera de España. En el módulo 14, después que presentan cómo se hace la combinación de los días de la semana con las preposiciones en España, indican: “En Hispanoamérica es más frecuente decir: **en la mañana, en la tarde y en la noche**”. Siendo así los autores tienen en cuenta que el español es una lengua hablada por 20 países como lengua oficial, no sólo por España y por esto las variantes de Hispanoamérica, con sus rasgos lingüísticos propios y expresiones usuales, deben ser presentadas y enseñadas a los estudiantes, pues están inseridas en su registro sociocultural diario y por esto puede formar parte de una situación comunicativa a la que el alumno pueda enfrentarse algún día.

En el manual *Intercambio I* el objetivo principal de aprendizaje del español como LE “consiste en que el estudiante llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por

una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes a las propias”²

Conclusión

Como pudo observarse en el análisis del libro *Español 2000 e Intercambio I*, el objetivo del primer manual es que el alumno tenga un dominio formal de la lengua, sepa la gramática que conforma la lengua, mientras que en el segundo, el objetivo es que el alumno desarrolle la capacidad de comunicarse a través de las estrategias de comprensión y de expresión que le posibilite tener la competencia comunicativa.

En el libro de texto *Español 2000* se presentan actividades y ejercicios que buscan un aprendizaje consciente de las estructuras gramaticales que conforman la lengua española, tanto a niveles morfológico como sintáctico y lexical. En este sentido, el libro es totalmente coherente con los principios de los que se parte, los de la perspectiva formal. A partir de estos principios, la gramática es el esqueleto sobre el cual se articula la mayor parte de los contenidos, ejercicios y actividades del libro.

En el libro de texto *Intercambio I* ya se presentan actividades y ejercicios que buscan un aprendizaje de los mecanismos o estrategias para comprender textos, solucionar problemas de comunicación, darle información socio-cultural, etc. A partir de estos principios, el desarrollo de la competencia comunicativa es lo que se busca a través de los contenidos, ejercicios y actividades del libro.

No hay duda que el libro de texto tiene que ser adaptado a las necesidades e intereses del grupo que está aprendiendo la lengua, así como a la progresión de los estudiantes. Por lo tanto los profesores deben aportar material complementario para usarlo en sala de clase, y convertir los ejercicios de repetición en algo que lleve a los alumnos a desarrollar no sólo su competencia lingüística, sino también su competencia comunicativa, desarrollando ejercitaciones en las que los alumnos utilicen la lengua para comunicarse de

2 Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994.

manera efectiva, a través de diferentes tipos de actividades en el aula, tales como, conseguir información, reaccionar, intercambiar opiniones, seleccionar datos, llenar tablas, etc.

De cualquier modo hay que tener en cuenta que el libro de texto es un recurso más para la clase de LE., no único ni exclusivo, para el proceso de enseñanza / aprendizaje y se puede adaptar y explotar de diversas formas un material por peor que éste sea.

Bibliografía

GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1996) *Español 2000*. SGEL

GUTIERREZ ORDÓÑEZ, Salvador. (1996) “Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”. In: *Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE*. Edición a cargo de Salvador Montesa Pietro y Pedro Gomis Blanco, Málaga.

KOCH, Ingedore. (2002) “Concepções de língua, sujeito, texto e sentido”. In: *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1989) *Intercambio I*. Difusión.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas”. In: *REALI*, 1, 1994.

OMMAGIO, Alice. (1987) “Methodology in transition”. In: *Teaching Language in context*. Boston, Heinle & Heinle..

OMMAGIO, Alice. (1987) “First Principles”. In: *Teaching Language in Context*. Boston, Heinle & Heinle.

SALABERRI RAMIRO, Sagrario Salaberri. (1996) “El libro de texto: selección y Explotación.” In: *Didácticas de las segundas lenguas* (estrategias y recursos básicos), Madrid, Santillana.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.

VVAA. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua*

CAMINAR CON LAS PALABRAS

ARAÚJO, Silvane Vieira de
CONRADO, Vera Lúcia do Amaral
FERREIRA, Aneilza de Carvalho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Vidrieras

Juguetes para ellos: rambos, robocops, ninjas, batmans, monstruos, metralletas, pistolas, tanques, automóviles, motocicletas, camiones, aviones, naves espaciales.

Juguetes para ellas: barbies, heidis, tablas de planchar, cocinas, licuadoras, lavarropas, televisores, bebés, cunas, mamaderas, lápices de labios, ruleros, coloretes, espejos.

(Galeano, 2000: 13)

Estamos en un Congreso *Brasileño* y vamos a empezar nuestra charla con el habla de un ser oriundo de esta tierra a la cual inmigramos todos los que no somos de acá, todos los que no somos autóctonos. Jecupé (1998: 19) nos enseña que pulsan en el suelo de esta tierra llamada Brasil muchos nombres - Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo, Yawalapiti - "memoria viva del tiempo en que el ser caminaba con la floresta, los ríos, las estrellas y los montes en el corazón y ejercía el fluir de sí". Nombres que se agrupan en cuatro principales ramas nacionales: los Tupy, los Jê, los Karib y los Aruak, que bajo el punto de vista de los tupí, sintetizan tres cualidades de pueblos: los pueblos de la tradición del sueño, los de la tradición del sol y los de la tradición de la luna. Los dos últimos eran, en el antaño, uno solo y se traducían como "los fundamentos del ser" o "los

fundamentos de la palabra habitada"¹. El nombre *Tupy* revela esa tradición: *tu* = son, *py* = pie -> el son en pie.

La cuestión que queremos plantear en este espacio de revisión de quehaceres profesionales es cómo y en qué dirección caminamos cuando focamos las palabras y qué palabras focamos al actuar con el léxico como profesores de español lengua extranjera. ¿Nos damos cuenta de cuáles son las palabras que nos habitan, en qué medida nos sentimos representados o nos dejamos representar por ellas, adónde nos están llevando las palabras que nos habitan hoy?

Bajo nuestro punto de vista, si logramos que nuestros alumnos den importancia a esas cuestiones, estamos recuperando la cualidad que los ancestrales brasileños nombraban "los fundamentos del ser" y ocupando con mucho más eficacia el tiempo y el espacio en los cuales se da el aprendizaje formal.

Lo que estamos planteando no es una simple reflexión sobre la elección del léxico con el cual vamos a trabajar, estamos hablando de una elección de principios, de fundamentos sobre los cuales vamos a caminar. En ese sentido, declaradamente obvia puede ser la diferencia entre elegir trabajar con el texto de Galeano que nos sirvió de epígrafe y, por ejemplo - no hipotético -, el cuento del Patito Feo, no importando si son clases para niños o para alumnos universitarios. La diferencia está no en lo que significan las palabras en ambos los textos, sino en el valor significativo que les puede ser atribuido a esas palabras en el discurso. Justo ahí empieza a efectivarse la enseñanza-aprendizaje del ELE, o sea, cuando propiciamos que el alumno entre en contacto con ese universo ideológico a que pertenecen las manifestaciones lingüísticas (y no lingüísticas) de una determinada cultura hispanohablante².

1 Las tradiciones del sol y de la luna fueron enseñadas por los ancianos de la raza roja como Ayvu Rapyta. Ayvu significa "alma, ser, sonido habitado, palabra habitada". (Jecupé, 1998: 19) [Trad. nuestra].

2 Entendemos cultura como "indicador de identidad nacional o regional, significando la tradición interna, ancestral, arraigada a un determinado espacio." (Vilela, 2002: 14) [Trad. nuestra]. Bajo esa perspectiva, cultura englobaría "toda realización material, toda manifestación intelectual y todo comportamiento, considerados como fruto de la personalidad colectiva local." (idem, íbidem).

Así la enseñanza-aprendizaje del léxico se vuelve efectiva, no porque conocemos una cantidad de palabras ni porque desarrollamos las destrezas para usarlas, sino y principalmente porque aprendimos a usarlas agregándoles y/o reconociéndoles valor.

Es común, entre los estudiantes de Letras que vivencian los problemas profesionales durante el período de prácticas de enseñanza del español en centros de educación secundaria, el relato sobre el modo como se les enseña el léxico a los aprendices de español. Son verdaderos listados de palabras en el pizarrón agrupados por campos semánticos y a menudo dados sin contextualización, ni referencias culturales. De ser así ¿cómo reconocer/agregar valor a las palabras? Y lo que nos parece igualmente preocupante ¿cómo esperar que los alumnos aprendan español de esa manera o se motiven a seguir estudiándolo cuando se vean “libres” de la latosa asignatura impuesta por el colegio?

Estamos hablando de la diferencia entre trabajar con las “señales” y trabajar con los “signos” tal como los entiende Bakhtin (1977: 93-95), el primer trabajo supone el acto de "identificación" y el segundo, de "comprensión". Para Bakhtin la señal es

.../ una entidad de contenido inmutable .../ es tan solo un instrumento técnico para designar éste o aquél objeto (preciso e inmutable) o éste o aquél suceso (igualmente preciso e inmutable). La señal no pertenece al dominio de la ideología .../. (p. 93) [Trad. nuestra].

Si estamos trabajando con palabras descontextualizadas, sea a través de listados o introducidas por juegos que al fin y al cabo no tienen otra finalidad que la de enumerar palabras, locuciones, fraseologismos etc., en realidad estamos trabajando a nivel de “identificación”, explotando la “señalidad”, no estamos trabajando con valores significados. Según Bakhtin,

.../ aquello que constituye la decodificación de la forma lingüística no es el reconocimiento de la señal, sino la comprensión de la palabra en su sentido particular, o sea, la aprehensión de la

orientación que es conferida a la palabra por un contexto y una situación precisos, una orientación en el sentido de la evolución y no del inmovilismo. (p. 94) [Trad. nuestra].

En el proceso de asimilación de una lengua extranjera, uno tiene que pasar por la fase de la “señalidad” pero no quedarse en ella. Para Bakhtin “la asimilación ideal de una lengua se da cuando la señal es completamente absorbida por el signo y el reconocimiento por la comprensión.” (p. 94) [Trad. nuestra].

Las formas lingüísticas no se manifiestan a sus interlocutores fuera de un contexto de enunciaciones precisas, lo que implica siempre, como dice el Autor, un contexto ideológico preciso:

En la realidad, no son palabras lo que pronunciamos o escuchamos, pero verdades o mentiras, cosas buenas o malas, importantes o triviales, agradables o desagradables, etc. La palabra está siempre cargada de un contenido o de un sentido ideológico o vivencial. Es así que comprendemos las palabras y reaccionamos solamente a aquéllas que nos despiertan resonancias ideológicas o concernientes a la vida. (p. 95) [Trad. nuestra].

Creemos que ese trabajo de exploración y explotación del léxico en el aula es una labor cuya preparación empieza en la formación del profesional que mañana impartirá clases de español. Y al reflexionar sobre ello caben las preguntas ¿cómo se le está preparando a ese futuro profesor respecto al entendimiento de qué importancia tiene saber usar las palabras? ¿Cómo recibe él informaciones sobre el léxico? ¿Cuáles son las estrategias por él utilizadas y/o a él repasadas para transformar su conocimiento lexical pasivo en conocimiento activo? Y la pregunta clave: nosotros profesores que enseñamos a enseñar ELE ¿cómo estamos trabajando con el léxico en nuestras clases? Si reservamos solamente las clases de prácticas de enseñanza para plantearles a nuestros alumnos esas cuestiones y tratar de contestarlas bajo la vivencia de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje del léxico, derrochamos lo más precioso del aprendizaje: llevarles a

pensar como profesores aun siendo aprendices, o sea, dejamos de concienciar a los futuros profesionales de sus reacciones y sentimientos frente a aquélla o a esa vivencia y, de ende, evitamos que ellos puedan opinar y elegir o crear su propia forma de trabajar dinámicamente con el léxico.

Y al decir dinámicamente no decimos solo lúdica y creativamente, sino integradoramente, de modo a trabajar a la vez con las propiedades generales del lenguaje (compartidas tanto por los lingüistas como por los psicólogos cognitivos) a saber: la propiedad comunicativa, la de arbitrariedad, la de ser regularmente estructurada en múltiples niveles, la de ser productiva y la de ser dinámica, mutable (Cf. Sternberg, 2000: 252) y con las múltiples inteligencias del ser humano.

Tal como afirma Revuz (1998: 217):

Antes de ser objeto de conocimiento, la lengua es el material fundador de nuestro psiquismo y de nuestra vida relacional. Si no se elimina esa dimensión, está claro que no se puede concebir la lengua como un simple *instrumento de comunicación*. [Trad. nuestra].

Así como no se puede reducir su aprendizaje al aprendizaje del léxico. Y justo por no ser solamente un instrumento es que hay que considerar cómo actuamos y reaccionamos al encontrarnos con una lengua extranjera. Esa actuación depende de la manera como construimos la historia de relaciones con nuestra propia lengua. Como dice Revuz (1998: 229),

aprender otra lengua es hacer la experiencia de su propio extrañamiento a la vez en que nos familiarizamos con lo raro de la lengua y de la comunidad que la hace vivir. /.../ *vivir con, sin rehusar ni absorber* significa primeramente respetar la lengua del otro, depositaria insustituible de las identidades individuales y colectivas. /.../ Eso significa hacer la diferencia entre las comunicaciones operatorias en las cuales nos contentamos en transferir informaciones ya identificadas y codificadas, y una comunicación

creativa en la cual pueden surgir informaciones, significaciones y elaboraciones nuevas. [Trad. nuestra].

Lo que planteamos, al focar las palabras en la enseñanza de ELE, es caminar en dirección a esa comunicación creativa. El próximo paso, pues, es demostrar cómo practicarlo en sala de clases.

Para ello, elaboramos actividades que asocian la inteligencia verbal-lingüística a las inteligencias musical³ y visuoespacial⁴, entre las ocho inteligencias múltiples identificadas por Gardner (1994).

Ante todo es importante considerar el ambiente en el cual se establece el aprendizaje verbal-lingüístico. Según la teoría de las inteligencias múltiples, sabemos que

La inteligencia verbal-lingüística está profundamente arraigada a nuestros sentimientos de competencia y autoconfianza. Cuanto más los críos ejercitan esa inteligencia en un ambiente seguro, más fácilmente desarrollan las destrezas verbales /.../. (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000: 30) [Trad. nuestra].

Para propiciar ese ambiente seguro lo lúdico juega un papel fundamental porque abre puertas hacia lo emocional y, por consiguiente, también abre paso al autoconocimiento. En una relación entre colegas y entre alumnos y profesor, la presencia de lo lúdico propicia además el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal. De propiciar ese ambiente lúdico en sala de clases, de inmediato se puede observar a través de la mente emocional la formación de una red de referencias motivada por lo que llamó Goleman (1995: 308) una lógica asociativa, así "elementos que simbolizan una realidad o que de alguna forma recuerden esa realidad son para la mente emocional la propia realidad." [Trad. nuestra].

Respecto a la inteligencia musical, ese ambiente emocional positivo es desencadenador del aprendizaje, y como trabaja el

3 La música es "una forma de comunicación que alcanza la mente a través del corazón." (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000: 130) [Trad. nuestra].

4 Las manifestaciones visuales son representaciones mucho más antiguas que el simbolismo lingüístico y abarcan desde los registros fósiles, pasando por los graffitis y caricaturas hasta las obras de arte.

sentir más que el juzgar trae consigo una gran fuerza relacional y motivacional. De ese modo, "juguetes musicales son dispositivos interesantes para aprimorar las destrezas de audición y concentración." (ídem, p. 132) y estimular la expresión (escrita y/u oral) una vez que "la música puede servir como fuente de inspiración" (ídem, p. 144).

El trabajo con la inteligencia visuoespacial por su parte "es un medio fundamental de acceder, procesar y representar las informaciones" (ídem, p.126).

Como introducción a las actividades lúdicas y para empezar a acercarse a lo emocional de los alumnos, sugerimos el trabajo con las interjecciones tan poco explotadas en los libros textos dedicados a la enseñanza de ELE.

De acuerdo con Cascón Martín (1995: 18)

La emotividad es causa de buena parte de los fenómenos lingüísticos propios del habla coloquial. Influye en hechos como los cambios bruscos de entonación, las alteraciones en el orden de las palabras, las rupturas sintácticas, las expresiones hiperbólicas, las repeticiones intensivas.

Las interjecciones forman parte de esta emotividad, expresan ideas, sentimientos, transmiten las emociones del ser. Están presentes en su manera espontánea de hablar.

Las encontramos clasificadas en propias e impropias. Las primeras, agrupadas fonéticamente, manifiestan sentimientos y son semejantes en distintos idiomas; las segundas, pertenecen a categorías gramaticales tales como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

Para ejemplificar, siguen algunas de las más conocidas y utilizadas en español en distintas situaciones:

Proprias

* *manifestar dolor, advertencia*

– ¡Ay!, no me toques en la espalda que me duele mucho.

– ¡Ay, ay, ay! Me parece que vas por mal camino.

* *expresar satisfacción, contrariedad, alegría, dolor, admiración*

- _ ¡Ah! ¡Por fin en casa!
- _ ¡Ah! ¡Qué lástima esta huelga!
- _ ¡Ah! ¡Qué maravilla!

* *señalar dolor, alegría, reparo o vergüenza, asombro*

- _ ¡Huy, qué daño me he hecho!
- _ ¡Huy, qué bien!
- _ ¡Huy! Perdón.
- _ ¡Huy! No consigo hablar en público.
- _ ¡Huy! ¡No me digas!

* *denotar cansancio o alivio*

- _ ¡Uf! ¡Qué cansada estoy!
- _ ¡Uf! Menos mal que al final lo hemos arreglado.

* *pedir la repetición de algo oído y no entendido, pedir asentimiento del interlocutor, enfatizar una advertencia*

- _ ¿Eh? ¿Qué has dicho?
- _ Si hay problemas, me dices, ¿eh?
- _ ¡Cuidado, eh!

* *expresar duda*

- _ Hum... No sé, no sé.

* *expresar deseo*

- _ ¡Ojalá ya estuviéramos de vacaciones!

Impropias

* *expresar asombro, sorpresa*

- _ Mira el libro que me he comprado. / _ ¡Vaya!
- _ ¡Me tocó el gordo, hombre! / _ ¡Vaya! ¡Qué suerte!

* *incitar una acción*

- _ ¡Vamos! Deprisa, que es tarde.
- _ Anda, niño, sé bueno y dímelo todo.
- _ Venga, mujer, que no podemos esperar toda la noche.

* *mostrar temor*

– *Anda, que como se entere mi padre ...*

* *protestar o mostrar enfado*

– *¡Anda! lo caro que está la vida.*

– *¡Qué carajo!*

– *También tenemos derecho, ¡coño!*

Presentamos a continuación dos sugerencias de ejercicios para explotar el uso de las interjecciones en el aula.

1. Relaciona las columnas, señalando los números que correspondan a los valores de las interjecciones:

1. ¡Ay, ay, ay! Me parece que estás mintiendo.	() pedido de asentimiento
2. ¡Hum!, ya veremos lo que hacer.	() acción
3. ¡Huy! ¿Qué es eso?	() sentido de medianamente aceptable
4. ¡Uf!, por fin terminé mi tesina.	() deseo
5. Escríbeme si necesitas algo ¿eh?	() temor
6. ¡Ah! Conseguí aprobarme en español.	() alegría, satisfacción
7. - ¿Qué tal el fin de semana? - ¡Vaya!	() advertencia amenazadora
8. ¡Venga, vámonos de aquí!	() duda
9. ¡Ojalá acepten nuestro trabajo en el congreso!	() asombro
10. Anda, que si no llego a tiempo ...	() alivio

2. ¿Qué interjecciones emplearías si:

a) te pisaran los pies?

b) chocaran con tu coche?

c) perdieras la hora para venir a la Universidad?

d) te tocara el gordo?

e) te otorgaran una beca para estudiar en el extranjero?

f) estuvieras nervioso(a)?

g) temieras algo?

h) sintieras frío?

i) ganara tu equipo favorito el campeonato?

j) descubrieran tus padres que has faltado las clases para salir con tu bando?

En seguida presentaremos los textos desencadenadores de las actividades lúdicas que permiten el acercamiento al ser ajeno, al otro, de forma creativa y, de ende, más natural y sin sufrimientos psíquicos... Podemos empezar por una actividad con graffitis, trabajo lúdico cuyas características discursivas perfilan una creación descompromisada por ser anónima, de corta duración (fácilmente borrable) y a la vez fuertemente crítica por cargar un mensaje de protesta y rebeldía, con carácter de clandestinidad a través de frases geniosas y transgresoras. El trabajo con la lectura-producción de graffitis supone operar directamente la construcción de metáforas, o sea, actuar con la emoción del individuo: “las metáforas cargan, en sí mismas, la emoción del hablante y reflejan su real intención comunicativa.” (Cerdán del Lama y Abreu, 2001: 62). Los graffitis por estar en espacios públicos también están llenos de expresiones tácitamente significativas para la comunidad que los lee y proporcionan un estudio sobre “la forma cómo las personas articulan lingüísticamente su realidad, consonante con su cultura y sistema de vida.” (ídem, p. 57). Como sugerencia de trabajo, les presentaríamos a los alumnos algunos graffitis⁵ y les

5 “Nueva fórmula contra el SIDA: Nitrato de ponerla.”; “Argentina, hay quien te quiere y quien te U.S.A. (Machi – Oliva) (González, 1993: 61 y 134); “La deuda no

solicitaríamos que produjeran los suyos e indicasen en cuáles espacios los pintarían.

El próximo texto trabaja lo lúdico de forma humorística. Mario Benedetti juega con las reglas de formación de palabras por prefijación.

"**Todo lo contrario**

- Veamos, dijo el profesor:

- ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de "in"?

- "¡Out!", respondió prestamente un alumno.

- Bueno, no es obligatorio pensar en inglés. En español, lo contrario de "in", como prefijo privativo, claro, suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.

- Sí ya sé, profesor: insensato y sensato, indócil y dócil, ¿no?

- Parcialmente correcto; no olvide muchacho que lo contrario del invierno no es el vierno, sino el verano.

- No se burle, profesor...

- Vamos a ver... ¿Sería Ud. capaz de formar una frase más o menos coherente con palabras que si son despojadas del prefijo "in" no confirman la ortodoxia gramatical?

- Probaré, profesor.... Aquel dividuo me molesó sus cógnitas. Se sintió dulce, pero dómito. Hizo ventario de las famias, con que tanto lo habían cordiado, y aunque se resignó a mantenerse cólume, así todo en las noches padecía de somnio ya que le preocupaban la flación y su cremento.

El profesor admitió sin euforia:

- Sulso, pero pecable."⁶.

Identificar las palabras "mutiladas" y recuperar sus formas originales es el camino discursivo que sugiere el texto para que su lector le atribuya sentido y pueda leer las posibilidades implícitas de "lo contrario". Por lo tanto, se trata no de valorar la palabra por su forma misma, sino más bien de valorar el acto de romper con las reglas de formación de palabras. Por supuesto que para

es externa, es eterna.”; “Yo sí que he visto conchas. (Jacques Cousteau)” (Kozak, 1990: 50).

6 <http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras?portal=0&Ref=2818&audio=0> y cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=2818 - 30k

ello hace falta conocer esas reglas, conocimiento ése que pasa a segundo plano para que gane espacio el efecto humorístico.

Avanzando en las posibilidades lúdicas con la inteligencia verbal-lingüística, recordamos la genialidad de Julio Cortázar con un sabroso cuento de *Historias de cronopios y de famas*:

Conservación de los recuerdos

Los famas para conservar sus recuerdos proceden a embalsamarlos en la siguiente forma: Luego de fijado el recuerdo con pelos y señales, lo envuelven de pies a cabeza en una sábana negra y lo colocan parado contra la pared de la sala, con un cartelito que dice: "Excursión a Quilmes", o "Frank Sinatra."

Los cronopios, en cambio, esos seres desordenados y tibios, dejan los recuerdos sueltos por la casa, entre alegres gritos, y ellos andan por el medio y cuando pasa corriendo uno, lo acarician con suavidad y le dicen: "No vayas a lastimarte", y también: "Cuidado con los escalones." Es por eso que las casas de los famas son ordenadas y silenciosas, mientras en las de los cronopios hay gran bulla y puertas que golpean. Los vecinos se quejan siempre de los cronopios, y los famas mueven la cabeza comprensivamente y van a ver si las etiquetas están todas en su sitio. (1988: 108).

Naturalmente hay muchas formas de acercarse al texto, la que proponemos camina en dirección a la exploración de la memoria emocional del lector por medio de preguntas esenciales⁷, tales como: por la actuación de los famas y de los cronopios al conservar sus recuerdos, ¿cómo clasificarías a los dos personajes? ¿Tu manera de actuar se acerca a uno de los dos tipos? Justifica. Describe cómo sería uno de tus recuerdos de ser un fama y de ser un cronopio.

Si queremos darles voz a nuestros alumnos, hay que darles espacio para hablar por y de sí mismos sin miedo a equivocarse. Las preguntas del tipo esencial se prestan a ello, les oportunizan el autoconocimiento y el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal.

7 Las preguntas esenciales difieren de las de unidad cuyas respuestas son homogéneas y previsibles porque se hallan explicitadas en el texto. Por ejemplo: ¿cuáles son los personajes del cuento? o ¿en qué se distinguen los famas de los cronopios?

En la enseñanza del español como lengua extranjera es obligatoria la referencia a las variaciones diatópicas, pero ese trabajo es más comúnmente explotado en las diferencias semánticas, cuando se trabaja la sonoridad se atañe a la fonología y no a la fonética. El poema de Nicolás Guillén (1981) a continuación nos parece interesante para explotar tanto la sonoridad de la lengua como un ejemplo de realización del habla regional.

Mulata

Ya yo me enteré, mulata,
mulata, ya sé que dise
que yo tengo la narise
como nudo de cobbata.

Y fijate bien que tú
no ere tan adelantá,
poque tu boca e bien grande,
y tu pasa, colorá.

Tanto tren con tu cueppo,
tanto tren;
tanto tren con tu boca,
tanto tren;
tanto tren con tu sojo,
tanto tren.

Si tú supiera, mulata,
la veddá;
¡que yo con mi negra tengo,
y no te quiero pa na! (Motivos
de son, 1930)

Profundizando el aspecto sonoro pasamos a una actividad que trabaja directamente con la inteligencia musical. No tan difundidos por la media, Tatit y Peres (1996, 1998) son dos investigadores y cantautores dedicados a la producción de música para el público infantil con un trabajo de excelente calidad que le instiga la creatividad y el espíritu crítico al niño al explorar la sonoridad de la lengua y los juegos de lenguaje. Lo que parece un rol de palabras sueltas en la canción que presentamos abajo constituye una actualización del universo lúdico infantil y puede ser parafraseado por equipos de alumnos de lengua española que elegirían sus propios juegos y “signos”, reflejando sus vivencias, contextos ideológicos y memoria afectiva.

Criança não trabalha (Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez⁸

Para finalizar, sugerimos una actividad que une lo lingüístico a lo visual y explota símbolos culturales: la creación de un cuento en grupo cuyos personajes estarían representados por los grabados de Picasso (apud Cela, 1979) que figuran abajo.



8 Para sugerencias de trabajos lúdicos en sala de clases en lengua portuguesa, indicamos la lectura de Oscarelli (2003).

El artículo quiso llamar la atención de profesores de lengua española hacia la responsabilidad de trabajar con las palabras. Quitarles la ilusión de que ellas son inocentes, de que podemos usarlas sin decir de nosotros, de que pertenecen a un sistema sin lazos históricos sin referencias ideológicas. Quisimos demostrar que detrás de las palabras se encuentran los fundamentos del ser en una simbiosis inseparable entre sonidos y valores, señales y signos, representaciones e historia, razón y emoción, yo y el otro.

Bibliografía

BAKHTIN, Mikhail, 1986^[3]: *Marxismo e filosofia da linguagem* (trad. Michel LAHUD, Yara Frateschi VIEIRA), São Paulo, Hucitec, pp.93-95, 22,5 cm.

BENEDETTI, Mario; FAVERO, Alberto, 2002: *Benedetti Favero en vivo*, n° especial de la Revista 3 Puntos acompaña CD 22 *poemas de Benedetti por Benedetti*, Buenos Aires, CD: digital, estéreo.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce y DICKINSON, Dee, 2000^[2]: *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artmed, 308 pp., 28 cm.

CASCÓN MARTÍN, Eugenio, 1995^[1]: *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen, 190 pp., 21,5 cm.

CELA, Camilo José 1979^[1]: *Gavilla de fábulas sin amor: con 32 dibujos de Picasso*, Barcelona, Bruguera, pp.11, 107, 195 e 203.

CERDÁN DEL LAMA, Eloisa; ABREU, Antonio Suárez, 2001^[1]: «A motivação metafórica das expressões idiomáticas na interface entre o português e o espanhol», *Anuario brasileiro de estudos hispânicos*, XI, pp. 53-66. 22,5 cm.

[cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=2818 - 30k](http://cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=2818-30k) [25.7.2003]

CORTÁZAR, Julio 1988^[1]: *Historias de cronopios y de famas*, Barcelona, Edhasa, 108 pp., 18 cm.

GALEANO, Eduardo 2000^[5]: *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, Montevideo, Chanchito il. José Guadalupe Posada, 365 pp., 19 cm.

GARCÍA-CAEIRO, Ignasi y otros, 1987^[1]: *Expresión oral*. Madrid, Alhambra, 20 pp., 22,5 cm. (Biblioteca de Recursos Didácticos).

GARDNER, Howard, 1994^[1]: *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artmed, 340 pp., 23 cm.

GOLEMAN, Daniel, 1995^[34]: *Inteligência emocional* (trad. Marcos SANTARRITA), Rio de Janeiro, Objetiva. 370 pp., 23 cm.

GONZÁLEZ, Alejandro, 1993^[1]: *Graffiti. Paredes que hablan*, Córdoba, Alción, 145 pp., 18 cm.

GUILLÉN, Nicolás, 1981^[1]: «Mulata». *Sóngoro cosongo y otros poemas*. Madrid, Alianza, p. 10, 18 cm. (El libro de bolsillo: Serie literatura, 815).

<http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras?portal=0&Ref=2818&audio=0> [25.7.2003]

JECUPÉ, Kaka Werá, 1998^[1]: *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, São Paulo, Peirópolis, 115 pp., 25 cm. (Série Educação para a paz).

KOZAC, Cláudia y otros, 1990^[1]: *Las paredes limpias no dicen nada*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 63 pp., 23 cm.

MONTANER, Pedro y MOYANO, Rafael, 1989^[1]: *¿Cómo nos comunicamos? Del gesto a la telemática*, Madrid, Alhambra, pp. 83-84, 22,5cm. (Biblioteca de Recursos Didácticos, 36).

OSCARELLI, Carla Viana, 2003^[1]: *Livro de receitas do professor de português: atividades para a sala de aula*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 39-43, 22,5 cm. (Formação humana na escola, 5).

PERES, Sandra, 1996: «Sopa», en *Canções de brincar*, São Paulo, Palavra cantada, CD: digital, estéreo.

QUINO, 1984^[1]: *Mafalda y digo yo ...* Barcelona, Lumen, 100 pp., 12,5 cm.

REVUZ, Christine, 1998^[1]: «A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio». *Língua(gem) e identidade* (org. SIGNORINI, Inês; trad. Silvana SERRANI-INFANTE), Campinas, SP, Mercado de Letras; São Paulo, Fapesp, pp. 213-30, 21 cm.

- RUIZ GURILLO, Leonor, 2001^[1]: *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco Libros, 109 pp., 21,5 cm.
- STERNBERG, Robert J., 2000^[1]: *Psicologia cognitiva* (trad. Maria Regina Borges OSÓRIO), Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 252 pp., 25 cm.
- SZUNDY, Paula Tatianne Carréra, 2002: «Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem», *Intercâmbio*, v. XI, pp. 85-92.
- TATIT, Paulo; ANTUNES, Arnaldo, 1998: «Criança não trabalha», en *Canções curiosas*, São Paulo, Palavra cantada, CD: digital, estéreo.
- VILELA, Marie-Thérèse. 2002: «Uma visão europeia de cultura e civilização: verticalidade e horizontalidade», *Papéis*, v. 6, pp. 16-21.

Ponencias de
tema
literário

Géneros híbridos. Memoria, testimonio e invención en la literatura hispanoamericana colonial

Cordiviola, Alfredo

Universidade Federal de Pernambuco

En estas páginas me propongo describir un proyecto de enseñanza e investigación que está siendo realizado bajo mi orientación por alumnos de la licenciatura en lengua española de la UFPE. Desarrollado en el marco del Programa de Iniciación Científica, ese proyecto, del cual participan actualmente siete alumnos, parte de un recorte de la asignatura Literatura de lengua española II. A partir del análisis de las características de algunos de los géneros literarios más relevantes de la literatura hispanoamericana colonial, sus objetivos consisten en crear grupos de pesquisa en el área de los estudios hispánicos, revisar y categorizar los conceptos relativos a la problemática de los diversos géneros textuales coloniales en la bibliografía teórica sugerida, y finalmente elaborar producción documental sobre el tema (artículos para periódicos especializados, monografías, etc.).

Hablar de “géneros literarios” en el contexto de las letras hispanoamericanas coloniales supone ya entenderlos como configuraciones híbridas. Los estudios acerca de la condición híbrida (palabra muy utilizada por la teoría literaria y los estudios culturales durante esta última década) ayudaron a modificar el modo de pensar la identidad, la diferencia, nociones como “nacional” y “multicultural”, y las relaciones entre esferas globales y locales. En el caso de los géneros coloniales, la noción de hibridismo parece ser de fundamental importancia para entender las múltiples intersecciones discursivas que los componen. Entre el documento y la ficción, entre la historia y la narrativa, entre la imitación y el desvío, esos géneros van creando las bases de las posibles interpretaciones de las realidades americanas, y surgen a partir

de la paulatina consolidación, principalmente en las ciudades de México, Lima y Quito, de campos intelectuales que, a pesar de periféricos y dependientes, son al mismo tiempo autónomos. En esos campos intelectuales que van definiéndose ya a partir de la segunda mitad del siglo XVI, las tradiciones metropolitanas son importadas y asimiladas, pero también contestadas y subvertidas, estableciendo así una dinámica cultural que irá pautando las marcas de la diferencia americana, y que con el tiempo conducirá a los movimientos por la independencia de los siglos XVIII y XIX.

Discutir discursos e identidades supone también discutir la propia noción de literatura hispanoamericana colonial y el estatuto de ese hiato que une y separa lo hispánico y lo americano. Por otra parte, nos obliga además a pensar de qué modo las identidades son negociadas y vehiculadas en cada texto. Cómo van construyéndose las identidades, cómo son pensadas las diferencias, cómo son narrados los mitos de origen y cuáles serían las funciones políticas de tales postulaciones son algunos de los procesos presentados, categorizados y analizados cada vez con mayor frecuencia en el área de los estudios literarios. En el caso de la América Hispana, sucesivas crónicas, relatos y tratados, escritos por agentes vinculados directa o indirectamente a la empresa colonial, fueron perfilando modos de apropiación y saberes sobre lo americano a través de profusos discursos históricos, arqueológicos, sociológicos y etnológicos.

El proyecto analiza principalmente obras escritas en los siglos XVI y XVII, y deriva de un recorte de la investigación iniciada el año pasado. Está dividido en tres grandes áreas de estudio, que obedecen a una distinción genérica, adoptada por Walter Mignolo (1992:57-117), ciertamente útil para comprender el corpus escogido: por un lado las crónicas históricas, escritas por hombres de religión residentes en América (como la *Historia general de las cosas de la Nueva España*, de Sahagún) o por autores americanos, como los anónimos escribas de la crónica de Tlatelolco de 1528, o el Inca Garcilaso y Guamán Poma de Ayala, los grandes cronistas mestizos del Perú; por el otro, la producción poética,

oral y escrita, indígena, española y mestiza, que se propaga en conventos, frentes de batalla y universidades, y por último las cartas y relaciones, redactadas por navegantes y soldados europeos. Tanto los elementos en común de esos géneros (particularmente su condición híbrida) como sus características específicas son estudiados en este proyecto.

Con ese propósito dividimos el tema en tres sub-proyectos. El primero (“Memoria”) tiene por objeto las crónicas históricas y anales, e investiga de qué modo la memoria desempeña una función articuladora e integradora que será fundamental tanto para entender las nuevas realidades de la colonización como para rescatar saberes y culturas silenciados. El segundo sub-proyecto (“Invención”) estudia las diversas manifestaciones de la poesía hispanoamericana del período, expresiones literarias que, a diferencia de las crónicas o de las cartas, estarían libres de la necesidad de narrar hechos o de rememorar aspectos históricos. Eso no significa, por cierto, que la producción poética no dependiese de las condiciones históricas y culturales de la colonia, ni que ignorase los acontecimientos relevantes. Existe, antes bien, toda una tradición de poesía cívica y de ocasión que cumple un importante papel en la vida de las capitales coloniales. Pero es importante enfatizar, sin embargo, que “Invención” alude aquí a un tipo de texto que no depende tan estrictamente de lo “real” como los géneros contemplados en los otros dos sub-proyectos, y al mismo tiempo revela esa fuerza que provoca una constante tensión entre la imposición y la recreación del cánón, entre la repetición y la innovación. Ya el tercer sub-proyecto (“Testimonio”) se ocupa de las cartas y de las relaciones, que cumplen una función fundamental en la conformación y mantenimiento de la maquinaria colonial. A continuación vamos a detenernos brevemente en cada uno de estos tres campos de estudio.

1. Memoria

Este sub-proyecto toma en consideración los discursos producidos en el marco de la narrativa histórica. Entendemos “narra-

tiva histórica” en sentido amplio, como esfuerzo de rememoración que aspira a recrear un cierto pasado cultural. Así, dentro de esta heterogénea categoría entrarían, por ejemplo, las crónicas escritas en náhuatl por los vencidos mexicas para testimoniar aquello que Angel Garibay, en su clásico *Historia de la literatura náhuatl*, denominó “el trauma de la conquista”, pero también las *Historias* preparadas por historiadores designados por la corte española (los llamados “cronistas de Indias”) como Gómara, Oviedo o Herrera. Tenemos que incluir además los textos etnográficos pacientemente recopilados y traducidos por los franciscanos en el México del siglo XVI, los tratados histórico-políticos como los de Bartolomé de Las Casas, o aquellas narraciones escritas, en español, por los cronistas del pasado inca como Garcilaso o Guamán. Movidos por el propósito de preservar, documentar y analizar las particularidades americanas, estos textos redefinen el discurso histórico mientras trazan los perfiles sociales y políticos del continente, y condensan identidades que refractan las nuevas realidades creadas por una sociedad colonial en pleno proceso de formación.

2. Invención

Este sub-proyecto analiza la variada producción poética hispanoamericana de los siglos XVI y XVII. En ese período, la poesía cumple las diversas funciones exigidas por la dinámica de la vida colonial: exalta las virtudes de la empresa colonizadora (como *La Araucana* de Alonso de Ercilla o la *Oda a los varones ilustres* de Juan de Castellanos), está presente en las fiestas y ceremonias, en los conventos (por ejemplo en la importante tradición de poesía mística cultivada en Quito), satiriza y critica a las autoridades, rescata tradiciones prehispánicas (vale recordar que los géneros más importantes de la poesía náhuatl continúan siendo cultivados bajo el dominio español), y discute temas filosóficos y morales consagrados por la tradición renacentista y barroca, como en la excepcional producción de Sor Juana Inés de la Cruz. Escrita por españoles, indígenas y *criollos*, la poesía

hispanoamericana colonial es un género híbrido por definición, tanto del punto de vista lingüístico como del cultural, y se sitúa entre dos mundos, en una permanente tensión entre la imitación y la invención.

3. Testimonio

Este sub-proyecto tiene por foco el estudio de los textos que describieron e inventaron (en el sentido en que Edmundo O’Gorman, en *La invención de América*, utiliza este verbo) las realidades americanas durante el período colonial. Partiendo de los textos de los navegantes y soldados (Cristóbal Colón, Américo Vespucio, Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, Ulrico Schmidel, Sarmiento de Gamboa, Hernán Cortés, Hernando Pizarro), pretendemos ver por un lado cómo va siendo reactualizada toda una gama de saberes bíblicos y clásicos a partir de los primeros encuentros entre europeos y americanos (tema ampliamente discutido por Sérgio Buarque de Holanda en *Visão do Paraíso*), y por el otro cómo todos esos discursos van configurando un nuevo estatuto de saber en el mundo renacentista.

Los textos estudiados en este proyecto abarcan un amplio registro de poemas y narrativas, que participan a su modo en los diferentes sistemas literarios y van creando linajes que establecen confrontaciones y diálogos entre sí, con la tradición literaria y con las otras literaturas. Textos que, del informe puntual y burocrático a la historia de una civilización, de la crónica de viajes a las crónicas de resistencia, de las odas renacentistas a los sonetos barrocos, conforman el heterogéneo y fracturado corpus de la literatura hispanoamericana colonial, y que ponen en evidencia la pluralidad de voces ya señalada por Antonio Cornejo Polar (2001:84) :

“O discurso dos séculos coloniais, que não é nem o dos espanhóis, nem o dos índios, nem tampouco a soma de ambos, mas o que está construído pelo e com o conflito que os separa e os une, em inextricável vínculo que às vezes não é senão o da contradição mais ríspida, num excelente modelo –quase uma premonição– da índole de um processo que

chega até os dias de hoje: o signo maior de uma literatura –a nossa– que é campo aberto à insalvável heterogeneidade de vozes e letras plurais e dissidentes, aos muitos tempos de uma história mais assombrosa e densa que a linear, às várias, matizadas e confusas consciências que a cruzam e lhe conferem atordoante consistência”.

Bibliografia

Cornejo Polar, Antonio. *O condor voa. Literatura e cultura latino-americanas*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Garibay K., Ángel. *Historia de la literatura náhuatl*. Madrid: Porrúa, 1954.

Mignolo, Walter. “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”, em Goic, C (org.) *Historia de la literatura hispanoamericana colonial*. México DF: Aguilar, 1992., pp.57-117

Dios: su creencia en Lazarillo de Tormes y Rinconete y Cortadillo

SILVA, Fernanda Florencio da

Colégio Estadual Dr. Francisco de Paula Paranhos

1. La narrativa picaresca y algunas de sus características

La orfandad, el hambre, viajes, diferentes profesiones, amos, etc., son algunas de las muchas características encontradas en una obra picaresca.

El pícaro es un personaje que hace de todo para conseguir lo que desea y no se importa en lograr a través de fraude y trapaza, pues es astuto lo suficiente y hace todo con mucha arte y maña.

Analizando la narrativa de Rinconete y Cortadillo de Miguel de Cervantes, y Lazarillo de Tormes de autor anónimo, podemos encontrar estas características en los siguientes momentos de las dos historias:

La orfandad, en la historia de Cervantes, Cortadillo contesta a Rinconete, mientras se conocen de la siguiente manera:

“Así es, pero yo he dicho la verdad en lo que he dicho; porque mi tierra no es mía, pues no tengo en ella más de un padre que no me tiene por hijo y una madrastra que me trata como alnado; el camino que llevo es a la ventura, y allí le daría fin donde hallase quien me diese lo necesario para pasar esta miserable vida.”¹

Ya en Lazarillo de Tormes, al comienzo de su narrativa, él comenta así:

1 CERVANTES, Miguel. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1994, p.6.

“... cómo era hijo de buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba me tractase bien y mirase por mí, pues era huérfano...”²

El hambre, la preocupación con la comida es mucho más grande en Lazarillo que en Riconete y Cortadillo, pues el primero cuando busca a casi todos los amos que tuviera, solamente pensara en el hambre que tenía, como si fuera la única razón para vivir, ya los dos chicos ven el hambre como una de las necesidades para vivir. Las situaciones adelante nos sirven como ejemplo:

Lazarillo hace una referencia a su primero amo “el ciego” de la siguiente manera, y así aprovecha para expresar la cantidad de hambre que tiene.

“Mas también quiero que sepa Vuestra Merced que, con todo lo que adquiría y tenía, jamás tan avariento ni mezquino hombre no vi; tanto, que me mataba a mí de hambre, y así no me demediaba de lo necesario. Digo verdad si con mi sotileza y buenas mañas no me supiera remediar, muchas veces me finara de hambre...”³

En la novela de Cervantes, el diálogo entre los dos muchachos (Rincón y Cortado) y un otro asturiano, para conseguir informaciones sobre las ventajas y desventajas del trabajo de este chico asturiano, y él les responde que:

“... el oficio era descansado y de que no se pagaba alcabala, y que algunos días salía con cinco y con seis reales de ganancia, con que comía y bebía y triunfaba como cuerpo de rey, libre de buscar amo a quien dar fianzas y seguro de comer a la hora que quisiese, pues a todas lo hallaba en el más mínimo bodegón de toda la ciudad.”⁴

2 ANÓNIMO. Lazarillo de Tormes. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A, 1999, p.21-22.

3 ANÓNIMO. Lazarillo de Tormes. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A, 1999, p..27

4 CERVANTES, Miguel. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1994, p.13.

O sea, el muchacho muestra a Rinconete y Cortadillo la importancia que tiene tal oficio y los beneficios que él les puede proporcionar.

El trozo a seguir, podemos destacar más otras dos características picarescas en la obra de Cervantes, el viaje y el interés de sacar ventajas a través de sus amos.

“... En esto, Cortado y Rincón se dieron tan buena maña en servir a los caminantes que lo más del camino los llevaban a las ancas; y aunque se les ofrecían algunas ocasiones de tentar las valijas de sus medios amos, no las admitieron, por no perder la ocasión tan buena del viaje de Sevilla, donde ellos tenían grande deseo de verse.”⁵

Desde del tractado primero “Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue” hasta el tractado séptimo “Cómo Lázaro se asentó con un alguacil, y de lo que le acaeció con él”, lo que se cuenta en cada uno de estos “tractados” no es solamente la vida de Lazarillo, sino cada amo que tuvo y las aventuras por las cuales pasó con ellos o gracias a cada uno de ellos.

Por último veamos el ejemplo de algunos viajes de Lazarillo, el primero se refiere a la salida de Salamanca con su primer amo “el ciego”:

“Como estuvimos en Salamanca algunos días pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí.”⁶

Ya el segundo es el comienzo del tractado tercero, cuando Lázaro necesita cambiar de amo y de ciudad.

“Desta manera me fue forzado sacar fuerzas de flaqueza, y poco a poco, con ayuda de las buenas gentes, di comigo en esta insigne ciudad de Toledo, adonde, con la merced de Dios, dende a quince días se me cerró la herida. Y mientras estaba malo siempre me daban alguna lismosna: mas después que

5 Ídem, p.12.

6 ANÓNIMO. Lazarillo de Tormes. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A, 1999, p.22.

estuve sano todos me decían: - Tú bellaco y gallofero eres. Busca un amo a quien sirvas.”⁷

Considerando éstas y otras características hasta podemos pensar que, en dichas obras, solamente encontraremos cuestiones “negativas”, pero es importante destacar que el pícaro cree en Dios y es a Él que siempre pide ayuda en sus diversas aventuras.

El objetivo de este trabajo es comentar la creencia en Dios en las obras picarescas, *Lazarillo de Tormes* (autor desconocido) y *Rinconete y Cortadillo* (Miguel de Cervantes). Entonces analizaremos la visión y creencia de los personajes por Dios.

2. El Dios de Lazarillo de Tormes

Cuando Lázaro narra su historia, podemos ver que, casi todo los momentos él no se olvida de hablar en Dios, algunas veces percibimos que es la costumbre que lo hace usar el nombre de Dios en vano, otras veces es la necesidad de recibir ayuda divina. El Dios de Lazarillo es sin duda un Dios que le ayuda en su vida de pícaro, no podemos pensar en un Dios “honesto, justo y con moral”, pues sino estaremos huyendo de las características.

También podemos notar que otros personajes de la historia también mencionan y creen en Dios.

Pero no debemos dejar de considerar que esta “fe” y “creencia” en Dios muchas veces son chistes que los pícaros hacen para criticar la Iglesia. Y otras veces es realmente la ficción copiando la realidad del pueblo.

Las situaciones a seguir comprueban las afirmaciones anteriores. Veamos:

1. En principio de la historia, Lázaro comenta quien era su padre, y a través de este comentario él hace referencia a Dios y también al Evangelio, ahí se nota el chiste que Lázaro hace con los dos casos (Dios y Evangelio).

“Pues siendo yo niño de ocho años, achacaron a mi padre ciertas sangrías mal hechas en los costales de los que allí a moler venían,

7 Ídem, p.71.

por lo cual fue preso, y confesó y no negó, y padeció persecución por justicia. Espero en Dios que está en la gloria, pues el Evangelio los llama bienaventurados.”⁸

2. Ya en este caso, es la madre de Lazarillo que pide ayuda a Dios. “ - *Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.*”⁹

3. Aunque Lázaro tenga fe y cree en Dios y demuestre la importancia que Él tiene en su vida, él también aprovecha para valorar personas, que lo enseñaron a ser más astuto. Como este caso que habla de su primer amo “el ciego”: “*Y fue así, que después de Dios, éste me dio la vida y, siendo ciego, me alumbró y adestró en la carrera de vivir*”¹⁰

4. El personaje pícaro tiene muchas características “negativas”, y en este trozo, Lázaro pide ayuda a Dios para vengarse del ciego, amo suyo. O sea, el Dios de un pícaro es vengativo como él:

“Como llovía recío y el triste se mojaba, y con la priesa que llevábamos de salir del agua, que encima de nós caía, y, lo más principal, porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme dél venganza), creyese de mí y dijo:”¹¹

5. Casi al final de su historia, Lázaro hace sus últimas citas a Dios.

“Y pensando en qué modo vivir haría mi asiento, por tener descanso y ganar algo para la vejez, quiso Dios alumbrarme y ponerme en camino y manera provechosa... En el cual el día de hoy vivo y resido a servicio de Dios y de Vuestra Merced...”¹²

8 ANÓNIMO. Lazarillo de Tormes. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A, 1999, p.14.

9 Idem, p.22.

10 Idem, p.24

11 Idem, p.45.

12 Idem, p.128-129.

3. La fe en Dios en Rinconete y Cortadillo

Es interesante la fe que la gente deshonesto de esta historia tiene en Dios, pero Rinconete y Cortadillo tienen conciencia que tal comportamiento no combina con la creencia y cuestionan. Ellos también creen en Dios, pero se sienten aún muy jóvenes para salir de la vida tan perdida que llevan, pues es así que ellos viven la aventuras.

En el diálogo a seguir podemos ver el cuestionamiento de Cortado y como se el ladrón se refiere a su oficio y a Dios:

“- ¿Es vuesa merced, por ventura, ladrón?

- Sí – respondió él -, para servir a Dios y a las buenas gentes, aunque no de los muy cursados; que todavía estoy en el año del noviciado.

A lo cual respondió Cortado: - Cosa nueva es para mí que haya ladrones en el mundo para servir a Dios y a la buena gente.

A lo cual respondió el mozo: - Señor, yo no me meto en tologías; lo que sé es que cada uno en su oficio puede alabar a Dios...”¹³

Otro pasaje que nos muestra, que Dios ayuda a los ladrones de la historia es el consejo de la vieja Pipota:

“- Holgaos, hijos, ahora que tenéis tiempo; que vendrá la vejez, y lloraréis en ella los ratos que perdistes en la mocedad, como yo los lloro; y encomendadme a Dios en vuestras oraciones, que yo voy a hacer lo mismo por mí y por vosotros, porque Él nos libre y conserve en nuestro trato peligroso sin sobresaltos de justicia.”¹⁴

Por último podemos verificar el cuestionamiento que Rinconete hace sobre el comportamiento de esta “mala” gente y la seguridad y confianza que tienen en Dios.

13 CERVANTES, Miguel. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1994, p.20-21.

14 CERVANTES, Miguel. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1994, p. 37.

“... a estas y a otras peores semejantes; y, sobre todo, le admiraba la seguridad que tenían y la confianza de irse al cielo con no faltar a sus devociones, estando tan llenos de hurtos, y de homicidios, y de ofensas de Dios. Y refase de la otra buena vieja de la Pipota, que dejaba la canasta de colar hurtada, guardaba en su casa y se iba a poner candelillas de cera a las imágenes y con ello pensaba irse al cielo calzada y vestida.”¹⁵

Consideraciones finales

Observando las dos historias, podemos considerar que la visión de Dios es distinta. En *Lazarillo de Tormes*, las referencias a Dios son muchas veces chistes con la creencia de las personas y otras veces parece que realmente Lázaro pide socorro a sus necesidades.

Ya en *Rinconete y Cortadillo* lo que se podemos observar de la parte de los dos chicos, la crítica a las personas tan deshonestas y la pretensión que tienen en pensar que tendrán ayudas divinas y la salvación cuando mueran.

Rinconete y cortadillo son conscientes de las cosas malas que practican y saben diferenciar de lo bueno, ya Lázaro piensa que todo lo que hace es para su bien estar y el hambre.

Referencias bibliográficas

CERVANTES, Miguel. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1994.

ANÓNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A, 1999.

González, Mario M. *O Romance Picaresco*. São Paulo, Ática, 1988.

15 Idem, p.59.

Sor Juana Inés de la Cruz, musa barroca mexicana das letras hispânicas

SOUZA, Arlene Isabel Venâncio de.
SILVA, Francisco Ivan da.
MALDONADO, Reny Gomes.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

“En todas las cosmogonías míticas, hasta donde ha sido posible rastrear, se encuentra esta posición suprema de la palabra.”

Ernst Cassirer

Das sagradas ruínas da América, *viva o México*, ergue-se Sor Juana Inés de la Cruz, a *fênix mexicana*, conhecida, universalmente, na História da Literatura. Das sagradas ruínas/cinzas, ergue-se Sor Juana, "religiosa por profissão, poeta por nascimento". Aqui, Mito/Poesia e Religião se aliam, os gêneros se misturam e, das formas e cores mais particulares, abstrai-se a universalidade da linguagem da poesia que rompe, inclusive, com as barreiras do discurso/mito sagrado. A mais original poesia, mais bela, e, por suas formas mesmas, transformando o discurso do oposto em justaposição com a natureza mista de seu poema.

Sor Juana Inés de la Cruz, (1651-1695), pode-se dizer, é a filha natural da futura poesia da América, Pátria poética, onde se reúnem Whitman, Vieira e Fernando Pessoa. Monja erudita. Estudava continuamente diversas coisas, sem ter para alguma particular inclinação, e, sim, para todas em geral, afirmam os biógrafos. É o *gosto* barroco, que não conhece ribalta e reúne todas as coisas num ritual de celebração e derrisão. O símbolo sagrado é desnudado, e, dele mesmo, dizem-se muitas coisas ocultas nas dobras de seu próprio discurso. É o procedimento poético/literário de todos os artistas de tradição gongórica/seiscentista. Concretamente,

a Poesia de Luis de Góngora. Se se ignora esse horizonte, pode-se limitar a compreensão e fruição da Obra.

Religião e Poesia religadas uma à outra, tudo, parece, leva ao mesmo fim: a celebração do Mito, inspiração literária da monja que escreve e reza. O louvor, o poema, é ao Sol, a Deus, luz que brilha no Céu. O Sol é o Astro regente da Poesia Barroca. Seu brilho está no Oriente e Ocidente. Na América, a celebração ao Sol é milenar. Só para lembrar, basta que se confirme isto com as pirâmides que aqui foram construídas, a Pirâmides do Sol, na cidade de *Teotihuacán* foi a capital religiosa do México há muitos séculos antes dos Astecas. Narram os historiadores que as ruas pululavam de peregrinos. Os edifícios e as obras de arte cintilavam ao Sol. Podemos ver, mais poeticamente, ou, em forma radical de poesia e poética, podemos ler esta celebração ao mito do Sol, no barroco poema de Sousândrade, intitulado, *O Guesa*:

Eia, imaginação divina!

Os Andes

Vulcânicos elevam cumes calvos,
Circundados de gelos, mudos, alvos,
Nuvens flutuando__ que espetác'los grandes!
Lá, onde o ponto do condor negreja,
Cintilando no espaço como brilhos
D'olhos, e cai a prumo sobre os filhos
Do lhama descuidado; onde lampeja
Da tempestade o raio; onde deserto,
O azul sertão, formoso e deslumbrante,
Arde do sol o incêndio, delirante
Coração vivo em céu profundo aberto!

O Guesa é um poema longo, e não é a ocasião de recitá-lo completo aqui. Digo apenas que é preciso lê-lo. Leiam *O Guesa*. "O poema foi livremente esboçado todo segundo à natureza singela e forte lenda". Para tratar deste poema sublinho como rica

fonte bibliográfica o livro de Augusto e Haroldo de Campos, *Revisão de Sousândrade*:

O Guesa - cujo nome significa errante, sem lar - era uma criança roubada aos pais e destinada a cumprir o destino mítico de Bochica, deus do sol. Educavam-no no templo da divindade até os 10 anos de idade, quando deveria repetir as peregrinações do deus, culminando com o percurso da estrada do Suna e o sacrifício ritual aos 15 anos: numa praça circular, o guesa adolescente era atado a uma coluna (marco equinocial), cercado pelos sacerdotes (xeques) e morto a flechadas; seu coração era arrancado em oferta ao sol e seu sangue reconhecido em vasos sagrados.

Assombra a variedade de formas/imagens que empregou Sousândrade nestes (doze/treze) cantos, alguns, inacabados. Mestre nesta matéria, o poeta e crítico Haroldo de Campos, assinala com razão e analisa com saber a linha barroca na linguagem poética sousandradina. *Barroquismo e Imagismo*: "Trata-se, realmente, de uma linguagem que apresenta níveis estilísticos vários, uma linguagem sincrética por excelência, abrindo-se num verdadeiro feixe de dicções, que tanto vai se alimentar nos clássicos da língua, quanto se projeta em invenções premonitórias do futuro da poesia." Esse trecho retifica muitos equívocos, pois os conflitos historicistas e normativos dos estilos e épocas se superam dialética e dialogicamente. Barroco moderno, *abstrato*, transplantado da *natureza* com profundo intelectualismo. Intelectualismo que faz saber e compreender todos as significações das formas de que dispõe.

Monja silenciosa, no claustro seiscentista, dialogando com a Poesia da Modernidade através de seu imaginário pleno de fragmentos de outros *discursos* imaginários. Aglutinações imaginárias, aglutinações erógenas, tudo diz, tudo fala, todo goza, semelhanças e diferenças. Dizer/falar de forma oculta, velada, (des)sacralizada. Eis a trama, a *trama dialógica* do *discurso* de Sor Juana. A monja desliza na reza e celebração do ritual mítico. Isso é tudo para produzir a *ruptura*, o rompimento com o *teológico*

e sagrado. Sobretudo para uma monja escritora, que, ao escrever, aglutina todas as instâncias pagãs de seu imaginário a uma Imagem teologicamente definida pela religião que professa. Era ela a monja enclausurada, liberta na poesia. *El Divino Narciso, Auto Sacramental*, escrito por Sor Juana Inés ilustra muito bem esta parte. A monja tem diante de si a matéria da religião do presente, e a imagem religiosa da América do (seu) passado. Se não podia elaborar uma epopéia por sua condição natural e histórica, fez um poema alegórico, que somente uma inteligência absolutamente livre poderia inventar sem perda para a Poesia e Religião. *El Divino Narciso* tinha de ser uma mistura, uma polifonia, muito específica. *Divino* é o *teológico*, palavra velada pela (auto) censura. *Narciso* é o *pagão*, elemento excêntrico com relação à religião da Professa. Esta é de fato a alegoria típica do *Barroco*. Quer o artista barroco que aquelas formas expressas signifiquem *Outras*, e, não a si mesmas. Quanto mais se compreende o(s) sentido(s) dessas *formas expressas*, mais se penetra no conhecimento daquilo que acima se chamou de *criptografia* da poesia barroca. Código oculto onde repousa vigilante o *sujeito* da linguagem ou do discurso. Por detrás dos véus do Santíssimo Sacramento, a Poeta se oculta vestida de monja. É a única saída. Santidade das escrituras. No Barroco, o importante é o código.

O *Santíssimo Sacramento* é o Símbolo do Cristianismo/Catolicismo mais real e concreto da *presença* corporal de Cristo em sua *Igreja*. *Narciso*, figura lendária, sedutora, que desprezou o amor e foi punido por ser belo. Note-se a forma (in) comparável da natureza do(s) Mito(s). O título recorda e celebra uma imagem ideal e duradoura e o produto de nova poesia no futuro. Verbo encarnado e sacramento, deleite da alma mística. Sustenta essa *crença*, ou essa *celebração* de mitos erógenos, o contexto alegórico que parece irromper das profundidades da memória, como os sonhos, desnudando a imagem das coisas sensoriais. A imagem barroca se contempla como se contempla/celebra o Santíssimo Sacramento. A escrita dessa imagem, o poema, é a transubstanciação do mistério dos signos refletidos no *Signo Eucarístico*, pre-

sença corporal. A poeta travestida de monja traveste o *Santíssimo* com as vestes de *Narciso*, interpenetração de Poesia e Religião. E, em coro, uma repetição convoca o leitor em espírito para a celebração do *Mito/Signo Sagrado*:

“Y en pompa festiva,
celebrad al gran Dios de las Semillas!”

Comentando *El Divino Narciso*, Lezama Lima esclarece com notas e observações da maior importância a *Imagem* do poema, rico (o poema) em sua dialogia alegorizante/sincrônica. Conjugando o Mito de Narciso com o Mito *Divino*, de Deus sacramentado. *Divino* em sentido poético. Palavra com sentido muito mais poético do que quando empregada na Idade Média, talvez. Comenta o autor do livro *A Expressão Americana*, após longa análise de *O Sonho*, considerado particularmente *El Divino Narciso*:

Outra das suas temeridades foi o auto sacramental O divino Narciso. O propósito relacionável do sonho passa de forma mais sutil a esse auto sacramental, pois nas loas introdutórias tenta relacionar os mitos católicos com os pré-cartesianos.

Astúcia e mexicanismo da monja, comentam outros críticos. Grandeza do poema, que refulge na simultaneidade do *discurso alegórico*, e na interpenetração de elementos e gêneros distintos. O drama barroco incentiva bastante essa simultaneidade/ interpenetração. E o *auto* de Sor Juana já pratica esse *procedimento*, no próprio título *El Divino Narciso*. *Narciso* implica um duplo. Dualidade que se reflete no espelho (da fonte), ou na representação (da cena do palco). Dualidade que se desdobra em *Outro(s)*. Essa mesma dualidade/ambigüidade percorre toda a estrutura criptográfica do poema. Técnica da alegoria, de utilização de *outras escritas*, e revelação do *Outro* discurso, o perverso, interior, oculto por trás dos véus da clausura. Título pleno de significações alegóricas. É ao nível dessas significações alegóricas que devemos compreender o auto sacramental de Sor Juana.

Belíssimo poema de amor, rapto apaixonado por Cristo formoso, do amante debruçado sobre o *corpo consagrado*. O poema como um corpo, o leitor como sujeito que ama deve deslumbrá-lo mais. Vislumbrá-lo. Aí, ele se afunda no produto de sua imagem. Fica clara aqui a alegoria com aquilo que o *auto sacramental* expressa semioticamente, um *discurso* poético velando nas dobras e redobras do ritual eucarístico. Barroca celebração, festim, banquete, repetições jubilosas, ecos musicais:

Y en pompa festiva,
celebrad al gran Dios de las Semillas!

É a música que ressoa em coro repetitivo, soa e ressoa aqui e ali assumindo o papel de uma figura alegórica. No auto sacramental de Sor Juana, América e Ocidente entram em cena bailando e dialogando, isto é, fazendo improvisações religiosas, inspiradas na *antigüidade*, e elaboradas no reino da fantasia e da alegoria.

Audaciosa monja, plena de intuições. Transcreve para a forma do poético/alegórico a sagrada materialidade eucarística. Para isto é preciso inteligência e autenticidade: o mito é o fundamento, é o autêntico lugar onde Sor Juana fixa a sua criação. Essa é sua autenticidade e originalidade. Na contemplação de Narciso, entregou-se a monja, deliberadamente, a inversões alegóricas. Nisto, deu ao seu auto/poema essa forma incomum capaz de seduzir cada vez mais os artistas e poetas de hoje. Seduzido e apaixonado, sabe-se, pelo *Divino Narciso*, Octavio Paz imprime ao *auto* da monja um sentido ainda mais amplo, na dimensão da linguagem poética e da clareza de suas analogias com a tradição a que Sor Juana se filia. Transcrevemos aqui os comentários do Autor do livro *Sor Juana Inés de la Cruz, o Las trampas de la fe*:

“El tema de El divino Narciso viene de las Metamorfosis fuente de inspiración de tantos poetas.”(...)

“El auto convierte a la fábula de Ovidio es una alegoria de la pasión de Cristo y de la institución de la Eucaristía. La interpretación de las dos tradiciones, la mitológica y la bíblica, era

constante; también las novelas de caballería se trasladaban a lo divino y Jesús aparece en un auto de Lope como Amadís y sus doce apóstoles como los doce pares. Calderón usó y abusó del recurso: El divino Orfeo, El verdadero dios Pan, El divino Jasón, Psiquis y Cupido. (...) Dios es Narciso pero Eco no es el alma humana sino el demonio. Acierto extraordinario y lleno de sentido: el demonio el imitador, el simio de Dios, que repite lo que dice la divinidad sólo que convirtiendo su sabiduría en ruido vacío.”

O livro de Octavio Paz sobre Sor Juana é uma verdadeira enciclopédia sobre o Barroco seiscentista e a(s) América(s). Será o maior prazer para o leitor de poesia a leitura dessa obra pulverizada de citações daqueles que melhor conheceram a Obra da poeta mexicana. Ela viverá, e sua poesia será a fonte, onde outros narcisos se debruçarão e morrerão fascinados. Muitos artistas/poetas contemporâneos foram seduzidos a ler Sor Juana e, nela, perceber sua Modernidade, comprovada pela realidade concreta da linguagem. No Brasil, o interesse apaixonado pela monja/poeta refletiu-se no vídeo *Grande Sermão: Vieira*. Obra de vanguarda que projeta a poesia futura. Monja contemplativa refletindo debruçada nas escrituras: Ovídio, a Bíblia, Cânticos dos Cânticos, os Evangelhos, os Salmos, os Profetas. Assombra o número de citações bíblicas no texto de Sor Juana. A Bíblia é a fonte de inspiração dos autores barrocos/seiscentistas. O maior exemplo, para comprovar isto, na Literatura Luso-Brasileira, é a Obra de Antônio Vieira, toda povoada de citações bíblico/ litúrgico/religiosa.

Sor Juana mais, ainda. Total (des) secularização da *História*. História sagrada, dispersa como semente/palavra no solo fértil da poesia. Que sentido (histórico) podemos dar ao tempo *divino*, no *auto/acto falho* da nossa Madre e Varão? Ela, a monja. Isis sem véu, não quer dizer outra coisa senão isto, a "subversão do desejo", diria J. Lacan mais subversivo e mais barroco ainda.

A alegoria faz falar o *outro*, o oculto; a partir dela, o espectador/observador contempla, enquanto representada no palco, a natureza das coisas. Essa natureza mesma irrompe do interior da cena como verdadeira erupção de signos/imagens. É o homem bar-

roco que *fala* assim, em justaposições, sincronizando tudo. Leia-se, para ilustrar essa passagem, o *quadro terceiro de El Divino Narciso*, onde a *Natureza Humana*, personagem sobre montes e prados à busca do amor, anda errante sublinhando/sublimando, a cada passo, a expressão metonímica/metafórica do caos traiçoeira que é a memória/história. Como na memória, no Barroco, a palavra dispersa, dispersa-se e bifurca-se. Quase perdida, melancólica e traída, lamenta a *Natureza Humana*, no auto sacramental de Sor Juana:

Oh, cuántos días ha que he examinado
la selva flor a flor, y planta a planta,
gastando congojado
mi triste corazón en pena tanta,
y mi pie fatigando, vagabundo,
tiempo, que siglos son; selva, que es Mundo!
Díganlo las edades que han corrido,
los suspiros que he dado,
de lágrimas los ríos que he vertido,
los trabajos, los hierros, las prisiones
que he padecido en tantas ocasiones.

Na intimidade do leitor, o texto de Sor Juana abre-se como uma biblioteca, texto de *natureza* barroca, texto lido e transcrito. Impõe ao leitor uma situação: penetrar essa selva selvagem de signos e superar o abismo entre o *Real* e a *Alegoria* da escrita. Aqui, o texto corresponde à *natureza*, natureza colhida nos livros, em bibliotecas. Mas o *texto* de Sor Juana não deve ser confundido com a natureza. Para fugir do real, ela se interioriza nas alegorias. Monja/estudiosa da *divina* sabedoria poética; oração/contemplação e estudo, como religar duas práticas tarefas tão exigentes, cada uma por si só? Sor Juana contemplava *El Divino Narciso* em uma biblioteca. Panoramas de livros, leitura de livros emblemáticos, etc. Centenas de livros, inclusive livros procurados pela Inquisição. Nisso a censura ao texto torna-se bastante rigorosa. Melhor para a *obra* poética, que terá de inventar/criar um *código* que chame repetidas vezes a atenção do leitor para o

ambíguo *discurso/texto* que se excerta na fala do Mito, fala velada e revelada através de livros.

Em uma leitura artística de Sor Juana e sua relação com os livros, (a biblioteca corresponde ao céu que contempla), o apurado leitor Octavio Paz refina e, afina cada vez mais essa jóia rara de biblioteca que foi nossa poeta do México. Viva el México. Dois retratos pintados de nossa Madre/Poeta posando, numa *paisagem de livros*, constituem relíquia preciosa na leitura de Octavio Paz, que vê a monja de pé (Juan Miranda) e sentada (Miguel Cabrera) em sua cela/biblioteca, cercada de livros. Transcrevemos o trecho onde Paz revela, para nossa época, a imagem/retrato da monja poeta dos Seiscentos:

... En el cuadro de Miranda, está de pie; sentada en el de Cabrera. La semejanza comienza por el fondo de los dos cuadros: un paisaje de libros. En el centro, una mesa; sobre la mesa, un paño; sobre el paño, un libro y un tintero; en el tintero, unas plumas. Hay otros objetos: unas tijeras y, en el cuadro de Miranda, un pliego con el soneto a la Esperanza: Verde embeleso de la vida humana... Una mano a un tiempo fina y llena, blanca entre las mangas blancas del hábito y sobre la blancura del papel. En el cuadro de Miranda la mano sostiene una pluma, como una paloma que levanta con el pico una rama; en el Cabrera, la mano se apoya en un libro abierto, como una paloma que se posa en un alero.

Deixamos o leitor na contemplação do *Retrato de Sor Juana*, nas páginas eruditas de Octavio Paz. Páginas barrocas, plenas de gozo e agonia. Melancolia de ler/saber. São profundas e relevantes as pinceladas e traço artístico de Paz sobre a obra da Fênix Mexicana, renascida e transcriada em nossa Modernidade. Tudo é signo, a pluma e o vento que passa. Por obra de amor/sedução/paixão a *Natureza Humana* se converte em panoramas de livros. (Conversão da natureza do texto). Aí, entre outros signos, a monja se revela como Imagem carnal *elegante/austera* devotada e de mão debruçada sobre o livro. É o Barroco que permite ver/viver a vida *retratada* nos livros. *Natureza Humana* viva/lida,

em contínua *conversão* e transformação. *Paisagens de livros*, que visão do leitor moderno. Se abrem em *Horizontes de Expectativas* à Sor Juana aparece ao observador como a *Imagem Temporal* da experiência mítica, e seu *estado* de contemplativa mística faz mergulhar no abismo/mistério que separa o Signo e suas significações. Crer ou criar, inventar; única maneira de inovar e atualizar o Ser da Criação. Antes de ser *religiosa descalça*, Sor Juana é poeta/leitora, e sabe realizar muito bem a *operação tradutora do texto de origem*; uma vez que para criar é preciso regressar à forma original (do mito). Regresso somente possível mediante a escrita, *natureza livro*. Essa função da *natureza livro* funciona como linguagem carnal reveladora do próprio processo de escrever/criar. Em Sor Juana, por exemplo, como em Vieira, o mestre é traço mais marcante dessa concepção criadora. Pouco a pouco, o texto bíblico vai se escrevendo e se transformando, ao mesmo tempo em que vai abrindo diferentes possibilidades no horizonte da leitura. Criação radical, ao pé da letra. É bastante percebido em Sor Juana Inés de la Cruz, sua capacidade de cotejar a *Bíblia* e as *Metamorfoses*, de Ovídio. Já sabe nosso leitor que a fonte mítica de *El Divino Narciso* é o texto ovidiano.

Leiam Vieira. Vieira é o sol Barroco que ilumina os ângulos mais escuros da *prosa* seiscentista. O Jesuíta Antônio Vieira nasceu em Lisboa em 1608 e morreu em Salvador, Brasil, em 1697(?). Pregador sacro, escreveu cartas notáveis, mestre da *prosa* barroca, missionário no Brasil, defendeu índios, negros e judeus, salvou-se da Inquisição, mas, à custa de grandes sofrimentos, foi diplomata e confessor de rainhas... Aprendeu o tupi-guarani e outros idiomas indígenas, regressou a Portugal e foi mandado fora pela Inquisição, refugiou-se em Roma, voltou ao Brasil e morreu aos 89 anos. Escreveu a História do Futuro/Clavis Prophetarum, História do V Império. História oculta, lida radicalmente pelo nosso poeta Fernando Pessoa. Mas, deixo aqui essa ilustração de Vieira, volto a tratar deste assunto em outro ensaio (mais específico). O tema da Carta Athenagorica é o Sermão do Mandato, e trata dos gêneros (mais) singulares das finezas de Cristo.

Verifica-se uma transleitura predileta de Sor, predestinada a ser poeta. Leitura/Crítica *ataque* velado ao discurso do Pe. Antônio Vieira, da Companhia de Jesus, Instituição superior, no México de Sor Juana. Octavio Paz, o mais autorizado crítico no assunto, escreveu parte tudo sobre esta questão. Escreveu um volume extenso, *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. No Barroco, a beleza dos livros é ressaltar os livros/textos dos outros. Nesse intercâmbio, o tom é diplomático, sutil, carinhoso, *risonho*, mas, terrivelmente, destronador. Os títulos e as epígrafes contrastam com os conceitos e as doutrinas de discursos/escrituras anteriores. Certas passagens da Carta Athenagorica merecem destaque. A princípio, podemos ler:

Carta de la Madre Juana Inés de la Cruz, religiosa del convento de San Jerónimo de la ciudad de México, en que hace juicio de un sermón del Mandato que predicó el reverendísimo P. Antonio de Vieira, de la Compañía de Jesús, en el Colegio de Lisboa.

A Carta segue dialógica, exegética, polêmica, apologética, erudita, cheia de citações bíblicas, recitadas em cotejos com os Santos Padres, Doutores da Igreja. Eruditas citações de catedráticos. Sor Juana adota para escrever sua leitura do discurso do Mandato, adota o método do discurso do autor; autor/leitor têm o mesmo procedimento. E, é nesse lugar, e, nessa prática, que começa realmente a história do texto. O texto é prestigiado por uma evocação constante ao texto original via citações. É iluminativo, comparar o *texto* da Monja com o texto do Jesuíta, em que parecem cotejar-se as notas, as citações, as alusões, dispersas, e, cobrando uma leitura sincrônica, de coincidências, mas, antes de tudo, anunciando/prefigurando sua tradição diferenciadora.

Voltemos a destacar passagens da Carta sobre o discurso do Mandato do Pe. Antônio Vieira. Escreve a Monja:

Habla de las finezas de Cristo en el fin de su vida: in finem delexit eos (Ioan.13 Cap.); y propone el sentir de tres Santos Padres, que son Augustino, Tomás y Crisóstomo, con tan generosa osadía, que dice: El

estilo que he de guardar en este discurso será éste: referiré primero las opiniones de los Santos, y después diré también la mía; mas com esta diferencia: que nunguna fineza de amor dirán los Santos, a que yo no dé otra mayor que ella; y la fineza de amor de Cristo que yo dijere, ninguno me ha de formarles palabras, ésta su proposición, y ésta la que motiva la respuesta.

Sor Juana escreve com muita claridade sobre o discurso de Vieira; como religiosa/jerônima, dedicava-se aos estudos teológicos e das Escrituras. Sor Juana é leitora; já a retratamos em uma cela-biblioteca. É sempre apresentada com um livro na mão, ou com a mão sobre o livro; quem sabe, talvez, o livro dela mesma, qual Hamlet, que lê o livro dele mesmo. Ter um livro na mão é uma imagem de índole religiosa. E Sor Juana encarna essa imagem divinamente: *A fênix Mexicana*, que renasce do livro. Essa imagem do livro como fonte criadora remonta aos Vedas; e os judeus, no Corão, são chamados, o povo do Livro; os profetas bíblicos são representados com rolos de papiro na mão, livros; também os autores evangélicos têm na mão um livro. De qualquer modo, há outro efeito do discurso de Vieira, que é a forma de sua escrita.

1. Sor Juana : uma leitura de sua obra

Especular sobre a obra de Sor Juana é especular sobre a Paixão, assim inicia o texto da Prof.^a Teresa Cristofani Barreto, em seu ensaio “Olhares, miradas”. Partindo dessa máxima, tentamos entrar no mundo dessa monja-poeta através de seus sonetos e, mergulhando numa possível tradução/versão. Toda a sua obra e, *De Amor e Discrção* foram sonetos que encantaram e continua encantando a todos os seus leitores. Sor Juana, Juana de Albaye y Ramirez de Santillana viveu sempre entre o sagrado e o profano. Nasceu *criolla* e viu que a única forma de permanecer entre os livros seria ir para o claustro e assim o fez sendo como bem diz Octávio Paz “Freira por profissão e poeta por vocação” temos em Sor Juana um exemplo de mulher que não reconhece nenhuma nomenclatura e que fez tantos poemas, autos sacramentais

no claustro sendo que nem todos eram sagrados e sim profanos. Sendo anteriormente dama de companhia da vice-rainha da Nova Espanha (México), ela teve acesso à corte e a levou para o mosteiro de São Jerônimo, aquele que nos deu a Vulgata. Desafiando também o clero na sua Carta Athenagorica, que faz uma crítica ao Sermão do Mandato de 1650 de Pe. Antônio Vieira, ou seja, apesar de não ter acesso ao púlpito ela escreve sobre o que falam nele. Sor Juana é, portanto, poeta que encanta outros poetas.

No Brasil, quem a introduziu nas nossas letras foi o poeta Manoel Bandeira, em 1949. Esse poeta traduziu alguns de seus poemas e o seu auto sacramental “II divino Narciso”. Em seguida, como já foi dito, a prof.^a Teresa Cristófani e Vera Mascarenhas de Campos nos brindou com o belíssimo livro “Letra sobre o Espelho” em que temos traduzido a famosa Carta Athenagórica, O primeiro sonho e vários poemas. Em 1998, foi traduzida para o português por Wladir Dupont a famosa biografia de Octávio Paz que foi escrita em 1982. Na edição especial da revista FACE/PUC-SP sobre o Barroco, organizado pela prof.^a Samira Chalhub, temos entre outros um ensaio de Haroldo de Campos que nos faz uma análise da vida dessa poeta assim como a tradução de quatro sonetos, nesse artigo ele relaciona a monja com os nossos poetas barrocos, em especial, com Pe. Antônio Vieira. Com relação à famosa carta de Sor Juana, ele nos diz

Para além da contextualização histórica do problema, nada obsta que se veja na emulação do Fênix Lusitano pela Fênix Mexicana, num torneio teológico retórico engenhoso, uma forma de Sor Juana afirmar, contra o paradigma varonil da parenética do tempo, seus dotes intelectuais, enquanto mulher e escritora, num ambiente hostil à ilustração feminina. (CAMPOS, 1994).

Com essa afirmação percebemos o que ela representou e representa para nossos poetas. E, finalmente, apresentamos um trabalho que pretende retratar em verso, sua obra, selecionamos os Sonetos *De Amor y Discreción*, sonetos esses que demonstram toda a paixão da poeta. Para traduzi-los buscamos a opção

pela sonoridade em detrimento da métrica, deixando permanecer as palavras comuns as duas línguas, mesmos estas sendo arcaísmos, para tentarmos ser mais fiel ao sentido do original. Como indaga Octávio Paz (PAZ, 1998) a leitura é a segunda metáfora e a tradução seria a terceira? Ela funciona como uma forma de ler-mos mais atentamente, mais “antropofagicamente” por penetrarmos na sua origem e a trazermos para a nossa língua. Esses vinte e dois sonetos serviram como ponto de partida para adentrarmos no seu mundo e inevitavelmente nos apaixonarmos pela Musa do México, a Fênix Mexicana, todos os epítetos seriam poucos para representar essa mulher forte e determinada que abriu mão de tudo para se dedicar, como os grandes, ao maior de todos os bens – a sabedoria dos livros e que traduziu esse conhecimento através da sua poesia.

Mostraremos os vinte e dois sonetos traduzidos com os seus originais e ainda um poema homônimo em português e, como exercício de transcrição/tradução fizemos uma versão em espanhol.

Sor Juana

Ó vós, mexicana musa,
imagem lapidada daquele povo massa-
crado, morto ao ar-livre:
Hoje, à América livre,
estais, não só a cultivar a flor dos que
respiram, mas, a demonstrar
a Escritura terrível do sagrado,
acordada entre os fulgores solares,
que a tudo rejuvenescem.
Jóia rara de mulher,
sentiu que era essa sua doçura,
que era esse seu destino.
Atenta ao livro que segura à mão,
obra criptográfica para letrados,
diverte-se noite e dia,
íntimamente, na clausura secreta, e
como sabe ser fênix,
o chão lhe vai como cinza.

Francisco Ivan

Ó usted, mexicana musa,
imagen lapidada de aquél pueblo
masacrado, muerto al aire libre:
Hoy, a la America libre,
estáis, no sólo a cultivar la flor de los que
respiran, pero, a demostrar
la Escritura terrible de lo sagrado,
despertada entre los fulgores solares,
que a todos rejuvenecen.
Joya preciosa de mujer,
sentió que era esa su dulzura,
que era ese su destino.
Atenta al libro que agarra en la mano,
obra criptográfica para letrados,
diviértese noche y día,
íntimamente, en la clausura secreta, y
cómo sabe ser Fénix,
el piso se le va como ceniza.

[Nossa trad.]

2. Uma Terceira Metáfora

Muitas vezes o trabalho de tradução nos parece interminável, assim como o da

aranha ao tecer sua teia, buscando uma estética, já que buscamos chegar a compreensão fiel do texto original. Portanto, foi em um clima de responsabilidade, atenção e sensibilidade, que foram traduzidos seus Sonetos *De amor y de discreción*.

Como diz Octávio Paz, *a leitura é uma segunda metáfora*. O que diríamos da tradução, uma terceira metáfora? Ao construirmos esta terceira leitura de uma obra tão atraente, envolvente e sedutora, onde *o sentimento é profundo, mas contido, e a paixão lúcida*, buscamos manter os mesmos vocábulos arcaicos, já que estes tinham sua equivalência no português, no intuito de nos aproximarmos ao máximo do texto-fonte.

Como sabemos, há uma grande similaridade entre as duas línguas, provocando assim, armadilhas para os leitores e tradutores. A fim de encontrarmos a palavra exata, que se encaixe melhor na rima, na sonoridade e no significado, utilizamos vários dicionários, comparando-os e elegendo o que melhor traduzia a obra desta fênix Barroca.

De tudo, talvez o mais difícil, tenha sido carregar de sentimento as palavras da nossa língua, assim como o faz a poeta mexicana com a língua espanhola, enriquecendo a alma do leitor. Em seguida, termos o ensaio traduzido dos Sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz:

Sonetos de Amor Y de Discreción

(Sonetos de amor e de discrição)

164

*En que satisface un recelo con la retórica del llanto./
Em que se satisfaz um receio com a retórica do pranto*

ESTA tarde, mi bien, cuando te hablaba, como em to rostro y tus acciones via que com palabras no te persuadía, que el corazón me vieses deseaba; y amor, que mis intentos ayudaba, venció lo que imposible parecia: pues entre el llanto, que el dolor vertia, el corazón deshecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste, no te atormenten más celos tiranos, no el vil recelo tu inquietud contraste com sombras necias, com indícios vanos, pues ya em líquido humor viste y tocaste mi corazón deshecho entre tos manos.

ESTA tarde, meu bem, quando te falava, como em teu rosto e tuas ações via que com palavras não te persuadia, que o coração me visses desejava; e Amor, que meus intentos ajudava, venceu o que impossível parecia: pois entre o pranto, que a dor vertia, o coração desfeito destilava.

Basta já de rigores, meu bem, basta; não te atormentem mais ciúmes tiranos, nem o vil temor tua quietude contraste com sombras necias, com indícios vãos, pois já em líquido humor viste e tocaste meu coração desfeito entre tuas mãos.

165

Que contiene una fantasía contenta con amor decente.

Que contém uma fantasia alegre com amor decente.

DETENTE, sombra de mi bien esquivo, imagem del hechizo que más quiero, bella ilusión por quien alegre muero, dulce ficción por quien penosa vivo.

Si al imán de tus gracias, atractivo, sirve mi pecho de obe-

diente acero, ¿para qué me enamoras lisonjero si has de burlarme luego fugitivo?

Mas blasonar no puedes, satisfecho, de que triunfa de mí tu tiranía : que aunque dejas burlado el lazo estrecho que tu forma fantástica ceñía, poco importa burlar brazos y pecho si te labra prisión mi fantasía.

DETEM-TE, sombra de meu bem esquivo, imagem do feitiço que mais quero, bela ilusão por quem alegre morro, doce ficção por quem penosa vivo.

Se ao ímã das tuas graças, atraente, serve meu peito de obediente decisão para que me namoras lisonjeiro se hás de burlar de mim logo fugitivo?

Mas alardear não podes, satisfeito, de que triunfa de mim tua tirania: que embora deixes burlado o laço estreito que tua forma fantástica cingia, pouco importa burlar braços e peito se te lapida a prisão minha fantasia.

166

Resuelve la cuestión de cuál sea pesar más molesto en encontradas correspondencias, amar o aborrecer.

QUE NO me quiera Fabio, al verse amado, es dolor sin igual en mí sentido; mas que me quiera Silvio, aborrecido, es menor mal, mas no menos enfado.

¿Qué sufrimiento no estará cansado si siempre le resuenan al oído tras la vana arrogancia de un querido el cansado gemir de un desdeñado?

Si de Silvio me cansa el rendimiento, a Fabio canso con estar rendida; si de éste busco el agradecimiento a mí me busca el otro agradecida: por activa y pasiva es mi tormento, pues padezco en querer y en ser querida.

(Resolve a questão de qual seja pior pesar em correspondências encontradas, amar ou aborrecer.)

QUE NÃO me queira Fabio, ao ver-se amado, é dor sem igual em meu sentido; mas que me queira Silvio, abor-

recido, é mal menor, mas não menos enfado.

Que sofrimento não estará cansado se sempre lhe ressoam ao ouvido trás a vã arrogância de um querido o cansado gemer de um desprezado?

Se de Silvio me cansa a submissão, a Fabio canso por estar rendida; se deste busco o agradecimento, o outro me busca agradecida: por ativa e passiva é meu tormento, pois padeço em querer e em ser querida.

167

Continúa el mismo asunto y aun le expresa con más viva elegancia.

FELICIANO me adora y le aborrezco; Lisardo me aborrece y yo le adoro; por quien no me apetece ingrato, lloro, y al que me llora tierno, no apetezco.

A quien más me desdora, el alma ofrezco; a quien me ofrece víctimas, desdoro; desprecio al que enriquece mi decoro, y al que le hace desprecios, enriquezco.

Si con mi ofensa al uno reconvengo, me reconviene el otro a mí, ofendido; y a padecer de todos modos vengo, pues ambos atormentan mi sentido : aquéste, con pedir lo que no tengo; y aquél, con no tener lo que le pido.

(Continua o mesmo assunto e até lhe expressa com a mais viva elegância.)

FELICIANO me adora e eu o aborreço; Lisardo me aborrece e eu o adoro; por quem não me apetece ingrato, choro, e ao que me chora terno, não apeteço.

A quem mais me desconsidera, a alma ofereço; a quem me oferece vítimas, desconsidero; desprezo ao que enriquece meu decoro, e ao que faz desprezos, enriqueço.

Se com minha ofensa a alguém recrimino, me recrimina o outro, ofendido; e a padecer de todo o modos venho, pois ambos atormentam meu sentido: este, em pedir o que não tenho; e aquele, em não ter o que lhe peço.

168

Prosigue el mismo asunto, y determina que prevalezca la razón contra el gusto.
(*Continua o mesmo assunto, e determina que prevaleça a razão mesmo à contra gosto.*)

AO QUE ingrato me deixa, busco amante;
ao que amante me segue, deixo ingrata;
constante adoro a quem meu amor maltrata;
maltrato a quem meu amor busca constante.
Ao que trato de amor, descubro diamante,
e sou diamante ao que de amor me trata;
triumfante quero ver ao que me mata,
e mato ao que me quer ver triunfante.
Se a este pago, padece meu desejo;
se rogo àquele, minha honra desagrado:
de ambos modos infeliz me vejo.
Mas eu, por melhor partido, escolho
de quem não quero, ser violento emprego,
que, de quem não me quer, vil despojo.

169

Enseña cómo un solo empleo en amar es razón y conveniencia.
(*Ensina como uma única forma de amar é razão e conveniência.*)

FABIO: no ser de todas adoradas,
são todas as beldades ambiciosas;
porque tem as aras por ociosas
se não as vêem de vítimas abundantes.
E assim, se somente de um são amadas,
vivem da Fortura queixosas,
porque pensam que mais que ser formosas
constitui deidade o ser rogadas.
Mas eu sou nisto tão sensata,

que vendo a muitos minha atenção soçobra,
e só quero ser correspondida
d'aquele que do meu amor créditos cobra;
porque é o sal do sabor ser querida:
que maltrata o que falta e o que sobra.

170

*De amor, puesto antes en sujeto indigno, es enmienda
blasonar del arrepentimiento.
(De amor, posto antes em sujeito indigno, é emenda os-
tentar do arrependimento.)*

QUANDO meu erro e tua vileza vejo,
contemplo, Silvio do meu amor errado,
quão grave é a malícia do pecado,
quão violenta a força de um desejo.
A minha própria memória apenas creio
que pudesse caber no meu cuidado
a última linha do desprezível,
o término final de um mau emprego.
Eu bem quisera, quando chego a ver-te,
vendo meu infame amor, poder negá-lo;
mas logo a razão justa me adverte
que só se remedia em publicá-lo:
porque do grande delito de querer-te,
só é muita pena confessá-lo.

171

*Prosigue en su pesar; y dice que aun no quisiera aborrecer a
tan indigno sujeto, por no tenerle así aún cerca del corazón.
(Prossegue em seu pesar; e diz que todavia não quisera abor-
recer tão digno sujeito, por não tê-lo ainda perto do coração.)*

SILVIO, eu te aborreço, e até condeno
o que esteja desta sorte em meu sentido:
que infama ao ferro o escorpião ferido,

e a quem o marca, mancha imundo o lodaçal.
És como o mortífero veneno
que mata quem o verte inadvertido,
e enfim és tão mau e fermentido
que até para aborrecido não és bom.
Teu aspecto vil à minha memória ofereço,
ainda que com susto me contradiga,
por dar-me eu mesma a pena que mereço:
pois quando considero o que fiz,
não só a ti, desprezada, aborreço-te,
mas a mim pelo tempo que te quis.

172

*Efecto muy penoso de amor, y que no por grandes
se igualan con las prendas de quien le causa.
(Efeito dilacerante do amor, e que mesmo não
sendo grande se igualam com os encantos de
quem lhe causa)*

COM a dor da mortal ferida,
de uma ofensa de amor me lamentava;
e por ver se a morte chegava,
procurava que fosse mais crescida.
Toda no mal a alma divertida,
pena por pena sua dor somava,
e em cada circunstância ponderava
que sobravam mil mortes a uma vida.
E quando, ao golpe de alguém e outro tiro,
rendido o coração dava penoso
indícios de dar o último suspiro,
não sei com que destino prodigioso
voltei na minha lembrança e disse:
- de que me admiro?
Quem no amor tem sido mais venturoso ?

173

*Efectos muy penosos de amor, y que no por grandes
se igualan con las prendas de quien le causa.
(Efeitos dilacerantes do amor, e que mesmo não sendo
grande se igualam com os encantos de quem lhe causa)*

VÊS-ME, Alcino, que atada à corrente
de Amor, passo nos seus ferros acorrentada
mísera escravidão, desesperada
de liberdade, e de consolo alheio?
Vês de dor e angústia a alma cheia,
de tão ferozes tormentos machucada,
e entre as vivas chamas abrasada
julgar-se por indigna de sua pena?
Vês-me seguir sem alma num desatino
que eu mesma condeno por estranho?
Vês-me derramar sangue no caminho,
seguindo os vestígios de um engano?
Muito admirado estás ? Pois vês, Alcino?
Mais merece a causa do meu dano.

174

*Aunque en vano, quiere reducir a método racional el
pesar de un celoso.
(Ainda que em vão, quer reduzir a método racional o
pesar de um ciumento.)*

QUE É isto Alcino ? Como tua
prudência
se deixa assim vencer de um mal ciumento,
fazendo com extremos de furioso
demonstrações mais que de loucura?
Em que te ofendeu Celia, se se apressa?
Ou porque ao Amor culpas de enganoso,
se não assegurou nunca poderoso
a eterna possessão de sua formosura?

A possessão de coisas temporais,
temporal é, Alcino, e é abuso
o querer conservá-las sempre iguais.
Com que teu erro ou tua ignorância acuso,
pois Fortuna e Amor, de coisas tais
a propriedade não tem dado a não ser o uso.

175

*Sólo con aguda ingeniosidad esfuerza el dictamen
de que sea la ausencia mayor mal que los celos.
(Só com a aguda inteligência esforça o ditame
de que seja a ausência pior que os ciúmes.)*

O AUSENTE, o ciumento, provoca-se,
aquele com sentimento, este com ira;
presume este a ofensa que não vê,
e sente aquele a realidade que toca.
Este modera, talvez, sua fúria louca,
quando o discurso em seu favor delira;
e sem interrupção aquele suspira,
pois nada a sua dor a força diminui.
Este aflige duvidoso sua paciência,
e aquele padece certos seus desvelos;
este à dor opõe resistência,
aquele, sem ela, sofre desconsoles;
e se és pena de maltrato, ao fim, a ausência,
logo é maior o tormento do que os ciúmes.

176

*Que da medio para amar sin mucha pena.
(Que da meio para amar sem muita pena.)*

EU NÃO posso te ter nem te deixar,
nem sei porque entre o deixar e o ter,
encontra-se um não para querer-te,
e muitos sim encontrarei para esquecer-te.

Pois nem queres deixar-me nem emendar-te,
suavizarei meu coração de sorte
que a metade se incline a aborrecer-te
ainda que a outra metade se incline a amar-te.
Se isto é força querer-nos, haja modo,
que é morrer o estar sempre brigando:
não se fale mais em ciúme e em suspeita,
e quem da metade, não queira o todo;
e quando me estás ali fazendo,
sabe que estou fazendo a desfeita.

177

*Discurre inevitable el llanto a vista de quien ama.
(Discorre inevitável o pranto à vista de quem ama.)*

MANDAS, Anarda, que sem pranto assista
a ver teus olhos; do qual suspeito
que o ignorar a causa, é quem te fez
querer que eu empreenda tanta conquista.
Amor, senhora, sem que me resista,
que tem em fogo o coração desfeito,
como faz ferver o sangue lá dentro do peito,
vaporiza em ardores pela vista.
Buscam logo meus olhos tua presença
que centro julgam de seu doce encanto;
e quando minha atenção te reverencia,
os raios visuais, entretanto,
como acham em tua neve resistência,
o que saiu vapor, se converte em pranto.

178

*Un celoso refiere el común pesar que todos padecen, y
advierte a la causa el fin que puede tener la lucha de
afectos encontrados.
(Um ciumento refere o comum pesar que todos padecem,
e adverte à causa o fim que pode ter a luta de afetos)*

encontrados.)

EU NÃO duvido, Lisarda, que te quero.
embora saiba que me tens ofendido;
mas estou tão amante e tão deslumbrado,
que os afetos que diferencio não prefiro.
De ver que ódio e amor te tenho, deduzo
que nenhum pode estar em supremo grau,
pois o ódio não pode haver ganho
sem ter perdido amor primeiro.
E se pensas que a alma que te quis
há de estar sempre a tua afeição ligada,
de tua vã satisfação te aviso:
pois se o amor ao ódio deu entrada,
o que baixou de supremo a ser remisso,
do remisso passará a ser nada.

179

*Que explica la más sublime calidad de amor.
(O que explica a mais sublime qualidade de amor.)*

EU ADORO Lysi, mas não pretendo
que Lysi corresponda minha fineza;
pois se julgo possível sua beleza,
a seu decoro e minha apreensão ofendo.
Não empreender, somente, é o que empreendo:
pois sei que por merecer tanta grandeza
nenhum mérito basta, e é simplicidade
obrar contra o mesmo que eu entendo.
Como coisa concebo tão sagrada
sua beldade, que não quer minha ousadia
dar à esperança nem até leve entrada:
pois cedendo a sua minha alegria,
por não chegar a vê-la mal empregada,
inclusive penso que sentisse vê-la minha.

180

*No quiere pasar por olvido lo descuidado.
(Não quer passar por esquecido o descuidado.)*

DIZES que eu te esqueço, Celio, e *mentes*
em dizer que me lembro *de esquecer-te*,
pois não há em minha memória *alguma parte*
em que, até como esquecido, te *apresentes*.
Meus pensamentos são tão *diferentes*
e em todo tão alheios de *tratar-te*,
que nem sabem se podem *ofender-te*,
nem, se te esquecem, sabem se o *sentes*.
Se tu fosses *capaz de ser querido*,
fosses capaz de esquecimento; e já era *glória*,
ao menos, a potência de ter *sido*.
Mas tão distante estás dessa *vitória*,
que isto de não lembrar-me não é *esquecimento*
senão uma negação da *memória*.

181

*Sin perder los mismos consonantes, contradice con la
verdad, aún más ingeniosa, su hipérbole.
(Sem perder as mesmas consoantes, contradiz com a
verdade, ainda mais talentosa, sua hipérbole.)*

DIZES que não te lembrás, Clori, e *mentes*
em dizer que te esqueces *de esquecer-te*,
pois das já em tua memória *alguma parte*
em que, por esquecido, me *apresentes*.
Se são teus pensamentos *diferentes*
dos de Albiro, deixarás *insultar-te*,
pois tu mesma pretendes *ofender-te*
com querer persuadir o que não *sentes*.
Nega-me ser *capaz de ser querido*,
e tu mesma concedes essa *glória*:
com que em contrário de ti teu argumento tem *sido*;

pois se para alcançar tanta *vitória*
te recordas de esquecer-te do *esquecido*,
já não dás negação em tua *memória*.

181 bis

*Que escribió un curioso a la Madre Juana para que le
respondiese.*

*(Que escreveu um curioso à Mãe Juana para que lhe
respondesse.)*

EM PENSAR que me queres, Clori, tenho *dado*,
pelo mesmo que eu não te *quisera*;
pois só quem não me *conhecia*,
poderia, Clori, a mim ter *amado*.
Em ti não me conheceres, infeliz
por só esta carência de antes *fora*;
mas como sabê-lo não *pudera*,
tivera menos mal no *ignorado*.
Tu me conheces, ou não me tens *conhecido*:
se me conheces, suprirás meus *males*.
Se aquilo, te negarás ao *entendido*;
se com este, ficaremos *desiguais*.
Pois, como me asseguras o *querido*,
meu Clori, em dois de Amor carências *tais* ?

182

*Que respondió la Madre Juana en los mismos consonantes.
(Que respondeu a Mãe Juana nas mesmas consoantes.)*

NÃO É só por capricho o haver *dado*
em querer-te, meu bem: pois não *pudera*
alguém de tuas prendas *conhecera*,
negar-te que mereces ser *amado*.
E se meu entendimento infeliz
tão incapaz de conhecer-te *fora*,
de tão grosseiro erro embora não *pudesse*

encontrar desculpa em tudo o *ignorado*.
Aquela que tivesse te *conhecido*,
ou há de te amar, ou confessar os *males*
que padece seu talento no *entendido*,
juntando dois extremos *desiguais*:
com que há de confessar que és *querido*,
para não dar desproporções *tais*.

183

Para explicar la causa a la rebeldía, o ya sea firmeza, de un cuidado, se vale de la opinión que atribuye a la perfección de su forma lo incorruptible en la materia de los Cielos. Usa cuidadosamente términos de Escuelas.
(*Para explicar a causa da rebeldia, ou já seja firmeza, de um cuidado, se vale da opinião que atribui a perfeição de sua forma o incorruptível na matéria dos Céus. Usa cuidadosamente termos de Escolas.*)

PROVÁVEL opinião é que, conservar-se
a forma celestial em sua firmeza,
não é porque na matéria haja mais firmeza
se não pela maneira de informar-se.
Porque aquele appetite de mudar-se,
o sacia da forma a nobreza;
com que, cessando o appetite, cessa
a ocasião que tiveram de apartar-se.
Assim teu amor, com vínculo terrível,
a alma que te adora, Celia, informa;
com que sua corrupção é impossível,
nem educar outra com quem não conforma,
não por ser a matéria incorruptível,
mas pelo inamissível da forma.

184

Que consuela a un celoso, epilogando la serie de los amores.
(*Que consola a um ciumento, epilogando a série dos amores.*)

AMOR começa por desassossego,
solicitude, ardores e desvelos;
cresce com riscos, lances e temores,
sustenta-se de prantos e de pedido.
Doutrina-lhe tibiezas e desapego,
conserva o ser entre enganosos véus,
até que com ofensas ou com ciúmes
apaga com suas lágrimas seu fogo.
Seu princípio, seu meio e fim é este;
pois por qué, Alcino, sentes o desvio
de Celia que outro tempo bem te quis?
Que razão há de que dor te custe,
pois não te enganou Amor, Alcino meu,
senão que chegou o término preciso?

Referências

- ANGULO, D. **Historia del Arte Hispanoamericano**. México: Instituto de Estudios y Documentos Históricos AC. , 1982.
- BALBUENA, B. de. **Grandeza Mexicana**. México: U.N.A .M, 1954.
- BALLESTEROS GABROIS, M. **Historia general de las Literaturas Hispánicas**. Tomo III. Barcelona: Editorial Vergara, 1968.
- BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. 20 ed. Rio de Janeiro : Ed. José Olympio, 1990.
- BARRETO, Tereza Cristófani e CAMPOS, Vera Mascarenhas de. **Letras sobre o espelho – Sor Juana Inés de la Cruz**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989.
- CAMPOS, Haroldo de. “Quatuor para Sor Juana” in: Revista FACE especial do Barroco. ORG. Samira Chalhub. São Paulo: PUC, 1994.
- CHÁVEZ, Ezequiel A. **Sor Juana Inés de la Cruz**. 4 ed. México: Editorial Porrúa, 1981. (Col.Sepan Cuantos... 148).
- DE LA CRUZ, Sor Juana Inés. **Convento de San Jerónimo**: libro de cocina. México: Enciclopedia de México, 1979.

_____. **Obras Completas**. México: Fondo de Cultura Económica: 4 vols, 1957.

_____. **Obras Completas**. 6 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

LEZAMA, Lima. **A expressão americana**. Trad. Irleamar Chiampi. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÓPEZ PORTILLO, Carmen Beatriz (Org). **Sor Juana y su mundo: una mirada actual – Memorias del Congreso Internacional**. México: Tezonte, 1998.

LÓPEZ PORTILLO, M. **Estampas de Sor Juana Inés de la Cruz**. México: Bruguera Mexicana de Ediciones, 1979.

LUQUE ALCALDE, E. **La educación en Nueva España en el siglo XVIII**. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

MALDONADO, Reny Gomes. “Literatura Mística ” in Cuadernos Literarios. Sucre: Editorial Callallawa, 2001.

MÉNDEZ PLANCARTE, A . **Obras Completas de Sor Juana Inés de la Cruz, villancico y letras sacras**. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

MURIEL, J. **Conventos de Monjas en la Nueva España**. Mexico: Editorial Santiago, 1946.

PAZ, Octavio. **Sor Juana Inés de la Cruz o Las Trampas de la Fe**. 2 ed. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1988.

PAZ, Octavio. **Sóror Juana Inés de la Cruz: as armadilhas da fé;** trad. Wladir Dupont. 2 ed. São Paulo: Ed. Mandarim, 1998.

SARDUY, Severo. **O Barroco**. Lisboa: Universidade de Lisboa / Col. Vega. s/d.

SILVA, Francisco Ivan. “Criptografia da Poesia Barroca” in: Revista Odisséia. Natal: EDUFRN/CCHLA – v. 1 n.1, nov/fev. 1994 – 1995.

_____. **Ensaio Poético**. Natal: EDUFRN, 1997.

SOUZA, Arlene Isabel Venâncio de. “Sor Juana (a mulher, a fala e o falo)”. In: Jornal “O GALO – Jornal Cultural”. Natal: Fundação José Augusto. Ano XIII – n.º 04 – Maio, 2001.

Quando a tinta e o sangue se misturam: imagens americanas de Cristóvão Colombo.

FLECK, Gilmei Francisco

URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Cuando la gente ya no cree en las divinas musas sólo los testimonios de primera mano acreditan los hechos” (García Gual, 2002:31).

Enquanto a moderna ciência, através de testes de DNA, busca desvendar um dos tantos mistérios que rodeiam a figura do Almirante Cristóvão Colombo: o paradeiro de seus restos mortais, a sua história segue despertando, de ambos os lados do Atlântico, um fascínio extraordinário que tem contagiado, especialmente, aos mais recentes romancistas históricos os quais têm se lançado ao desafio de confrontar as imagens hegemônicas deste herói consagrado pela historiografia oficial com as múltiplas faces e cores com as quais o novo romance histórico o tem feito ressurgir na contemporaneidade pela metaficção historiográfica que, segundo registra Linda Hutcheon (1991) em seus estudos de sobre a pós-modernidade, empreende uma volta crítica ao passado, não só histórico, mas àquele realismo do romance histórico pré-moderno, para daí, desta perspectiva, subverter todos os seus pressupostos.

As imagens metaficcionais de grandes personagens históricos, contidas nestas obras, fruto de uma linguagem especializada e de um conjunto específico de características próprias deste subgênero do romance, refletem o profundo desejo do homem moderno de repensar o seu passado histórico e a forma como este se registrou, agora com toda a liberdade que lhe outorga a moderna auto-reflexividade, abandonando antigas formas e fórmulas para revelar-se, segundo Marco Aurélio Larios (1997:130) como “*un descreimiento del pasado histórico*”.

Na América, no que tange ao uso do personagem histórico Cristóvão Colombo na ficção, devemos, em primeiro lugar, remeter-nos às imagens já consagradas do pioneiro das inovações no subgênero, o cubano Alejo Carpentier, que em seu último romance, *El arpa y la sombra* (1979), deixou registrado toda a sua maestria na arte de escrever. Por ser a última obra sua, ela também reúne uma grande carga de elementos e características peculiares que o autor foi ensaiando ao longo de toda a sua carreira literária. Isso se manifesta no apurado uso da linguagem, na estruturação da obra, nos recursos narrativos empregados e, especialmente, no trato dispensado ao material histórico altamente significativo e reunido de forma rigorosa para dar-lhe a necessária sustentação no ato da produção, bem como a grande liberdade de criação que sempre soube a arte lhe proporcionava. O resultado de tudo isso é uma imagem nova, tanto do protagonista Cristóvão Colombo, como dos feitos por ele realizados.

Inspirando-se no paradigma da divina trindade, o romance se encontra estruturado em três partes, cabendo a cada uma delas um recorte temporal, ou seja, um momento histórico específico e um personagem que o protagoniza, produzindo, no todo, uma imagem tripartite de Cristóvão Colombo: o mito, a lenda e o homem.

Temos, assim, na primeira parte, a figura ficcionalizada do Papa Pio IX que propõe, no século XIX, a beatificação de Colombo; na segunda parte aparece o próprio Colombo rememorando a sua vida de façanhas em fins do século XV e princípios do XVI; na terceira, já no final do século XIX, vemos o do Papa Leão XIII, presente no julgamento do processo de canonização do navegante genovês, aspirante a santo católico e figura central de todo o enredo.

O tom paródico e carnavalesco se instala já na primeira parte da obra, cujo título é “*El arpa*”, simbolizando o sublime, o eterno, o sagrado. O Papa Pio IX que, no isolamento de seu quarto, examina mais uma vez os documentos sobre a sua mesa. Caso estes fossem por ele assinados, dariam início ao mais ambicioso de todos os seus projetos: beatificar a Cristóvão Colombo, fazer

dele um santo entre os eleitos por Deus. No entanto, a máscara cai e deste modo vamos, aos poucos, penetrando na vida privada deste representante de Deus na terra.

A interpretação que aí se faz da figura do Papa nada mais é que a transferência para ele das características mais acentuadas e marcantes de Cristóvão Colombo. Segundo Salvador de Madariaga, um dos mais respeitados biógrafos do Almirante, “*Colón pensaba pues como hombre de Estado más que como cristiano, como Colón más que como Cristóbal*” (1940:310) e Carpentier não deixa de dar a sua personagem paródica este elemento importantíssimo: “*Y más ahora que las guerras de independencia propendían a cavar un foso cada vez más ancho y profundo entre el viejo y el nuevo continente. El elemento unificador podría ser el de la fe*” (Carpentier, 1994:47).

O narrador, ao se instalar na mente do Papa, trazendo à memória a vida do jovem Mastai, permite-nos vislumbrar as idéias, as imagens, as sensações, as impressões que este teve ao “descobrir” a América quando ainda era jovem e estava em missão religiosa no novo mundo que era uma terra que, a seus olhos, seguia selvagem, rude, ainda não civilizada, de ruas “*demasiado llenas de un barro revuelto, chapaleado, apisonado y vuelto a apisonar, amasado y revuelto otra vez, por los cascos de los muchos caballos que por ellas pasaban*” (Carpentier, 1994:33). Nesse barro pisado e repisado pode-se ver a metáfora de uma terra ainda sem formas definidas, sem uma verdadeira identidade, matéria bruta de um produto que ainda não se havia definido, nem projetado, que seguia ali como massa inerte sem um destino certo.

Já o narrador onipresente vai delineando os traços do Papa Pio IX em sua posição de representante de Deus entre os homens. Estes dois discursos, bastante opostos, demonstram o lado visível e palpável do ser humano, a capa com a qual este se cobre e pela qual se dá a conhecer e, por outro lado, a sua zona invisível e interior, o caráter e a personalidade que movem este ser exterior. Nesta dualidade de discursos aparece representando também o grande drama da vida de Colombo; ser o que de fato se é ou ser

aquilo que se quer que os outros pensem que se é de fato. Um apurado uso da linguagem favorece e enriquece a criação de tais imagens que se convertem em um verdadeiro quadro barroco expondo toda a riqueza contida em seus detalhes.

Nestes *flash-backs* cria-se um cenário que entrelaça a América e a Europa, tendo o mar ao meio; espaços vitais e consagrados do grande Almirante. Todo este relato da primeira parte faz com que ocorra uma reafirmação do mito de Colombo, séculos após a sua existência real.

A segunda parte desta obra de Carpentier denominada *La mano*, é a mais importante, pode-se dizer, o cerne mesmo do romance. Estando envolta em dois outros capítulos, que a abrem e a fecham, dando a impressão de ser este capítulo algo que se oculta, que se encobre, que se mantém em sigilo. Apresenta-se aí a dimensão terrestre, em oposição àquela dimensão divina evocada na primeira parte.

A narrativa se dá em primeira pessoa e desta forma nos é apresentado o narrador, o protagonista desta parte do romance. É o próprio Cristóvão Colombo que, em 1506, num simples quarto em Valladolid, espera pelo confessor que o ajudará em seu último passo nessa existência. Tal situação, leva-o a tomar a mais grave de todas as suas decisões “*y habrá que decirlo todo. Todo pero todo*” (Carpentier, 1994: 57).

Dar voz à consciência de Colombo, deixá-la fluir, incitá-la a revelar seus mais secretos recônditos, propicia um ângulo de visão da personagem que vai além das possibilidades de verificação empírica, mas que, por outro lado, por aquilo que já se estabeleceu com fato a cerca dela, se torna perfeitamente plausível, reforçando o efeito de verossimilhança e fortificando a credibilidade no relato. A intenção da confissão, que de fato nunca chega a concretizar-se no plano narrativo, serve de mola propulsora para a revisão biográfica que se estabelece ao longo de todo este extenso capítulo, servindo como eixo para as demais ramificações inseridas no relato do descobrimento da América, núcleo narrativo desta parte do romance, visto sob a ótica de um Colombo moribundo, condição

em que este se encontra no presente da narrativa, buscando alcançar o perdão de Deus pela confissão de seus pecados.

A revisitação à história que este “eu” empreende, ordenada cronologicamente, apoiada no diário da primeira viagem, no memorial da segunda e nas cartas das demais, estabelece o jogo da dualidade do narrador que se vê diante do fato de preservar a imagem pública, histórica, maquiada e polida, que pode ser escrita na pedra de mármore e nela perdurar para sempre; ou revelar as essências, os embustes, as trapaças, a torpeza de uma imagem frágil e humana, que se esvairia com a rapidez de um sopro diante da realidade.

Colombo, como leitor de seu passado, torna-se também filtro de todas as informações e, no processo de seleção destas, se estabelece um jogo de encobrir e revelar, aceitar e negar, de inserir novos e relevantes aspectos e no detrimento e omissão de outros, seguindo a paródia do trabalho de romancistas e historiadores que buscam revisar o passado, com a constante presença do ser jacente e do ser de dentro. No final, na hora da confissão de fato, a verdade se revela: “*Hora de la verdad, que es hora de recuento. Sólo diré lo que, acerca de mí, pueda quedar escrito en piedra mármol. De la boca me sale la voz de otro que a menudo me habita. Él sabrá lo que dice...*” (Carpentier, 1994: 187).

A proximidade da confissão ritual, da qual sabemos o conteúdo, mas que não chega a realizar-se no plano narrativo, é o fato que interrompe o monólogo de Colombo e fecha a segunda parte da obra, conduzindo a narrativa ao desenlace final: o julgamento do processo de canonização assinado, na primeira parte do romance pelo Papa Pio IX, mas que se efetiva agora na presença do Papa Leão XIII, já no final do século XIX, onde novos aspectos contribuirão para a formação da imagem tripartite do protagonista.

A revisão mais condensada da vida de Colombo, baseada nas fontes examinadas por acusadores e defensores, entre eles poetas, escritores, filósofos, todos em uma perfeita anacronia, mas reveladora da grande questão que o herói sempre representou para as diferentes classes de intelectuais, que se faz aqui, acaba revelando o caráter inadequado do Almirante para fazer parte do

Santoral Católico e, a imagem do Invisível errante que daí resulta e perdura, funciona como sentença para ele e para a história, ficando registrado em diferentes discursos a imagem heróica e também a dessacralizada.

Esta condição de desajustado, ser invisível, sem forma nem dimensão será de agora em diante seu destino pelos tantos desatinos e desajustes que caracterizaram a sua existência; pela sua incapacidade de adaptar-se a uma terra, a uma situação, a um povo, a uma língua e, por isso, terá que vagar, fracassado como lenda, rejeitado como mito religioso, “*quedó el Hombre-condenado-a-ser-hombre-como-los-demás*” (Carpentier, 1994: 57), e este é o grande triunfo do romance.

A história do descobrimento da América enfocada em *El arpa y la sombra*, centralizada na figura de Colombo e reconstruída por imagens paródicas, pela sátira, pelo o riso, pela heteroglossia, pela carnavalização, pelo humor, pela liberdade de invenção e imaginação. Marcas estruturais, todas, que segundo Menton (1993), caracterizam uma nova forma de escrever romances que tem como matéria básica a história, bastante comum na América Latina, na segunda metade do século XX.

O último romance de Alejo Carpentier, um dos principais cultivadores do gênero, revela, enfim, um modo peculiar de revisar e analisar o passado, empregando um discurso poético que se traduz em arte. Embora a forte e importante presença de fatos históricos esteja presente ao longo de toda a narrativa, a intenção de ser arte, sem pretender ser história é o desafio a que se lança qualquer romancista, mesmos os que escrevem romances históricos, e que a Carpentier resultou, nesta obra, não só admirável, como também exemplar.

Já no romance do argentino Marcelo Leonardo Levinas, *El último crimen de Colón* (2001), o barroquismo presente na obra de Carpentier, cede espaço a uma linguagem muito mais fluída e coloquial. Apesar de submetida, como aquela, às fontes históricas referenciais, especialmente ao diário de bordo da primeira viagem de Colombo, cria uma trama cheia de ações onde o histórico

se combina perfeitamente com as características dos romances de aventura. Diferencia-se da tradicional figura de Colombo, identificando-se com os mais fascinantes romances policiais, bem ao estilo de Conan Doyle, buscando aproximar-se deste gênero literário, que possui características próprias.

Partindo do “equivoco” cometido pela história de chamar este continente de América e não Colômbia, o romance de Levinas refaz o relato da vida de Colombo, aproximando-se daqueles fatos “historicamente comprovado”, especialmente no que se refere a sua primeira viagem ao Novo Mundo, núcleo narrativo do romance, registrada em seu diário de bordo, que, vai sendo reescrito, como se o romance fosse um diário íntimo e autêntico, enquanto os demais registros oficiais, são concebidos pelo protagonista como uma maneira de satisfazer a seus superiores pois “*Cada vez que escribía el Diario, imaginaba al lector- casi siempre su reina-, recreando con los ojos una epopeya original*” (Levinas, 2001:110) e nele só se poderia registrar aquilo que o enaltecesse diante da história.

A tensão que transpassa toda a obra se estabelece na dualidade daquilo que se registra que ocorreu e aquilo que de fato se passou. A voz do Almirante, posta no meio de ambos os discurso, soa amarga quando revelada pelo narrador: “*Sintió una molestia profunda hacia aquellos que se decían historiadores y pretendían narrar las cosas sucedidas, lo incomodaba la manera en que alguien podía referirse a un pasado indefenso*” (Levinas, 2001:53). Esta amargura da personagem com relação à história e aos historiadores, acaba revelando a sua peculiar maneira de tratá-los, estando consciente de seu papel de “herói”: “*Él mismo, Cristóbal Colón, cuando quería recordar su vida, tergiversaba las cosas, a veces olvidaba las sensaciones, omitía lo que no debía olvidarse jamás y atendía a las arbitrarias trivialidades de su memoria*” (Levinas, 2001:53).

Levinas, por meio de seus narradores, revela Colombo como um ser que se excita com “*la posibilidad de intervenir en los acontecimientos que ingresarían en la Historia, en los dos*

sentidos que la palabra le otorgaba, como protagonista y como tergiversador” (Levinas, 2001:53) Assim, vemos, na obra, as imagens de um Colombo atormentado pela passagem do tempo, seu constante e maior inimigo, aquele que, caso se revelasse em sua totalidade, seria o único capaz de impedir a realização de seu extraordinário projeto: *“tergiversar los hechos, imponer como si fuera Historia lo imaginado por encima de lo sucedido”* (Levinas, 2001:53).

A sua ambição desmedida fará com que tenha que enfrentar-se cara a cara com este inimigo invisível, porém de presença constante: o tempo. E, no consolo do vinho e de sonhos de glória, aparece um ser inescrupuloso capaz de tudo, inclusive de matar, para que não seja revelada à tripulação a verdade por ele omitida ou falsificada em relação à distância percorrida pelas embarcações rumo ao novo continente, terras que, segundo o romance, só ele sabia que existiam naquela rota, graças ao encontro com o misterioso Piloto anônimo.

Este Colombo, ser ficcional criado por Levinas, não enfrenta somente a complexidade das forças históricas que se impunham em sua era, contra as quais tem que lutar brava e heroicamente, pois em seu caminho não faltaram adversidades- como historicamente se supõe que tenha feito sempre- mas vai muito mais além. Este Almirante de papel e tinta tem diante de si um impasse muito maior que todas as demais contrariedades que a história lhe impôs: O Colombo desta obra se enfrenta com seu próprio eu e, entre a mescla harmoniosa- embora sempre conflitante- dos dois “Colombos”, aquele que executa e aquele que registra, é que surge o brilho desse romance histórico.

A partir da imagem de uma pessoa que crê em toda sorte de ciências místicas, surge este novo matiz do protagonista. Um ser atormentado pelo tempo, que, medido pela areia do relógio, era insuportável para ele, sendo o único elemento que temia. Era o mais ardiloso de seus inimigos, o qual necessitava iludir, dominar, manter sob controle. A presença desta tensão gera intrigas, conflitos e dramas que levarão o protagonista, num ato de desespero, por não

ver seu maior segredo descoberto, a realizar a medição falsificada do tempo e a cometer, a bordo do *Santa María*, o primeiro crime que conta o romance de Levinas. Ato esse que terá que repetir mais algumas vezes, na tentativa de manter o seu segredo.

Uma das imagens mais surpreendentes de Colombo nos é dada na cena que segue ao primeiro assassinato, onde, com uma lucidez magistral, o narrador consegue mostrar Colombo como um ser completamente obsessivo, incapaz de abandonar um pensamento, uma idéia sua. Nada, nem mesmo a morte de um semelhante, causada por ele mesmo, resulta mais relevante que sua preocupação com o tempo. Nada o afastaria de seu objetivo de chegar aonde sabia que chegaria.

A arte literária, em toda a sua força expressiva, consegue penetrar diretamente na mente deste grande homem do passado e nos revela, como vemos abaixo, seus tormentos de ser humano conhecedor de seu papel histórico:

Sufría la vergüenza y sentía temor. Quería saber de manera imperiosa cuándo, exactamente, se había convertido en asesino, el momento preciso en que Zúñiga había muerto; si acaso fue el domingo. Porque las tres naves, según creía, con seguridad se hallaban sobre un meridiano encima de cual ya se había impuesto un nuevo día. (...) Creyó que lo había matado un domingo. El tiempo siempre era un conflicto.” (Levinas, 2001:53).

O rompimento da imagem sacralizada de Colombo, bem como dos registros por ele próprio efetuados e que constituem as fontes históricas disponíveis, normalmente utilizadas pela história oficial, são abordagens constantes da obra de Levinas. A caracterização do *Diário* de bordo como “*una crónica fiel de todo aquello que le viniese en gana contar, que le conviniera referir. (...) y también una crónica infiel, que incluía muchas mentiras, un novedoso género del relato*” (Levinas, 2001:110), descredencializa e desinstitucionaliza este objeto como fonte histórica, atribuindo-lhe as mesmas características presentes nas obras de ficção.

Cristóvão, como guardião de um segredo capaz de transformar radicalmente a visão dos homens sobre o mundo, mostra-se

obsessivo, crente ferrenho no caráter cíclico das coisas. Habitado, inclusive, com a idéia de matar, impulsionado pela sua terrível luta com Cronos, o narrador aponta que ele “*dimensionó la importancia de su secreto y decidió sacrificar la víctima*” (Levinas, 2001:53).

A articulação discursiva do caráter cíclico da história se constitui em motivo recorrente da narrativa, servindo como forma de romper com o estatuto heróico do protagonista, de desautorizar os registros por ele efetuados e, no processo de sobreposição de imagens públicas e privadas, históricas e fictícias, se dá o processo de re-elaboração e reconstrução dos fatos, em uma dualidade explícita entre o ocorrido e o registrado, num jogo discursivo no qual se atribui imaginação e fantasia, criatividade e invenção aos eventos historicamente “comprovados”, e verossimilhança à ficção. O romance estabelece, dessa forma, um questionamento explícito das “verdades” históricas, em contrapartida das “verdades” da ficção, “*porque nadie podía conocer ese pasado que era el presente de Colón, solamente él*” (Levinas, 2001:129).

O contato do personagem Colombo com o Novo Mundo, descrito no romance, sempre procurando manter a verossimilhança com relação aos relatos do *Diário*, acaba mostrando um lado oposto ao que normalmente se vinha delineando até então. Surge, devido ao amor que sente por uma das tantas belas “índias”, um ser capaz de doar-se profundamente. O narrador, diante da novidade revelada na ficção, aponta que:

“Hubo indicios de todo aquello en el Diario, censurado después por el fraile dominico Bartolomé de las Casas que fue quien lo reescribió. Hubo censuras, sin lugar de Dudas. Cuando de las Casas duda, el Diario dice: ‘Parece que pone aquí...’. O dice: ‘si no está mentirosa la letra...’” (Levinas, 2001:278).

O idílico e romântico amor contado no romance acaba com a morte da amada no incidente do naufrágio da *Santa María*, Antes, porém, é descoberto por Ángel Mérida, um ex-seminarista embarcado a última hora, a quem Colombo havia confessado, num

ato de desespero ainda na travessia, os seus segredos. Este fato, juntamente com os sentimentos da perda da amada e da tentativa de Mélida de assassinar a Colombo, acabam por custar-lhe a vida e manchar, pela primeira vez, as claras areias do novo mundo com o sangue dos conquistadores.

Era chegada a hora de retornar e, no retorno, a ficção se auto-explica. No epílogo revela-se a fonte que inspirou o relato que acabamos de ler:

Hemos sido fieles al estricto orden de los hechos y por eso que ahora hablaremos de aquellos manuscritos que, envueltos en un saco con brea y dispuestos en el interior de un barril de madera, Colón arrojó al mar durante la tormenta en el regreso de su primer viaje. Mucho tiempo después fueron descubiertos y están disponibles para quien quiera consultarlos. [...] Fueron escritos casi en su totalidad en la tierra firme del nuevo mundo y constituyen, en parte, una copia de todo que Colón escribió en la singular madrugada del descubrimiento en la cámara de la Santa María. (Levinas, 2001:375).

Ficamos sabendo que “*En esos papeles, el Almirante admitió haber llegado a un nuevo continente y confesó sus crímenes especificando cuáles fueron. También reveló, de manera rotunda, su intención de continuar el gran engaño hasta su muerte*” (Levinas, 2001:129). A paródia entre a recopilação do *Diário* de bordo feita por Las Casas e a atuação do narrador com relação a estes documentos, supostamente encontrados e postos a disposição dos historiadores, é clara:

“*Colón, en los manuscritos que estamos comentando, no se detuvo en detalles, ni en anécdotas menores (...). Algunas de las partes traducidas a nuestro moderno lenguaje, dicen (...)*” (Levinas, 2001:129).

O narrador lamenta o estado “*confuso y casi indecifrable*” (Levinas, 2001:386) em que se encontra o documento, ressaltando a idéia de que aos historiadores isso costuma acontecer e, daí, que é a sua interpretação a que fica registrada. Assim, prosseguindo sua tarefa, acrescenta-se mais um trecho da confissão que Colombo de-

ixou registrada aos Reis e que se refere a sua terceira razão para haver cometido tantos enganos durante toda a empresa do descobrimento:

Hay algo que a Dios no le es dado hacer. Es algo único, debéis saberlo, y se refiere al pasado. Dios no puede cambiar el pasado. Y hay también algo que sólo a los historiadores les es dado hacer, y es eso mismo: cambiar el pasado. Así como Dios nunca puede cambiar lo ocurrido, los historiadores trabajan para que lo ocurrido cambie” (Levinas, 2001:386).

O romance se acaba com a declaração de que “*pocas veces un hombre logró transformarse en un personaje tan opuesto a lo que fue*” (Levinas, 2001:387) e, confirmando suas qualidades de novo romance histórico latino-americano, é encerrado com duas de suas principais características: parodia e intertextualidade. Ao fazer seu último apelo, diante da menção de que “*Así fueron los hechos*” (Levinas, 2001:387), o narrador, calcado em nosso presente, lança seu pedido aos historiadores em relação ao protagonista: “*Por ello, exijamos ahora mismo, que los historiadores lo perdonen, así como nosotros los hemos perdonado a ellos durante tantos siglos*” (Levinas, 2001:387).

Neste romance, vimos que o que registrou Las Casas no diário de bordo de Colombo, no dia 14 de fevereiro de 1493 torna-se a fonte para a criação literária, imprimindo-lhe caráter verossímil, revelando a verdadeira relação entre a literatura e a história:

(...) tomó un pergamino y escribió en él todo lo que pudo de todo lo que avia hallado, rogando mucho a quien lo hallase que lo llevase a los Reyes. Este pergamino envolvió en un paño ençerado, atado muy bien, y mandó traer un gran barril de madera, y pú solo en él sin que ninguna persona supiese qué era, sino pensaron todos que era alguna devoción y así lo mandó echar en la mar. (Varela, 1986:189).

Confirma-se, neste romance, mais uma vez, o que observa o crítico espanhol García Gual (2002:32) que “*no es ex-*

traño que encontremos el truco del manuscrito reencontrado en do tipos de relato: el texto de aventuras fantásticas y el de ficción histórica referido a sucesos muy remotos”. Segundo o referido crítico, isso ocorre porque em ambos os casos, tanto no texto de aventuras fantásticas, como no de ficção histórica, o texto pretensamente ressuscitado vem avalizar uma narrativa que necessita de credenciais misteriosas. Um papel que os supostos escritos de Cristóvão Colombo, cujo lançamento no mar durante uma tempestade, é fato histórico registrado, acabam cumprindo de forma admirável.

Buscando na história grande parte de seus elementos, a arte literária, no entanto, não tem por objetivo negá-la, destruí-la ou anulá-la. Os romancistas pretendem recriar o comportamento, o ambiente, a época daqueles personagens que participaram deste passado. Ao fazê-lo, ocorre, inevitavelmente, uma desmistificação da história oficial, aparecendo desta forma uma nova visão da personagem e de seus atos. Deste modo, entre o público e o privado, nos é dado a conhecer um lado mais íntimo das grandes figuras históricas, velado pelos historiadores, porém amplamente explorado pela ficção, gerando imagens múltiplas daquilo que poderia ter sido, com toda a verossimilhança que a própria história lhes garante, como acabamos de ver.

Se, conforme diz Mata Induráin (1995:42), em outras épocas o valor de um romance histórico se dava pelo equilíbrio entre o histórico e o ficcional nele imbricados hoje, deveríamos acrescentar a esta declaração a perspicácia do romancista em encontrar, na própria História, os meios que lhe possibilitem o uso ilimitado de sua imaginação num texto sustentado pela verossimilhança capaz de manter o pacto pré-estabelecido com seu público leitor.

Bibliografia

CARPENTIER, Alejo, 1994: *El arpa y la sombra*. 18 ed.; México, Siglo Veintiuno.

- GARCÍA GUAL, Carlos, 2002: *Apología de la novela histórica y otros ensayos*. Barcelona, Península.
- HUTCHEON, Linda, 1991: *Poética do pós-modernismo*. Tradução R. Cruz, Rio de Janeiro, Imago.
- LARIOS, Marco Aurelio, Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, Karl (ed.), 1997: *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt;Madrid, Vervuert.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo *El último crimen de Colón*. Buenos Aires: Alfaguara, 2001.
- MADARIAGA, Salvador de, 1947: *Vida del muy magnífico Señor Cristóbal Colón*. Buenos Aires, Sudamericana.
- MATA INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica In: ARELLANO, Ignacio, Carlos MATA INDURÁIN, y Kurt SPANG (ed.), 1995: *La novela histórica: teoría y comentarios*. Barañáin, Ed. Universidad de Navarra.
- MENTON, Seymour, 1993: *La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992*. México, Fondo de Cultura.
- VARELA, Consuelo, 1986: *Cristóbal Colón: Los cuatro viajes. Testamento*. Madrid, Alianza.

Horacio Quiroga e sua contribuição para o conto hispano-americano

VILELA, Iromar Maria

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul – UFMS

Este estudo pretende oferecer uma visão geral sobre a obra do escritor rio-platense e a sua importante participação na produção e construção da narrativa breve, o conto, na América Espanhola. Pois, além de contista, o uruguaio Horacio Quiroga, sempre teve grande preocupação com a forma e o conteúdo, o que o levou a criar a sua poética do conto.

Existe uma preocupação por parte dos críticos em tentar situar a obra de Quiroga e integrá-la em uma tradição literária. Tarefa difícil, pois cada momento de sua obra parece pertencer a períodos distintos, sobre o que diz Noé Jitrik (1967:138):

No se podría, por lo tanto, decir: Quiroga fue un modernista, ni un realista, ni un naturalista, aunque haya sido, en distintos momentos, todo eso. Desde el punto de vista del estilo, su obra aparece atomizada, siempre en tensión, casi nunca con rasgos definitivos o por lo menos íntimamente aceptados.

Abelardo Castillo (*Todos los cuentos*, 1997) también opina sobre a forma e o conteúdo da obra de Quiroga dizendo que:

Más que situarlo en una escuela o reconocer sus deudas, tal vez importa ver qué cosa original trajo Quiroga a nuestra literatura. La más evidente es, por ahora, la que nos basta: fue, para Latinoamérica, el inventor del cuento. Quiroga hizo antes que nadie, entre nosotros, lo que Poe haría en Estados Unidos: sistematizó el relato breve y lo elevó en la práctica a la categoría de género literario. Sus historias no son novelas frustradas, ni estampas, ni poemas en prosa, ni viñetas. Son cuentos. Son ejemplares singu-

lares de un género autónomo que acata sus propias leyes estructurales y que se basta a sí mismo. Cada narración es formalmente un universo cerrado, y, cuando Quiroga alcanza su mayor intensidad, cada narración es un objeto poético.

Para Davi Arrigucci Jr. (1995:110-111), a tônica geral da ficção hispano-americana da primeira metade do século XX é dada pelo regionalismo. Desde as primeiras manifestações dessa ficção, durante o Romantismo, o despertar da consciência da autonomia nacional, a exacerbação do nacionalismo que se concretiza nos movimentos de independência, bem como o gosto romântico pelo exótico, pelo pitoresco e pela cor local. Com o Realismo-Naturalismo, se introduz a voga dos grandes painéis da sociedade urbana, à maneira de Balzac ou Zola, mas também intensifica a tendência para a caracterização detalhada das regiões típicas, como logo se vê no *criollismo* ou na *novela de la tierra*, conforme a crítica hispano-americana tem chamado o conjunto da produção regionalista deste século. O fato é que a mudança de estilos, transplantados da literatura européia, não altera a base regionalista da ficção hispano-americana, perceptível desde seus primeiros momentos; ao contrário, tende a reforçá-la pelo destaque que se dá exatamente aos aspectos desses estilos, compatíveis com a representação da realidade imediata.

Como observam D. Arrigucci Jr., e entre outros, Carlos Alberto Loprete (1980:463-466) em seu livro - *Literatura Hispano-americana y Argentina*, no final do século XIX e início do século XX, aparece em Hispano-América, as primeiras obras realistas e naturalistas, por influência francesa, principalmente.

Na América, o realismo foi contemporâneo do modernismo, mas representa um novo modo de conceber a literatura.

O naturalismo surgiu como uma prolongação exaltada do realismo e também à imitação dos europeus, em particular do francês Emilio Zola, criador do movimento.

Em Hispano-América é difícil traçar uma linha de separação entre o realismo e o naturalismo. De qualquer forma, o naturalismo teve menos expressão que o realismo.

Em linhas gerais, o naturalismo continua e exagera o realismo, mas não alcança a sua plenitude literária, não produz obras de grande valor artístico e, se fundamenta mais declaradamente em uma filosofia própria.

Além desses dois movimentos literários que surgiram praticamente na mesma época, durante as três primeiras décadas do século XX, se afirma na América Espanhola uma corrente literária que faz do regional o fim da atividade literária denominada, genericamente, “criollismo”, conforme citou Davi Arrigucci Jr.

Os escritores a ela pertencentes mostram uma definida posição nacionalista na qual a paisagem tem mais relevância que os indivíduos e, para isso, são notoriamente descritivos. As personagens de suas obras são geralmente vítimas dessa natureza americana, brutal, inabitável e grandiosa.

São artistas que dominam a técnica do romance, o relato e o conto.

Dominam o manejo da língua e conhecem a fundo os vocabulários regionalistas, usando-os sem preconceitos em suas obras. Os diálogos caracterizam-se pela fidelidade às falas locais.

Conhecem profundamente a psicologia dos habitantes dessas regiões, apresentando-os com exagero ou idealizando-os.¹¹

Quanto à presença do regionalismo na arte de Horacio Quiroga, esta foi uma prática voluntária ao qual ele aportou uma perspectiva universal. Não buscou uma cor local, mas o ambiente interior, não buscou a circunstância anedótica, mas sim, o homem.

Quiroga cultivou os mais variados tons, mas, em geral, predominam os relatos cruéis, onde a morte se apossa dos homens.

Jaime Alazraki em *El cuento hispanoamericano ante la crítica* (Madrid, Castalia, 1973:64.), diz que:

1 Os maiores representantes do movimento “criollista” em Hispano-América foram: Rómulo Gallegos (Venezuela), José Eustasio Rivera (Colômbia), Horacio Quiroga (Uruguai – Argentina), Ricardo Güiraldes y Benito Lynch (Argentina), (Loprete, 1980, p. 501).

El cuento, que en Hispanoamérica alcanza la estatura de un género mayor, encuentra en Horacio Quiroga su maestro indisputable. Su situación en relación al desarrollo del género en América hispana sería semejante a la de Poe, en un plano universal, en el sentido de que aunque al cuento hispanoamericano no le falten prolegómenos – Echeverría, Darío y algún otro – solamente con Quiroga adquiere esa adultez a partir de la cual producirá sus frutos más maduros.

Beatriz Sarlo escreveu um artigo que nos interessa neste ponto da pesquisa por tratar-se do cientificismo da época; intitulado *Horacio Quiroga y la hipótesis técnico-científica* (El 900, 1999:160-161,163), refere-se ao cientista que havia em Quiroga:

Todavía en Salto y antes de los veinte años, Quiroga ‘si alguna predilección manifestaba, fuera de su pasión desordenada por la lectura, ella se refería, no a las profesiones liberales, sino a los oficios de la artesanía. Las máquinas, sobre todo, ejercían sobre él una atracción singular’. (...) ‘Sus habitaciones de la casa urbana y de la Quinta se convirtieron en laboratorios armados con toda clase de retortas, probetas, destiladores y frascos llenos de los más diversos álcalis y ácidos. Se pasaba largas horas encerrado en ellas, repitiendo las experiencias fundamentales del análisis y la síntesis. Pero su imaginación no podía resignarse a este papel pasivo y rutinario, tentándolo con frecuencia a pruebas absolutamente inéditas por ella sugerida.’ (...) ‘A las revistas de ciclismo y las de sus campeones, a la biblioteca y el arsenal químicos, se vinieron a agregar galerías fotográficas, baterías de cubetas aporcelanadas, líquidos fijadores y reveladores, kodacs y, en un rincón, una cámara oscura’.

Sarlo diz que “el cine es lo ‘maravilloso técnico’ de comienzos del siglo XX, el asombroso técnico acompañó a la fantasía narrativa. El cine interpela a Quiroga en esas dos dimensiones de lo fantástico: la que remite a la posibilidad científica o constructiva y la que pertenece al registro de la imaginación, uniendo dos polos del deseo estético a comienzos de este siglo. El cine ofrece nuevas hipótesis a la literatura fantástica: para decirlo en la poética de Quiroga, funda en un desarrollo técnico posibili-

dades imaginarias desconocidas hasta entonces.(...) Eso es lo que articula precisamente cuentos como “El espectro”, “El vampiro” y “El puritano”, donde el cine es al mismo tiempo, tema en el sentido más literal y base de la hipótesis que articula la ficción.

Em *Una perspectiva*, traçada por Emir Rodríguez Monegal (EL 900, 1999:130-142), sobre Horacio Quiroga, nos revela que este alcançou esteticamente a objetividade depois de duras provas, que o exacerbado subjetivismo do final do século, os modelos de sua juventude (Poe, Darío, Lugones), seu temperamento, pareciam condená-lo a uma viciosa atitude egocêntrica. Dessa experiência de seus 20 anos, que inclui uma breve aventura em Paris, extraiu *Los arrecifes de coral* (1901). O que marcou seu trânsito pelo Modernismo e que não somente o conduziu a soluções equivocadas, em busca da expressão criadora em verso e/ou em prosa, carregados de vícios poéticos, mas essa também foi uma experiência produtiva. Quiroga soube concluir com sabedoria o ciclo poético de sua juventude e iniciar lenta e cautelosamente seu verdadeiro destino de narrador. O duplo amadurecimento – humano e literário – o conduziria ao descobrimento de Misiones – território de criação, como haveria de conduzi-lo ao descobrimento entranhável de si mesmo, à objetividade. Por isso, em seu *Decálogo del perfecto cuentista*, aconselha ao inexperiente narrador:

[No escribas bajo el imperio de la emoción. Déjala morir y evócala luego. Si eres capaz entonces de revivirla tal cual fue, has llegado en arte a la mitad del camino.](IX)

O conselho de Quiroga presente na sua poética do conto deve ter sido fruto da própria experiência no início de sua carreira literária, talvez, em algum momento, por ter escrito sob fortes emoções, não tenha alcançado seus objetivos.

É importante destacar algumas críticas que Quiroga recebeu por sua obra. Segundo Martha L. Canfield (León e Lafforgue, 1997:1361):

que Quiroga fuera un precursor lo había ya señalado Carlos Fuentes en su citadísimo ensayo *La nueva novela hispano-*

americana, considerándolo uno de los cuatro fundadores de la nueva narrativa. <El tránsito de la antigua literatura naturalista y documental a la nueva novela diversificada, crítica y ambigua>, especificaba Fuentes, <lo cumplen [...] dos grandes cuentistas uruguayos, Horacio Quiroga y Felisberto Hernández y, a un interesantísimo nivel de humor y contaminación del lenguaje, los argentinos Macedonio Fernández y Roberto Arlt>.² Su juicio, así como el que años antes había dado Cortázar, sirve para confirmar la obra de Quiroga como contribución estilística fundamental desde el valioso punto de vista de dos escritores ampliamente reconocidos; y también para contrarrestar la mala fama que de su escritura habían difundido algunos críticos de inclinación académica, injustamente confortados por un apresurado juicio de Borges.³

Davi Arrigucci Jr., em seu estudo sobre a obra de Cortázar e a narrativa hispano-americana, esclarece sobre a importante contribuição deixada por Horacio Quiroga à

narrativa hispano-americana, que tem neste grande contista uruguaio um dos seus mais importantes precursores, sobretudo do conto e da narrativa fantástica.

Segundo Arrigucci Jr.(op. cit. p.129), os primeiros narradores, no âmbito do fantástico, que interessam, tanto do ponto de vista histórico como do estético, são, sem dúvida, Leopoldo Lugones e Horacio Quiroga, sobre os quais pesou também a influência de Poe. O uruguaio Horacio Quiroga é basicamente um contista, embora tenha começado sua carreira literária como poeta modernista.

2 ² <Quiroga, Güiraldes y Lynch conocían a fondo el oficio de escritor. Eran escritores de dimensión universal, sin prejuicios localistas o étnicos o populistas>: Julio Cortázar, <Algunos aspectos del cuento>, en *Revista Casa de las Américas*, nº 15-16, 1962, pp. 11-12.

3 ³ <Escribió los cuentos que ya habían escrito mejor Poe o Kipling>: J. L. Borges, citado por Emir Rodríguez Monegal, *Narradores de esta América*, tomo I, Alfa, Montevideo, 1969, p.75. Dario Puccini considera “maligno” semejante juicio, aunque se trate de una opinión generacional, <de esas que la polémica literaria registra frecuentemente y que se pueden definir necesarios (o innecesarios) parricidios>: Prefazione a Horacio

Como Cortázar faria mais tarde, disse Arrigucci Jr. (op. cit. p.130-131), Quiroga analisou em profundidade a teoria de Edgar Allan Poe sobre o conto (embora conhecesse também a arte de Maupassant, Kipling e Chéjov). Seus textos teóricos, *El manual del perfecto cuentista*, *La crisis del cuento nacional*, *La retórica del cuento*, *Ante el tribunal*, *Decálogo del perfecto cuentista*, etc., demonstram uma reflexão detida sobre a técnica de construção da narrativa curta e, evidentemente, um alto grau de consciência de sua própria arte. O conto é entendido, então, como uma totalidade orgânica, uma narrativa de economia rigorosa, uma estrutura em *tensão*, limitada quanto ao tempo e quanto ao espaço. Nele todos os elementos devem estar, necessariamente, em função do efeito narrativo, eliminando tudo o que for supérfluo ou desvinculado do conjunto, manter-se-á a tensão interna, capaz de prender o interesse do leitor até quando se desfeche sobre ele o impacto final, com toda a intensidade. Por isso mesmo, no texto *La crisis del cuento nacional*, resumirá as qualidades necessárias a um contista eficaz, no seguinte retalho de frase: <<sentir con intensidad, atraer la atención y comunicar con energía los sentimientos>>. No Decálogo del perfecto cuentista, diz Quiroga: <<Un cuento es una novela sin ripios>>. O fundamental é observar que essas noções de tensão e intensidade (unida a de um *tema significativo*) se transformam nos princípios básicos da teoria do conto do próprio Cortázar, tal como aparece em *Algunos aspectos del cuento* e *Del cuento breve y sus alrededores*.

Conforme Davi Arrigucci Jr. (op. cit. p.131-133), Quiroga já havia tocado em pontos capitais da técnica de construção da narrativa curta, conforme o modelo de Poe, que mais tarde Cortázar reelaboraria. Quiroga é um contista do homem em situações extremas: a morte, a loucura, a crueldade, o medo são temas constantes da sua obra. Em muitos dos seus contos, é visível o modelo regionalista da luta humana contra a natureza bárbara (o cenário é a região de Misiones); noutros a tendência naturalista para o estudo de casos patológicos. Mas, na melhor porção deles, o imaginário irrompe no esteio da realidade natural, produzindo

a visão desequilibradora e ambígua, própria do fantástico (como nos contos: *El almohadón de plumas* ou *Más allá*), e se rompem, então, os moldes tradicionais de sua narrativa. É importante notar que Quiroga não se limita, no âmbito do insólito, a explorar fenômenos psíquicos extraordinários (que ele leva até a esfera regional, como o caso de alucinação em *El hijo*), ou pretensas hipóteses científicas, ou ainda os clássicos temas da literatura “gótica”, mas explora também temas fantásticos, ligados a novos meios de reprodução da realidade, como a fotografia e o cinema (como nos contos *El espectro*, *El vampiro* ou *El puritano*), da mesma forma que Poe utilizara a pintura em *O retrato oval*. Vários desses últimos temas, de grande possibilidade simbólica, encontrarão eco na evolução posterior do gênero. O mais importante, porém, é verificar como Quiroga inova na própria técnica de construção da narrativa, ensaiando caminhos mais tarde decisivos para as tendências mais radicais da ficção hispano-americana. O conto *Las moscas*, escrito como uma “réplica” a outro conto do autor, *El hombre muerto*, é uma página fundamental, por inaugurar uma abertura para os problemas metafísicos da narrativa posterior, constituindo já, de certo modo, uma reflexão da narrativa sobre ela mesma, uma narrativa sobre a própria narrativa, como depois se encontrará em Borges e Cortázar. Texto que se alimenta da relação intertextual, objeto de linguagem, construído sobre a linguagem de outra narrativa.

1. Obra e crítica

A obra de Quiroga sempre esteve muito relacionada a sua biografia, produzida por críticos ou comentaristas, que apontam uma série de sucessivos acontecimentos trágicos e fatídicos como estigma de sua existência.⁴⁴

Sobre isso, diz Jitrik (1967:65), que Quiroga fica profundamente abalado, mas, no entanto, as mortes servem para apressar o

44 Seu pai, seu padrasto, seu melhor amigo, sua mulher e ele mesmo, ou suicidaram-se ou foram vítimas de disparos fortuitos. Horacio Quiroga nasceu em Salto, Uruguai, em 31 de dezembro de 1878 e, suicidou-se na noite de 18 de fevereiro de 1937, em Buenos Aires.

seu processo literário que, graças a estes acidentes, se enriquece com uma dimensão assustadora mas, suficiente por si só, para escalar toda imagem do mundo, toda aquarela que um Horacio Quiroga seguia pintando mesmo depois de ter passado fome em Paris durante a sua viagem em 1900.

Em Salto, na sua juventude, escreveu uma reflexão premonitória: <El enfermo se mata cuando plenamente comprende que su mal no tiene cura y que entre sufrir y no

sufrir es fácil la elección>, (Fleming (1999:71). Quiroga se suicida ao saber que sua doença é maligna e incurável.

Como artista objetivo, Quiroga estabeleceu uma relação entre o homem e a natureza, sem romantismo, registrou a força cega do trópico e a desesperada derrota do homem. Os contos: *En la noche*, *El desierto* e *El hijo*, possuem um conteúdo autobiográfico

essencial. A angústia que naturalmente irradia suas narrações não seria tão verdadeira, sua lucidez tão perfeita, se o próprio Quiroga não tivesse vivido – seja de forma parcial ou simbólica – as atozes, as comoventes circunstâncias que descreve.

De acordo com a observação de Leonor Fleming (op. cit. p.28), os componentes autobiográficos da vida de Quiroga, são usados por ele, com muita frequência, como material de ficção. Não é por acaso que quase todos os seus melhores contos tem origem em sua própria experiência (como autor ou como testemunha) ou tem como cenário o ambiente no qual ele viveu seus melhores anos. Este vínculo tão estreito, em vez de acentuar o subjetivismo da obra, contribui para assentá-la poderosamente na realidade, ou seja, objetivá-la. As personagens repetem as ações do autor: aparecem plantando algodão (*La insolación*) ou erva mate (*Un peón*), limpando o bananal a “machetazos” (*El hombre muerto*), remando canoa (*A la deriva*), ou fabricando álcool de laranja (*Los destiladores de naranja*); como Orgaz (*El techo de incienso*), atuam como juiz de paz ou funcionário de Registro Civil; ou como Subercasaux (*El desierto*), são viúvos recentes a cargo de seus filhos pequenos.

Em 1934, Quiroga envia uma carta a Asdrúbal E. Delgado declarando que:

Al recorrer mi archivo literario, a propósito de Más allá, anoté ciento ocho historias editadas y sesenta y dos que quedaron rezagadas. La suma da 170 cuentos, lo que es una enormidad para un hombre solo. Incluya Ud. algo como el doble de artículos más o menos literarios y convendrá usted en que tengo mi derecho a resistirme a escribir más. Si en dicha cantidad de páginas no dije lo que quería, no es tiempo ya de decirlo. Tal es.

Quiroga declara com naturalidade as influências recebidas dos escritores que ele escolheu como modelo na sua poética do conto – *Decálogo del perfecto cuentista*, dizendo:

-Cree en un maestro – Poe, Maupassant, Kipling, Chéjov – como en Dios mismo. (I)

-Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. Más que ninguna otra cosa, el desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.(III)

Segundo Fleming (1999:41), la prosa de Quiroga es exacta y sustantiva, apta para narrar a “puño limpio” como él mismo prescribe en el *Decálogo del Perfecto Cuentista*, de acuerdo con los preceptos VI y VII, <<Inútiles serán cuantas colas de color adhieras a un sustantivo débil.>>

José M. Delgado y Alberto J. Brignole, biógrafos de Quiroga, descrevem sobre a forma peculiar que possui a sua escrita:

Lo esencial para él en el manejo de las palabras y la arquitectura de las oraciones, es buscar lo que traduzca de modo más cabal el pensamiento y la emoción, porque la literatura es el arte de la expresión fiel más que el de la orfebrería fonética. Demás está decir que cuando a este narrador montaraz le salga al paso la retórica, y aún la gramática, para impedirle decir las cosas según él quiere, saltará sobre ellas o las tratará a golpe de hacha como a ramajes que le obstruyen el camino en la floresta. No es que

ignore sus cánones; al contrario, los conoce como el más fanático escolástico.

De acordo com Jitrik (1967:58) tudo que Quiroga produziu no início de sua carreira, sem exceção, é convencional; na *Revista de Salto*, no *Consistorio del Gay Saber*, nos *Arrecifes de coral* e no *El crimen del otro*, existem habilidades e arrebatamentos mas, nada que pudesse supor o escritor consolidado que se fez depois; é uma adolescência que não corresponde a maturidade posterior.

Quiroga se ergue sobre suas personagens (homem ou animal) não como um deus intolerante ou infastiado, mas como companheiro lúcido e desenganado. Sabe denunciar suas fraquezas. Mas sabe, também, aplaudir sutilmente sua loucura, sua rebelião necessária contra a Natureza, contra a injustiça dos demais homens. Nos relatos: *Los mensú*, *Una bofetada*, *Los precursores – Los desterrados*, aí Quiroga não abandona sua imparcialidade porque sabe denunciar os abusos que eles sofrem e a degradação que eles consentem.

Existem relatos de esplendorosa crueldade. Relatos de horror. Talvez o mais típico seja *La gallina degollada*.

Quiroga explorou o tema do amor durante toda a sua vida. Seus contos, seus romances fracassados: *História de um amor turbio e Pasado amor*, testemunhas de suas correspondências e de seus diários, que mostram como foi um apaixonado de aguda e rápida sensibilidade, um poderoso sensual, impaciente, um sentimental. Seus biógrafos registram quatro grandes paixões. Dentro dessa linha literária acertou com - *Una estación de amor*, de notas sutis e forte intuição, mas não escreveu nenhum conto que alcançasse a plenitude sóbria dos contos misioneros.

Para o primeiro livro, Quiroga, a pedido de Manuel Gálvez, seleciona os seus melhores contos, sobre o qual diz Jitrik (op. cit. p.29-30):

La crítica unánimemente lo reconoce un maestro de la narración breve, quizá el mayor de sudamérica. Cierra así, ‘con su libro más rico y heterogéneo’, el segundo período de su obra.

Trata-se de – *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, publicado em 1917. Dessa forma apresenta três elementos dominantes de seu mundo real, três elementos que muitas vezes se fundem em um mesmo relato. O amor conduz a loucura e a morte em – *El perro rabioso*.

Sobre a publicação de *Los desterrados* em 1926, comentou Jitrik (op. cit. p.32):

Su libro más homogéneo y decidido, donde parece haber abandonado para siempre otro recurso que saliera de sí mismo y en el cual no incluyera ese particular mundo formado a costa de años y de fatigas.

Desde *El salvaje* (1920), Quiroga mostra um decidido interesse pelos estrangeiros; os que tiveram que abandonar suas terras por um conflito bélico (*Los cementerios belga*) ou os que, atingidos pela miséria transladam à selva argentina rompendo os laços com a sua cultura (*Los inmigrantes, La voluntad*). Em consequência, as motivações apenas ultrapassam o limite do político e do social; mas em *La voluntad* se insinua o estranhamento da população local diante do forasteiro. Desde este relato aos aventureiros excêntricos que pretendem fazer fortuna no meio rural como o próprio autor, retratados em contos como: *El mármol inútil, Gloria tropical e En la noche* do livro *Anaconda* (1921).

Quiroga selecionava os contos de cada livro com um critério temático e não cronológico. A ação de grande parte de seus contos transcorre em meio à natureza bárbara, assim como nos apresenta no conto *La miel silvestre*, onde a personagem – Gabriel Benincasa – que estando em busca de uma experiência única e cheia de emoção na selva, é fatalmente tragada por elementos da natureza. Às vezes, seus protagonistas são animais, como nos contos: *Anaconda, El regreso de Anaconda, La tortuga gigante*, e outros. E, se são homens, aparecem desintegrados pela força da natureza, assim vivem as personagens de *Los desterrados*, em território estrangeiro, longe do conforto e da vida digna que um dia tiveram, que como disse o próprio autor <<aquella amalgama

de fronterizos del bosque>>. Em *Los desterrados*, João Pedro e Tirafofo e o polaco Zanisnski, personagem de *El alambre de púa* usa uma linguagem pouco articulada, mas consegue se comunicar. Em *Cuentos de amor, de locura y de muerte* descreve e denuncia “tipos” que vivem marginalizados e realizam um trabalho escravo no meio em que tentam sobreviver, como nos mostra em *Los mensú* as personagens Cayé e Podeley.

Bibliografia

Bibliografia específica – do autor

QUIROGA, Horacio. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. La Plata, Argentina, Editorial Altamira, 1995.

----- . *Los desterrados*. Buenos Aires. Editorial Losada S.A., 1994.

LEÓN, Napoleón B. P. de e LAFFORGUE, Jorge (coord.). *Todos los cuentos/ Horacio Quiroga*; edición crítica, Madrid, 1997. (Colección Archivos: 1ª reimp.; 26).

Bibliografia sobre o autor e sua obra (críticos)

AMORIN, Enrique. *El Quiroga que yo conocí*. Montevideo, Arca/ Calicanto, 1983, pp. 17-26,52,70.

ARRIGUCCI JR., Davi. “Espiral menor, mas nem tanto: Cortázar e a narrativa hispano-americana” in: *O escorpião encalacrado: a poética da destruição em Julio Cortázar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

BRATOSEVICH, Nicolás S. *El estilo de Horacio Quiroga en sus cuentos*. Madrid, Gredos S.A., 1973, pp. 11-39, 131-170.

BRANDO, Oscar (Coor.). *El 900 – Literatura uruguaya y sociedad – Historia y crítica (Tomo I)*. Montevideo, Cal y Canto S.R.L., 1999.

CLÁSICOS DE AMÉRICA. *Horacio Quiroga – sus mejores cuentos*. México, D.F., Ed. Cultura, 1943, pp. 1-52.

- ETCHEVERRY, J. E. *Horacio Quiroga y la creación artística*. Montevideo, Universidad de la República, Publicaciones del Departamento de Literatura Iberoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias, 1957, pp. 25-44.
- FELICIANO FABRE, M. A. *Horacio Quiroga – narrador americano*. San Juan, Puerto Rico, Editorial Cordillera, 1963.
- FLEMING, Leonor. *Horacio Quiroga – Cuentos*. Madrid, Ediciones Cátedra S.A., 1999.
- GARET, Leonardo. *Encuentro con Quiroga*. Montevideo. Editores Asociados – Academia Uruguaya de Letras, 1994.
- GARET, Leonardo. *Obra de Horacio Quiroga*. Uruguay – Salto, MEC, 1978, pp. 7-33, 43-58, 63-94.
- JITRIC, Noé. *Historia crítica de la literatura argentina – La narración gana la partida (V. 11)*. Buenos Aires, Emecé Editores S.A., 2000.
- . *Horacio Quiroga – una obra de experiencia y riesgo*. Montevideo, Arca – Colección: Ensayo y Testimonio, 1967.
- LOPRETE, C. A. *Literatura hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra, 1980.
- MONEGAL, Emir Rodríguez. *Genio y figura de Horacio Quiroga*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires. 1969. pp. 100-153.
- . *Las raíces de Horacio Quiroga – Ensayos*. Montevideo, Ediciones ASIR, [19_], pp. 9-20, 99-104, 149-164.
- . “Objetividad de Horacio Quiroga”. Montevideo, *Revista Número*, (Año 2, n° 6-7-8), 1950.
- MORALES, José Luis Martínez. *Horacio Quiroga – Teoría y práctica del cuento*. Universidad Veracruzana – Centro de Investigaciones Lingüístico/Literarias – Instituto de Investigaciones Humanísticas, [19_], pp. 23-85.
- ORGAMBIDE, Pedro G. *Horacio Quiroga – El hombre y su obra*. Buenos Aires, Editorial Stilcograf, 1954, pp. 73-83, 123-135.
- TIEMPO, César. *Horacio Quiroga – Cartas inéditas y evocación de Quiroga*. Montevideo, Biblioteca Nacional / Departamento de Investigaciones, 1970, pp.1-26.

VIÑAS, David (director). *Historia de la literatura argentina – Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930)* – Tomo VII. Buenos Aires, Ediciones Contrapunto, 2000, pp. 233-244.

VIÑAS, David. *Literatura argentina y realidad política – de Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, [19_] pp. 52-56.

YURKIEVICH, Saul. *Quiroga: su técnica narrativa*. Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Literatura Iberoamericana, (sobre-tiro del n° 2 y 3 de la Revista Iberoamericana de Literatura), 1960-1961.

El libro de arena: un grano-cuento de infinitas posibilidades

José Francisco da Silva Filho

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

“...quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”¹.

Italo Calvino

En la literatura, la presencia de lo fantástico que trabaja con los polos antagónicos como realidad y ficción, a pesar de ser encontrada en géneros y períodos diversos de nuestra historia, viene manifestándose con más énfasis en la contemporaneidad. Esa tendencia a fundir lo ordinario/lo extra-ordinario y lo ficcional/lo no ficcional se encuentra de forma notable en la escritura de Jorge Luis Borges – escritor, bibliotecario, y uno de los cuentistas más brillantes de la literatura del siglo XX.

Los cuentos borgianos consiguen en un corto espacio textual, traer a tono mundos diversos, problemas complejos, abordajes amplios, es decir, potenciar en una escritura breve aspectos profundos, significativos y reflexivos. Mundo de espejo, donde todo puede ser duplicado: anverso, reverso. Son mínimos episodios que estrechan los límites entre lo real y lo irreal, recorriendo esos mundos como se estuviesen conectados y fueran complementarios. Su escritura crea una polifonía de voces al no agotar la escritura en sí misma, y al abarcar el conjunto de todos los **libros existentes** y por existir, ya que para él la literatura es hecha

¹ Ítalo Calvino. *Seis propostas para o próximo milênio*. S. Paulo: Cia. das Letras, 1990. p.138.

de la propia literatura, y un libro es hecho de muchos libros, lo que de cierta forma corrobora Affonso Ramano de Santana con la siguiente reflexión: “Tudo já foi dito, tudo já foi escrito. Nada, hoje, se inaugura, mas se repete, se aproveita”.

Para mejor ejemplificar las características aludidas, optamos por tomar como objeto de estudio en este trabajo *El libro de arena* –cuento homónimo de una de sus obras- por ser un relato muy intrigante que trata de la metáfora del libro y cuyo contenido, a nuestro entender, contiene señales que comprueban su inclinación en edificar otras realidades. El cuento empieza con un narrador que lanza una mirada crítica sobre la propia escritura y el concepto de lo fantástico, en un proceso meta-literario. Es un lenguaje que se metamorfosea a sí a través de la palabra. Su primera afirmación busca dar verosimilitud a un hecho fantástico, integrándolo a lo cotidiano, lo que llama al lector a jugar con la posibilidad de que los personajes sean personas reales: “Afirmar que es verídico es ahora una convención de todo relato fantástico; el mío, sin embargo, es verídico” (Borges: 1975: 169).

En el segundo párrafo inicia la narración de la historia con la intromisión de un “extranjero”, un ser diferente que va a traer lo extraordinario a la vida ordinaria del narrador/personaje al mostrarle un libro sagrado y misterioso, que vino de una época imprecisa. A su vez, el narrador hace una descripción precisa de la forma del libro, como un objeto material y erudito, un elemento que habita el mundo real.

Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Había una amenaza en la afirmación, pero no en la voz.

Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí.

En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja.²

En ese pequeño fragmento del cuento, se trata de cuestiones complejas como la relación entre el hombre y la vida, el lector y la obra. La utopía humana de querer ingenuamente revivir antiguos momentos de placer, olvidando que cada instante es único e

2 Jorge Luis Borges. *El libro de arena*. Buenos Aires: Emecé., 1975. p.171.

irrecuperable, de la misma manera que es imposible para el lector re-experimentar las mismas sensaciones que las páginas de una obra le imprimió.

- Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía:

- Esto no puede ser.

Siempre en voz baja el vendedor de biblias me dijo:

- No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna, la última.³

El hecho de que el narrador no haya creído en lo ocurrido es quizás también una manifestación del pensamiento del lector, que es atrapado y se convierte en partícipe del relato. Su duda llega a un grado de intensidad tal que este rechaza lo que sus ojos ven. Él se ve delante de un libro infinito –objeto que aunque integrado a la realidad tangible y percedera –tiene el poder de eternizarse al estar conectado con el todo y ser recreador de inagotables mundos: “si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo”. (Borges: 1975:172)

Entre el espacio y el tiempo hay semejanza pues ambos son elementos inmensurables. En esa analogía el hombre es también integrado toda vez que ocupa un lugar y un espacio en el universo infinito. ¿Por qué debería causarnos extrañamiento el hecho de que un libro también lleve en sí lo infinito? Un libro puede ser tan infinito como el tiempo pues ambos contienen todas las posibilidades en sí mismos. Si estamos perdidos en un punto del universo y vivimos en un mundo donde no se ha encontrado respuesta para numerosas interrogantes acerca de nuestra propia existencia, ¿cómo exigir que el arte –que es una expresión también humana– se sitúe en el nivel de lo preciso y esté subordinado a leyes ordinarias? El arte tiene compromiso consigo mismo y es verosímil con respecto a los mundos que construye; es intemporal pues abarca

3 Iden, *ibidem*. P. 172.

el presente, el pasado y hasta el futuro al ser el resultado de operaciones asociativas con lo creado y con lo próximo a existir.

- ¿Usted se propone ofrecer este curioso espécimen al Museo Británico?

- No. Se lo ofrezco a usted – me replicó, y fijó una suma elevada.

Le respondí, con toda verdad, que esa suma era inaccesible para mí y me quedé pensando. Al cabo de unos pocos minutos había urdido mi plan.

- Le propongo un canje – le dije -. Usted obtuvo este volumen por unas rupias y por la Escritura Sagrada; yo le ofrezco el monto de mi jubilación, que acabo de cobrar, y la Biblia de Wiclif en letra gótica. La heredé de mis padres.⁴

Según el fragmento, hay un precio, aunque elevado, para adquirir el libro. El narrador es un hombre solitario que vive una existencia vulgar en el cuarto piso de un edificio. Es un personaje que no posee competencia para realizar cambios y demuestra una cierta desilusión y melancolía, probablemente una criatura en crisis e insatisfecha con la realidad como muchos lectores contemporáneos que habitan las ciudades. Quizás este libro fantástico ha sido la única cosa interesante que ha encontrado en toda su vida, y para obtenerlo ofrece todas las riquezas que tiene y que ha acumulado a lo largo de su existencia: el monto cobrado por años de trabajo dedicados a la Biblioteca Nacional y una biblia de su familia. Los dos elementos del canje representan todo lo que posee de valioso; lo primero, materialmente, lo segundo, sentimental. El relato nos revela que una experiencia con el arte vale más que todas las riquezas materiales, que todos los años de una vida banal en esta realidad inhóspita, pues solamente la fantasía consigue romper con la insuficiencia de lo real.

Pensé guardar el Libro de Arena en el hueco que había dejado el Wiclif, pero opté al fin por esconderlo detrás de unos volúmenes descabalados de Las Mil y una Noches.

4 Iden, *ibidem*. Pp. 173-174.

Me acosté y no dormí. A las tres o cuatro de la mañana prendí la luz. Busqué el libro imposible, y lo volví las hojas⁵.

Después de haber hecho el canje, el narrador decide ocultar su tesoro detrás de la obra que, por supuesto, es una de las más preciosas narraciones de todos los tiempos. Una colección de historias que mucho se asemeja con El Libro de Arena: son relatos mágicos que establecen redes de conexión entre sí, en la búsqueda de una fantasía que sirva de medio para sobrevivir a lo real. Otro aspecto que vale a pena observar es la capacidad que un libro tiene de desencadenar inquietud, de alterar la realidad como ocurre con el narrador del cuento que no consigue dormir, sintiéndose atraído y perturbado ante la presencia del Libro: “Me quedaban unos amigos; dejé de verlos. Prisionero del Libro, casi no me asomaba a la calle” (Borges: 1975: 175)

Existe una fuerza gigantesca y también peligrosa tras las simples hojas de un libro. Hay lectores que se atan tanto en una buena historia que no logran desprenderse de la ficción y regresar totalmente a la realidad; se sienten como presos de aquel universo imaginario, teniendo que concluir la lectura para hacer la transición. El término “prisionero” denota bien el significado de esa relación lector-obra. Al abrir un libro iniciamos un viaje a lo desconocido, no tenemos el poder de escoger hacia dónde iremos, la única certeza es que jamás seremos los mismos después del regreso.

Declinaba el verano, y comprendí que el libro era monstruoso. De nada me sirvió condiserar que no menos monstruoso era yo, que lo percibía con ojos y lo palpaba con diez dedos con uñas. Sentí que era objeto de pesadilla, una cosa obscena que infamaba y corrompía la realidad⁶.

La subversión de la realidad ante lo imaginario tiene como efecto el abandono de una visión superficial a favor de otra más profunda. A través de este desplazamiento, percibimos que

5 Iden, ibiden. P.174.

6 Iden, ibiden. P.175.

nuestros ojos no son capaces de captar todas las cosas que nos circundan. El contacto con el arte amplía nuestra limitada percepción del mundo y de nosotros mismos, así como sucede con el narrador que se reconoce monstruoso y rudo al sólo captar las cosas a través de los sentidos (la visión y el tacto). El calificativo de “monstruoso” es dado también al libro debido a la capacidad de deformar la realidad e irrumpir en un estado de extrañamiento. El Libro de Arena produce una tensión en el personaje, quien a veces se siente fascinado y otras amedrentado por éste puesto que si bien por una parte llena un vacío, por otra lo hace ver a sí mismo de modo inhabitual.

Antes de jubilarme trabajaba en la Biblioteca Nacional, que guarda novecientos mil libros; sé que a mano derecha del vestíbulo una escalera curva se hunde en el sótano, donde están los periódicos y los mapas.

Aproveché un descuido de los empleados para perder el Libro de Arena en uno de los húmedos anaqueles.

Este final del cuento apunta a la imposibilidad de habitar por mucho tiempo en el plano de la imaginación; esta evasión de la realidad y el sumergirse en el reino de la fantasía es temporal como en diversos relatos. La solución encontrada por el personaje es la de reintegrar el libro a su hábitat; como una hoja devuelta al bosque, el volumen vuelve a perderse en una biblioteca gigantesca. Este espacio laberíntico que abarca la realidad y la fantasía es un símbolo recurrente en los relatos borgianos, por cuanto en una biblioteca además de los libros, habitan seres imaginados, donde varios saberes coexisten y se mezclan. Borges aboga la idea de que la literatura es hecha de hilos que se entrecruzan, afirmando que ninguna obra es original, sino que es el resultado de operaciones asociativas con otras obras.

La literatura fantástica des-estructura, de-construye lo que está agudamente subordinado a reglas y patrones. Ella exige del lector un cambio de percepción que borre las fronteras que separan lo normal de lo anormal, la verdad de la mentira, lo posible

de lo imposible. Lo fantástico en Borges no subyace al texto, sino que se explicita, se muestra. Lo fantástico, lo laberíntico es una práctica recurrente en su obra. Así como podemos decir que la Biblioteca en su escritura es como una metáfora del “gran libro” (conjunto de todos los libros posibles), podemos afirmar que El libro de arena es como un cuento que integra todos los relatos ya que en él se habla de una obra que no tiene inicio ni fin, y cuyas páginas jamás se repiten, como una fuente inagotable y mágica. Como los pueblos primitivos consiguieron sobrevivir a las fuerzas desconocidas de la naturaleza contando sus leyendas, creando mundo imaginarios, buscando espacios “otros”, de la misma manera el cuento fantástico nos protege de la trágica y caótica realidad de nuestros días, arrancándonos de lo real, que es pequeño, y proyectándonos hacia un mundo donde habita lo ilimitado.

Referencia Bibliográfica

BORGES, Jorge Luis. *El libro de arena*. Buenos Aires: Emecé, 1975.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. S. Paulo: Cia das Letras, 1990.

Lectura y Literatura Española

Brasil B. do Nascimento, Magnólia

Universidade Federal Fluminense - UFF

Considerando la cuestión del texto literario y de las muchas lecturas posibles, en especial cuando lector y texto tienen lenguas diferentes, quiero detenerme en la cuestión de la formación del lector/aprendiz brasileño de literatura española en un momento en que la literatura fue retirada del *currículum*. Me interesa observar ese encuentro del alumno con la forma textual, la posibilidad o no de comprenderla, de atribuirle significado, el movimiento que realiza para ir más allá del cotidiano en el que está inmerso. Ese es el primer paso, aunque inconsciente, en dirección a una transformación posible, plena de significado, en el horizonte sociocultural brasileño, hoy.

Como sabemos, son muy pocos los estudios empíricos que enfocan la construcción del significado textual a partir de la realidad del alumno. Es más: hasta ahora no hay un estudio interdisciplinario con el objetivo de verificar qué características comparten los alumnos que tienen el portugués como lengua materna al entrar en contacto con el estudio de literaturas en lenguas extranjeras, en general y en español, en particular. Urge que se desarrolle una investigación, una reflexión sobre la realidad que esos alumnos ya han construido, sus expectativas, las nociones de literatura que formaron a través de su socialización literaria para que, respetadas las diferencias, se logre establecer un diálogo más legítimo, productivo y simétrico entre los diferentes agentes del sistema literario.

Por otra parte, nadie ignora los múltiples desafíos que involucran la enseñanza de la literatura extranjera. Sin embargo, el hecho de que el alumno conoce la lengua y la cultura de un país dado, eso no implica, necesariamente que, además de aprender la

literatura, el estudiante se vuelva capaz de apreciarla, disfrutar de ella. Es todo un desafío que se presenta en el espacio de un aula y en el tiempo de una clase. Como tal, es asunto de comentario de Rúbia Fagundes, en el artículo: Ensinando através do humor. Profesora de Portugués en la Brigham Young University, ella optó por ofrecer a estudiantes con previo conocimiento del portugués “a literatura de forma agradável”, con el uso de instrumentos que la ayudaran a llevar adelante la tarea, mejor dicho, que les despertaran el interés. Y eligió un instrumento eficiente, según afirma: optó por el humor! Para ello, eligió el *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, obra que le fue extremadamente útil, por atender el aspecto de atraer al lector (despertarle el interés, como dijimos hace poco) y contribuir, así, según afirma, para despertar el gusto por la literatura entre los alumnos. Sería aquello que Roberto Alves, en la entrevista “Fala, Mestre!” considera “provocar el hambre”, una vez que no basta con ofrecer el cuchillo y el queso al alumno: es imprescindible provocarle el hambre, inquietarlo, seducirlo.

Son los aspectos que se relacionan a algunas de mis inquietudes, aguzadas cuando me ocupé específicamente de lo que resume el párrafo inicial de esta comunicación: la cuestión del alumno brasileño de literatura española, de cómo llevarlo a ser un lector de la literatura española. Desde mi lugar como profesora formadora de profesores de lengua y literatura, me siento enteramente comprometida con la cuestión que Antonio Candido llama de “El derecho a la literatura” (1995, pp.149-173). Tal compromiso lo ejercito por medio de un *corpus* que encierra una realidad lingüística diferente, “extranjera”: el español, en mi pretensión de formar lectores que probarán, con la literatura, otras posibilidades, aquellos “outros modos possíveis de ser”, a que se refiere JOBIM (p.202).

No me olvido del actual desprestigio de la enseñanza de literatura, el vaciamiento a que está sometida por los actuales proyectos que, si por una parte llevan el país a leer, por otra retira de la escena la “caja de herramientas” que respondería a prob-

lemas vitales de desarrollo integral del individuo, posibilitándole asimismo el placer y la alegría en el uso de esas herramientas. Por otra parte, el prestigio actual del español, en Brasil, si arrancó inicialmente por razones de mercado, se va fortaleciendo por el encantamiento y concienciación de su importancia lingüística y literaria. La literatura española informa ampliamente la cultura brasileña, repercute en el universo literario erudito y popular en Brasil, lo que fortalece mi convicción, nada ingenua, sobre la importancia de su estudio también como forma privilegiada de sumergir al aprendiz/lector de esa literatura **extranjera** en su cultura misma.

La lectura de Antonio Candido, el amparo de las contribuciones sobre la cuestión de la lectura surgidas en la década del 80 y mis muchos años de experiencia en esa área me impulsan, ya que busco promover el diálogo con la literatura española no sólo para la comprensión de las identidades culturales de los distintos universos estudiados en una lengua extranjera, a partir de Brasil. Importa insistir en la cuestión de la relación lectura/placer, que podemos también sintetizar como literatura/placer, apoyada en lo que comenta Rúbía Fagundes.

Está claro que una persona no puede optar por algo que no conoce. Tan sólo después del encuentro con el texto literario elegido según las aptitudes, los gustos, los intereses del posible lector será posible "estimularle el apetito", si resulta necesario. El profesor conectado con las necesidades de sus alumnos sabrá provocarles el interés, la curiosidad por aquel cuerpo de papel, no siempre involucrado entre tapas seductoras, con imágenes sugerentes. Es más: muchas veces, dentro de la realidad con la cual trabajamos, casi siempre esos cuerpos están viejos y destartados, muchas veces son puras copias cuyos originales nunca han sido vistos en clase. Pero esos cuerpos de papel donde viven las palabras son como puertas que se abren a múltiples mundos. Palabras azules, verdes, amarillas, rojas, inquietas, trágicas, sonoras están allí, tal como nos cuenta Eduardo Galeano, en espera de que una mirada las encuentre. Provocadoras, mágicas, ávidas

del encuentro, si saltan a la visión lectora en el momento justo, cumplirán con su papel e invitarán a la lectura de mucho más. Las palabras tejerán otras historias, alumbrarán muchas vidas, posibilitarán muchos viajes, diseñarán culturas varias, construirán personajes, algunos familiares, otros misteriosos, unos cuantos curiosos, muchos de ellos fascinantes. El lector, atrapado por la palabra, navegará por historias de vida que lo llevarán a mundos y situaciones no imaginados. Las palabras de un libro le abrirán los ojos en un movimiento de descubrir. Es como en el poema Tío-Vivo, Federico García Lorca, cuando los niños, sobre caballitos disfrazados de panteras, viven momentos mágicos de descubrimiento. Repito parte del poema:

[...]
El tío-vivo gira
colgado de una estrella.
Tulipán de las cinco
partes de la tierra.
Sobre caballitos
disfrazados de panteras
los niños se comen la luna
como si fuera una cereza
¡Rabia, rabia, Marco Polo!
Sobre una fantástica rueda,
los niños ven lontananzas
desconocidas de la tierra.
[...]¹

Como “esa fantástica rueda” del poema, la lectura lleva cada lector a “ver lontananzas desconocidas en la tierra”. Más que ventana para el mundo, “la lectura es otra forma de nutrición: “así como damos de comer, damos de leer”, explicó María Inés Bogomolny, coordinadora del proyecto “Leer es contagioso” dependiente del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno argentino durante el VI Congreso de Promoción del Libro y la Lectura, en Buenos Aires, en el marco de las actividades anexas de la Feria del Libro local. Los especialistas coincidieron en que la lectura necesita de

1 GARCÍA LORCA, F. Canciones p. 289-290.

“contagio” para que nazca en los niños la curiosidad y el hábito de indagar en las palabras escritas. Bogomolny se presenta a sí misma como “contagiosa” oficial. Para la especialista, es fundamental el entusiasmo en la acción de llevar el alumno a leer, sin entusiasmo no se “contagia” al alumno el placer por la lectura²

Utopía? Fantasía? Delirio? Por cierto que no. Soy coherente con mi creencia en aquel derecho a la literatura defendido por Antonio Candido. Pienso que los alumnos, siempre que conducidos con sabiduría por las sendas y veredas de la literatura en lengua española, se encontrarán con la misma perplejidad de un pos graduado en Literaturas Hispánicas, de la UFF, quien dijo, al concluir la presentación de su tesis sobre Los ríos profundos, obra del peruano José María Arguedas: “Yo no tenía idea de todo lo que existe en el mundo! Fue al leer la obra de Arguedas que comprendí que el mundo es mucho más infinito de lo que uno puede imaginarse”. Esa afirmación emocionada de un lector privilegiado de la Literatura Hispánica me recordó una anécdota y una frase del personaje de *La Reina del Sur*. Las recupero aquí, porque no sólo ejemplifican sino que también redondean lo que dije. Empiezo por la anécdota que me contó un profesor de la secundaria, de Almería, una región de España hasta hace poco tiempo muy pobre y que, de repente, se convirtió en una de las más ricas por exportar verduras y vegetales para el exitoso Mercado Común Europeo. Buen lector, impresionado con el cambio de un vecino que de muy pobre se había vuelto un hombre rico con la agricultura, le preguntó sobre qué libros había leído en su vida. Y escuchó, sorprendido, la respuesta: “Libros? Pues ninguno, estuve toda la vida ocupado en sobrevivir y ahora sigo ocupado en ganar dinero”. Al que el Profesor de Geografía comentó: “En cambio yo, que no me ocupé de ganar dinero, soy muy rico de vidas. Mientras tú no viviste más que una vida, yo, con todos los libros que leí, viví muchas vidas, viajé por todos lados, conocí a miles de personas. Esa es mi riqueza!”

2 Unidad en la diversidad 14/05/03 <http://www.unidadenladiversidad.com/Actualidad> | http://www.educacaoonline.pro.br/literatura_cultura.asp?f_id_artigo=254

Se emparenta con ésa la reflexión que se encierra en un fragmento de la novela *La Reina del Sur*, de Arturo Pérez-Reverte, quien, en realidad hace allí el elogio del libro, vale decir, de la literatura. Llamo la atención para otras coincidencias con aspectos a que me referí anteriormente, en especial la cuestión que remite, indirectamente, a la lectura obligada, subrayando la importancia de la seducción, de la provocación del hambre por la lectura, o sea, la sutileza, la acción exacta que conquista a un posible futuro lector (lo contagiaría, como quiere María Inés Bogomolny. El fragmento a que me refiero enfoca a dos mujeres en la celda de una prisión de Cádiz: Patricia O'Farrell, de ilustre familia andaluza, mujer independiente y señora de gran cultura y Teresa Mendoza, una mexicana sencilla, nada íntima de libros hasta que Patricia no le presta *El conde de Monte Cristo*, y no por elección casual. Patricia observaba la curiosidad de Teresa por los libros que leía pero no le ofreció ninguno hasta que "Teresa se decidiera ella sola". Sigue el relato:

Teresa dijo me gustaría leer uno porque nunca lo hice. Tenía en sus manos aquel *Suave es la noche* o algo parecido...traía una linda estampa en la portada... Pero Patricia movió la cabeza y se lo tomó de las manos y dijo espera, cada cosa a su tiempo, antes debes de leer otro que te gustará más (Pérez-Reverte , p.206).

Y le ofreció un otro, diciéndole que hablaba de un preso como ellas. Además, la hizo ver que integraba una colección de la Editorial Porrúa, de México, diciéndole: "Vino de allá, como tú. Estáis predestinados el uno al otro". Lo que nos interesa está en el fragmento que leo a seguir:

Teresa nunca había imaginado que un libro absorbiera la atención hasta el punto de estar deseando quedarse tranquila y seguir justo donde lo acababa de dejar, con una señalita puesta para no perder la página. Patricia le proporcionó aquél después de hablar mucho de ello, admirada Teresa de verla tanto tiempo quieta mirando las páginas de sus libros; de que se metiera todo eso en la

cabeza y prefiriese aquello a las telenovelas – a ella le encantaban las series mejicanas, que traían acento de su tierra – y las películas y los concursos que las otras reclusas se agolpaban a ver en la sala de la televisión. Los libros son puertas que te llevan a la calle, decía Patricia. Con ellos aprendes, te educas, viajas, sueñas, imaginas, vives otras vidas y multiplicas la tuya por mil. A ver quién te da más por menos, Mejicanita. Y también sirven para tener a raya muchas cosas malas: fantasmas, soledades y mierdas así. A veces me pregunto cómo conseguís montároslo las que no leéis, Pero nunca dijo deberías leer alguno, o mira éste o aquel otro.”(id, p.206-7)

Son tres ejemplos diversos y, sin embargo, íntimamente relacionados. Puedo afirmarles que el joven pos graduado, ahora "Mestre", el profesor de geografía de Almería y Teresa Mendoza, personaje de Pérez-Reverte en *La Reina del Sur* tienen en común la experiencia que les proporcionó la lectura de viajar por múltiples lugares, de vivir una vida multiplicada en otras vidas y en un sin número de historias, manera entrañable de leer el mundo y leerse en el mundo, crecer como individuo, una vez que nadie es la misma persona al terminar la lectura de una obra.

No pierdo de vista la realidad adversa de un sistema de enseñanza que sacó, del *currículum*, la literatura. Sin embargo, el profesor debe facilitar el acceso de cada alumno a la literatura. ¿Cuál será el toque/palabra mágica, actitud, comentario, “tío-vivo” de que echará mano en su misión de “contagiador” del gusto por la lectura/literatura? Pienso que el fragmento de Pérez-Reverte contribuye para imprimirle médula y hueso a mi reflexión. En la realidad diaria con que un profesor se ve a vueltas, le cabe la tarea, la responsabilidad y el deber de provocar las ganas de leer en alumnos excluidos del ejercicio “sin atractivo” de la lectura del texto literario, por razones históricas, sociales y culturales.

El novelista español tiene conciencia del papel revelador y formador de la literatura, eso que María Luiza M. B. Oswald llama, “educar pela literatura”³ y que está más allá de la sencilla

3 http://www.educacaoonline.pro.br/literatura_cultura.asp?f_id_artigo=254

cuestión del interés o no por la literatura/lectura, implica en una transformación posible, aquella que le va permitir al lector crecer, descubrirse.

Patricia O'Farrell, la prisionera de El Puerto de Santa María nunca insistió con Teresa Mendoza para que leyera ésa o aquella obra por respeto a la otra o porque le importara tres cominos si Teresa leía o no. Y sin embargo, supo provocarle el hambre. Es más: su procedimiento da fuerza a la crítica de Roberto Alves a la "lectura obligada". El profesor de Campinas la considera el elemento causador del desinterés, de la poca valoración del libro por parte de los estudiantes. Lo que Alves insiste en aclarar es que la verdadera lectura es la lectura "vagabunda", aquella que se hace sin compromisos ni miedos, sin cuestiones para responder al final y que puede ser cobrada, es cierto, pero no como una amenaza, sin que se la asocie a una forma de opresión.

La literatura es fuente de encuentros. Y hay que propiciar esos encuentros. Al comienzo me referí al humor en el *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna y de cómo le sirvió de objeto de seducción a la profesora brasileña para despertar a sus alumnos de portugués en una universidad norteamericana.

Pregunto por qué no usar esa misma obra brasileña, para remitir a la literatura española, a la cuestión del pícaro, por ejemplo y sacar provecho de la ocasión para leer algún fragmento del *Lazarillo de Tormes*, pícaro como João Grilo y tantos otros pícaros brasileños, de la literatura o no. La relación con la Península Ibérica le confiere al *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, un acento especial, aunque se mantenga hondamente nordestino y brasileño. Los tres romances que motivan cada acto están allí, a proponer relaciones al lector brasileño de la literatura española.

Envolver al estudiante/lector en las mallas de textos que le fueran de alguna manera familiares sería un primer movimiento para la supresión de la distancia entre el estudiante de español y la literatura "extranjera", permitiéndole apropiarse activamente de esa "poesía que anda por la calle"⁴, invitándolo a un viaje por

4 García Lorca. *Conversaciones Literarias*.

medio de la palabra, a partir del reconocimiento de retazos de su misma cultura. Partir de una frase conocida o curiosa y recuperar su relación con la obra como un todo, permitir al lector aprendiz el acceso a la obra, provocarle el conocimiento pasivo, haciendo que aflore son herramientas que pueden ser usadas para dar inicio al tejido/construcción de aquel hombre integral de que habla Antonio Candido. Enseñar la magia del uso de esas herramientas, elementos de encantamiento, es, también, un proceso seductor para el profesor. Es tal y como dice Roberto Alves, “é bem diferente de dar aula. Dar aula é só dar alguma coisa. Ensinar é muito mais fascinante!” (p3).

No hay ingenuidad ni utopía en mis palabras. Lo que afirmo refleja la certeza de que es posible garantizar al joven la ampliación de su conocimiento del mundo y de su lugar en él. Recuerdo las palabras de Eline Rezende:

Quando entramos em contato com a forma textual e esta nos apresenta sua organização, sua construção e somos capazes de compreendê-la, de atribuir um significado a seu conjunto, estamos ao mesmo tempo construindo nossa visão do mundo, dando sentido a nossa própria existência (2001, p.316).

En resumen: al profesor de literatura, en nuestro caso, española, le cabe la tarea nada fácil de estimular el encuentro íntimo, sensorial del alumno/lector con el texto literario, de manera de permitirle su fruición y consecuente comprensión, hechos fundamentales en el establecimiento de relaciones con otras lecturas. De cada una de las cuestiones señaladas por el profesor y el alumno surgirán otras a motivar una actitud más comprensiva e inquieta en relación a la literatura como un todo, a la literatura española y al mismo Brasil, en particular, aspecto revelador de aquella “transformación posible”, de los otros “modos possíveis de ser”.

Notas bibliográficas

BORGES, Francisca Neuma Fachine, 1996: “Literatura de cordel: de los orígenes europeos hacia la nacionalización brasileña”, *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, VI. Brasília: Embajada de España en Brasil, pp.107-114.

CANDIDO, Antonio, 1995: “El derecho a la literatura”. En Antonio Candido: *Ensayos y comentarios*, São Paulo, Unicamp, México, Fondo de Cultura., pp.149-173.

CHAVES DE MELLO, Maria Elizabeth, 1997: Reflexões para uma abordagem da literatura francesa no Brasil. En *Estudos neolatinos 2*. Rio: UFRJ/FL – Curso de Letras Neolatinas, pp.135-141.

GALEANO, Eduardo. 1993: *Las palabras andantes*. Montevideú, GARCÍA LORCA, Federico, 1960, 4ed: Conversaciones literarias. En *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1971pp.

_____. Canciones, 1960, 4ed. En *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1971pp..

JOBIM, José Luis, 1999: Os estudos literários e a identidade da literatura. En: José Luis JOBIM (org), *Literatura e identidades*. Rio: UERJ, pp.191-206, 30cm.

ORLANDI, Eni Pucinelli, 1995, 3ed: *As formas do silêncio* (No movimento dos sentidos, Campinas, Unicamp, 189 pp.

PÉREZ-REVERTE, Arturo, 2003: *La Reina del Sur*, Madrid: Santillana, 5ed, 542p.

REZENDE, Eline Marques, 2001: La literatura en el nivel básico: un abordaje de lo literario en el aula de Español LE. En Ester Abreu Vieira de Oliveira e Maria Mirtis Caser (org), *Universo hispânico: lengua, literatura, cultura*,.Vitória: UFES/APEES, pp.316-318.

ROCHA, João César Castro, 1999: A formação da leitura no Brasil. En. José Luis JOBIM (org), *Literatura e identidades* , Rio, UERJ, pp.57-70.

SUASSUNA, Ariano, Entrevista publicada em O Globo, Prosa & Verso, 06.10.96, p.1.

_____. 1973,10ed: *Auto da Compadecida*. Rio: Agir, 204pp, 18,5cm.

ZYNGIER, S.1999: The Unheard Voices: a reader model for students. En *Language Awareness* 8, 1, pp. 30-37.

Documentos eletrônicos

Obtido na Internet

ALVES, Roberto. “Fala mestre”, entrevista a Ricardo Prado, Campinas, SP, divulgada pelo *site* NOVA ESCOLA On-line - Fala, mestre! Edição n°152 http://www.uol.com.br/novaescola/ed/152_mai02/fala_mestre.htm [Consulta 14/05/03]

Bogomolny, María Inés. Unidad en la diversidad <http://www.unidadenladiversidad.com/Actualidad> [Consulta 14/05/03]

FAGUNDES, Rúbia. Ensinando através do humor. <http://www.brasaus.org/congress/abstracts/def/fagundes.htm> [27/07/03]

OSWALD, Maria Luisa M. B. “Literatura, cultura e formação de professores. Educação online. http://www.educacaoonline.pro.br/literatura_cultura.asp?f_id_artigo=254 [Consulta 27/07/03]

Rodrigo Díaz de Vivar, un héroe castellano, una leyenda occidental.

PINHEIRO CARDOSO SALLES, Maria Inês.

Universidade Federal do Ceará

Un héroe es una de las mil caras de Dios.

Joseph Campbell

A lo largo y a lo ancho de la existencia humana, surgieron, de tiempos en tiempos, los héroes, esos seres mediáticos, relativizando la infinitud que separa lo divino y lo mundano. En la Antigüedad, los héroes épicos inspiraban a los hombres y atestiguan el equilibrio posible y debido entre aquellas dos instancias, el héroe trágico encarnaba el castigo infligido al hombre que osaba desestabilizar este balance perfecto.

En el Medioevo la permanente relación entre Dios y el hombre imponía, especialmente en tiempos de crisis, la materialización de esta relación mediática. Surgían entonces héroes, tocados ahora por móviles distintos. Los había, y en su mayoría así eran, reyes, guerreros o santos " tan excelente(s) o sobresaliente(s) que sus hechos resultaban dignos de recitación, canto y alabanza, susceptibles de gesta..." 1. El héroe medieval surge de la confluencia de algunos aspectos de su historia personal y de la relación de ésta con la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, para alcanzar el status legendario, panteón reservado a algunos pocos entre los héroes que poblaron la historia o la imaginación de la humanidad, otra cosa más que hechos y bravatas se hace necesario: la intervención literaria, el apadrinamiento del personaje y de sus hechos por un autor, o varios, capaz de autorizarlo como legítimo héroe legendario y que así, les dé el soplo de la vida eterna. La literatura, así como otras artes, cumple el papel urdidor en la me-

dida en que cuenta, recrea y crea la historia. Claro está que para que ello ocurra se hace imprescindible un tercer elemento que conforme una tríada que sostendrá la leyenda: un público interesado y actuante. Público que actúa como coautor en la medida en que, como termómetro, afiere la importancia del héroe, y, además, da muestras claras, al autor sensible, de su deseo, de su necesidad y de su posible receptividad.

Para aclarar mejor lo que se pretende significar por ascensión de una categoría - la de héroe - a otra de mayor importancia o amplitud - la de leyenda - conviene intentar aclarar dichas terminologías no muy simples en ninguna lengua, según la comprensión que tengo y el enfoque que este trabajo le pretende dar.

La palabra leyenda, del latín "legenda" está definido en el diccionario *Aurélio* de la lengua portuguesa como: "Narração escrita ou oral, de caráter maravilhoso, na qual os fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela imaginação poética." Se asume en la lengua portuguesa, entonces, una filiación de la leyenda con la Historia, aunque ésta, se encuentre, en aquella, deformada. En el español, la leyenda es una "Relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos." (RAE). Se afloja más en el español el vínculo que en el portugués se estrecha entre Historia y leyenda. Aún así, a la diferencia del mito

Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad.
2. Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal. (RAE- Ed. Electrónica)

no excluye la existencia previa del personaje o del hecho histórico. En este texto se asumirá el sentido más laxo - más próximo a la definición del *Aurélio* del término "leyenda".

Así pues, valiéndonos de la acepción del portugués bien como de la definición de la RAE - que, aunque menos evidentemente, prevé la vinculación histórica - distinguiremos al héroe legendario del héroe

mítico y a ellos, agregaremos la figura del héroe épico, considerando el objeto de nuestro estudio.

Pocos son entre los muchos héroes, antihéroes, traidores, mártires los que se establecen en el privilegiado espacio de la imaginación colectiva. Espacio consagrante, amplio marco que encuadra a las figuras que generación tras generación se observa con atención. Los símbolos que los circundan y los hacen legibles primeramente a una comunidad o cultura de un determinado periodo y lugar, se ensanchan, trascienden barreras temporales y geográficas, trascienden aún las pautas culturales de esos pueblos que los gestan y se hacen legibles a un universo más amplio. Algunos, nacen de creencias religiosas, otros, paganas, de la necesidad de un pueblo de construir un prototipo, lo más próximo posible a la perfección - aunque esto, supone, en ciertos casos, claros rasgos de imperfección - que les sirva de guía, de espejo en la construcción de sus propias identidades. Así una verdadera galería de imágenes humanas y sobrehumanas pasan a ilustrar la historia "creativa" de la humanidad.

En la Edad Media, se entronizó un nuevo tipo de héroe, más próximo a los valores de la época, el héroe épico medieval occidental tenía muy en claro - o se lo hacían tener - la jerarquía de los valores que abrazaba, entre los que la fe ocupaba cierta primacía. Reyes, guerreros y santos, gracias a determinadas hazañas o al poder retórico y creativo de sus divulgadores, se convierten en seres que marcarán igualmente los sueños y la memoria de las gentes

El casamiento perfecto entre la Historia, la receptividad del público y el arte que percibe y traduce ambas cosas genera ese héroe legendario. Entiéndase, sin embargo, que cada uno de los componentes no necesitará ser igual a los demás en importancia, intensidad o grandiosidad. En realidad, si la obra de arte posee excelencia en sus características, o si aparece profusa e insistentemente, el hecho histórico germinador, aunque de menor importancia, se verá ampliado y favorecido y por lo tanto gozará de mejor recepción.

Hay una interdependencia entre el personaje histórico, el autor y el público de manera a que a la falta del primero, surja el héroe mítico, que desproveído del poder avalador de la Historia imputará al autor y al público el peso de sostener solos la existencia del mito y de su repercusión. Si no existe el autor o la obra, el hecho histórico, no importa su real dimensión, quedará en el dominio de la Historia en cuanto ciencia y verá disminuida su extensión, su profundidad y su fertilidad. Si, en última instancia, hubiera la presencia del personaje histórico y de una obra que lo relate a la altura de su importancia, la existencia de la leyenda quedará aún pendiente, de un público sintónico que valide el conjunto -lo que en parte dependerá de la pregnación del personaje y de la sustentabilidad literaria de la obra - de manera a que ambos sobrevivan a su momento.

El héroe hacia quien volvemos nuestras atenciones es el castellano Rodrigo Díaz de Vivar y para argumentar sobre la dimensión legendaria que asume su figura como El Cid Campeador, trataremos de rescatar el personaje histórico, las obras que inspiró y finalmente la receptividad que tuvieron del público. Lo haremos uno a uno y luego en su confluencia. Los hechos históricos tratan de recapitular brevemente la historia de Rodrigo, los autores contarán de la reescritura de esa Historia y el público recepcionará ambas y construirá la imagen que quedará en la galería. En la confluencia de esos elementos se indagará sobre el proceso a través del que se alza el personaje en los andamiajes que conducen el hombre y el héroe al status de leyenda.

1. Los hechos Históricos.

El castellano Rodrigo Díaz de Vivar, noble perteneciente a la categoría de los infanzones, nació probablemente en Vivar en una fecha entre 1043 y 1045, sobre sus primeros 20 años no se sabe mucho hasta que la literatura decida contarlos, primero en el latín de la *Historia Roderici* siglos después ya en el romance castellano de *Las mocedades de Rodrigo*. Es cierto que ya a los 14 años entró al servicio del infante D. Sancho - hijo del Rey

Fernando de León y Castilla - que más tarde se tornaría Sancho II, rey de Castilla¹. D. Sancho lo armó caballero a Rodrigo a los 17 años y un par de años después estrenaba Rodrigo sus habilidades de guerrero en las tierras pirenaicas aragonesas. Junto al infante Sancho, Rodrigo ayudó en la victoria castellana sobre las tropas del rey Ramiro, hermano del monarca castellano. Curiosamente, esta batalla - en la que dos reyes cristianos y hermanos se enfrentaron, aunado uno - Fernando de Castilla -al rey taifa de Zaragoza, ilustra bien la complejidad de las relaciones entre cristianos y musulmanes en la Península Ibérica y anticipa el futuro de Rodrigo en cuanto guerrero.

Después de la muerte del rey Fernando y dividido su reino entre sus hijos, a Rodrigo lo elige el rey Sancho II como jefe de la milicia de su ejército, *armiger* o alférez. Participó de las batallas que trabó su señor, primero con sus primos, Sancho de Navarra y Sancho Ramírez de Aragón - La guerra de los tres Sanchos - y luego con sus propios hermanos a los que venció anexionando así al suyo, los reinos de León y Navarra. Muy poco después, Sancho es asesinado, Alfonso toma su lugar como rey de León y Castilla y Rodrigo presta vasallaje al nuevo rey. Probablemente en 1074 Rodrigo contrae matrimonio con Jimena, de familia asturiana. Al matrimonio compareció la familia real, hecho que atestigua la buena aceptación del novio en la corte del rey.

El Cid actúa en los años siguientes como juez delegado de Alfonso VI en varias partes del reino. Sin embargo, su lugar en el reino de Alfonso no era el mismo que el que le reservó el reinado de Sancho. Sin embargo no hay grandes tensiones entre el monarca y Rodrigo. En 1079 Alfonso VI decide enviar a dos de sus jefes militares - Rodrigo y García Ordóñez - a Sevilla y Granada respectivamente, a cobrar las parias (tributos cobrados a los reinos taifas a cambio de protección) cuyo aumento reciente había inhibido sus pagamientos. El rey de la taifa de Granada, Abd- Allah, se vale de la comitiva de García Ordóñez para investigar contra su enemigo, el rey taifa de Sevilla, quién pudo

1 BELTRÁN, Rafael. El Cid del Cantar: El héroe literario y el héroe épico. <http://parnaseo.uv.es/Tirant/cid.htm>

contar con el apoyo y la ayuda de Rodrigo para enfrentarlo, no antes que este enviase al rey granadino y a sus aliados cristianos una carta en la que les pedía que "por amor ao seu suserano, o rei Afonso"² desistiesen de sus planes. La victoria de Rodrigo ante el conde García Ordóñez , a quien mantuvo prisionero junto a otros poderosos vasallos del rey, resultó ser una humillación a la que aquellos no parecieron dispuestos a perdonar. Al volver a León trataron de indisponer al rey con Rodrigo³.

Sólo en 1081 las desavenencias entre el rey y su vasallo castellano asumen mayor trascendencia. Rodrigo, enfermo e impedido de incorporarse a las huestes del Rey Alfonso en su ataque al rey de la taifa de Badajoz, se recupera a tiempo de reprimir un asalto perpetrado por asaltantes toledanos a la zona oriental del reino castellano-leonés. Rodrigo no solo la reprime como también emprende una expedición de saqueo contra dicho reino sin el conocimiento de Alfonso. El rey informado del ataque a una de las taifas sob su protectorado por uno de sus propios jefes militares , decide, como prueba de su autoridad, desterrarlo, así deja Rodrigo las tierras de Castilla.

En el destierro, con su mesnada pero sin su mujer e hijos (Cristina, María y Diego), Rodrigo no consigue abrigo en cortes cristianas. En la corte musulmana de Zaragoza, sin embargo, entra al servicio del rey Al-Muqtadir, como capitán de su ejército, y comienza una larga y bien sucedida carrera militar en la que combatió poderosos enemigos, entre los que figuran el ejército del propio rey Alfonso VI y el invicto ejército almorávide que había derrotado anteriormente al ejército del monarca de Castilla y León en Sagrajas. Las conquistas de Rodrigo Díaz, los hechos que protagonizó antes, durante y después del exilio le dieron una notabilidad inusual a los hombres comunes. Se reconcilió con su monarca, primero en 1086 y después en 1091 ambas veces por poco tiempo, nuevas desavenencias los vovió a apartar. Conquistar Valencia habrá sido quizás la más importante victoria que

2 anexionando a su reino también los reinos de León y Galicia, entregues, a la muerte de su padre, a sus hermanos Alfonso y García

3 Apud FLETCHER, Richard. P.175.

ha tenido Rodrigo, Murviedro y otras tantas no le concedieron mayor prestigio que aquella ocasión en la que comprobó su superioridad en la costa mediterránea. Muerto su único hijo varón, de quién muy poco se conoce, ya casadas las hijas con infantes de Navarra y Aragón (hecho refutado por algunos historiadores) y a apenas un año de su propia muerte, Rodrigo instaura un obispado en Valencia, hecho que le otorga más prestigio y popularidad entre la población cristiana. Sobre haber gobernado Valencia como príncipe o como súbdito leal a Alfonso VI la literatura, fiel a su condición, toma partido de la segunda hipótesis. La Historia, aún reticente ante la poca probabilidad de que así haya sido, no afirma lo contrario ante el peso abrumador de la versión literaria.

En 1099, se muere el hidalgo castellano y, paradójicamente, comienza la gestación de la figura legendaria del héroe.

2. El/los autor(es)

Con la muerte de Alfonso VI, a la falta de un hijo varón, asciende al trono de León y Castilla su hija Doña Urraca. La situación del reino se complicó debido, muy especialmente, a dos aspectos, la presión ejercida por los almorávide sobre sus fronteras meridionales y la suspensión de las parias pagas por los reinos de las taifas ahora sob el poder almorávide. A la crisis económica generada por la suspensión de ese importante ingreso se sumaron las invasiones aragonesas a Castilla, la insubordinación de Portugal y Galicia y el fracaso del matrimonio entre Urraca y el rey Alfonso I de Aragón. En tiempos de incertidumbre, la población rememoraba las gloriosas conquistas del pasado reciente sob el reinado de Alfonso VI. Es posible que se añorasen, especialmente, las conquistas del castellano Rodrigo Díaz de Vivar. No será difícil imaginar cómo, en ese periodo, surgirán las historias sobre el heroico campeador, aquél que entre otras conquistas, mantuvo una ciudad que " ni el servidor de Cristo (El Rey Alfonso VI o el obispo D. Jerónimo) pudo conservar..." después de su muerte.

El proceso constructivo de las leyendas está intrínsecamente relacionado a las necesidades y a las ansias de una gente.

Necesidad de mirarse en el otro, identificarse con una imagen lo más perfecta posible. La psicoanálisis rescatará en eso la pulsión antropófaga una vez que el héroe será devorado por esa gente que le da la vida, incorporando así sus características. Esta que es la base de la construcción psicológica del individuo luego pasa de lo individual a lo colectivo.

El autor (usamos el singular para referirnos a lo general), sintonizado con el sentir de la gente, sensible a la necesidad del público, tratará de encontrar el personaje y de ensalzarlo en donde y cuando se lo necesite. Para la Castilla del Alto Medioevo, El Cid parece ser el personaje ideal para rellenar la necesidad de exaltación de los valores en causa. La causa castellana parece respetar cierta búsqueda y afirmación de valores, algunos que suplanten las desventajas que la juventud del reino podría representar frente a reinos más antiguos, guardianes de las tradiciones romano-visigodas, y a los reinos taifas de Al-Andalus, cultural y financieramente superiores. El autor sabe qué héroe se busca entonces, alguien cuyos valores puedan acaparar y representar todo aquello que le resulta valioso al hombre castellano. Rodrigo los posee todos, es fuerte, nacido en las capas medianas de la sociedad castellana, un infanzón. Audacioso y ávido de aventuras, valiente buen esposo y padre y buen cristiano y, hasta que se pruebe lo contrario, fiel vasallo, aunque no hubiese buen rey. Esta "dimensión imperativa de la persona", según palabras de Américo Castro (APUD (1977:154) lo convierte en el héroe arquetípico una vez que

“ el héroe de la epopeya no es jamás un individuo. En todos los tiempos se ha considerado como una característica esencial de la epopeya el hecho de que su objeto no es un destino personal, sino el de una comunidad...” (LUKÁKS apud ____ (1977:154)

Así, frente al hecho de que no posea ninguna de las condiciones ritualísticas que insertan a los héroes en la categoría de héroes míticos⁴, El Cid recibirá de la carencia generosa de su

4 Los daños de la denuncia contra el de Vivar fueron compensados con el cumplimiento a buen término de su misión. Rodrigo entrega al rey las parias pagas por el rey al- Mutamid.

pueblo y del ingenio creativo de sus primeros " cantores", las dádivas que en conjunto y debidamente enaltecidos, cumplen con las premisas que garantizan la condición épica del héroe. Esa condición más épica que mítica no representará obstáculo para las creaciones artísticas sobre el personaje ya que la principal característica de la Canción de Gesta, manifestación épica castellana, es el hecho de que asienta su singularidad sobre las sólidas bases de la verosimilitud, al contrario de otras gestas europeas. Ello tampoco será preocupación para otras manifestaciones literarias de la época tales como la poesía panegírica que celebra, en versos, un acontecimiento público y que sobre el tema cidiano dio a la luz el *Carmen Campi Doctoris* (Canción del Campeador), que cuenta en buen latín y en versos sáficos rítmicos organizados en estrofas, la historia del héroe; ni para la narrativa, en latín más simples, sobre la vida del campeador de la *Historia Roderici*, cuyo interés por los detalles lo más vívido posibles le quita al héroe cualquier aire de sobrenaturalidad. Pese a no cumplir con las condiciones arquetípicas del héroe mítico, el autor sabrá pintar y realzar la imagen de este héroe mesurado, extremadamente creíble, con algunos elementos míticos entre los que hay de más tangibles, pero que resultan ser " de gran rentabilidad literaria; la tríada de posesiones honoríficas: barba, caballo y espada..."⁵ Estas dádivas literarias que enaltecen la figura del héroe están presentes más que en cualquier otra, en la "jaula de oro" del tema cidiano, el *Cantar de Mío Cid* o el *Poema de Mío Cid*.⁶ Composición anónima cuya presentación me veré dispensada de hacer considerando su fama. Así también, sabrá el autor reconocer que si el nacimiento de Rodrigo no se da bajo circunstancias extraordinarias, el nacimiento del héroe, sí, podrá darse de esa manera. Tal como se lo canta el PMC⁷, se acompaña de

5 entre las que figuran el tener como madre a una virgen de la nobleza, tener como padre a un rey o a un dios, nacer en circunstancias extraordinarias, vencer a un monstruo o gigante, morir misteriosamente, sin dejar para atrás un cuerpo por enterar,

6 BELTRÁN, Rafael. El Cid del Cantar: El héroe literario y el héroe épico.

7 Tómate de préstamo aquí, la expresión cuñada por José Calasans al referirse a la

agüeros, como el de la corneja, como muestra de la obediencia del autor a los preceptos de las retóricas clásicas:

Allí pienssan de aguijar,/ allí sueltan las riendas./A la exida de Bivar vieron la corneja diestra,/e entrando a Burgos oviéronla siniestra (vs. 0-12) /(...) y de sueños, con el ángel Gabriel^[10]:(...) I se echava mio Cid después que cenado fue, un sueño.l' priso dulce, tan bien se adurmió. El ángel Gabriel a él vino en sueño (vs. 404-406).⁸

El filólogo e historiador Menéndez Pelayo también sabrá atribuir a Rodrigo Díaz características nobles que lo proyectan en el esquema heroico del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX y al *CMC* el mérito de haberlo proyectado:

el *Poema del Cid* se distingue de sus semejantes por el ardiente sentido nacional (...), héroe símbolo de su patria (...) Es de admirar el temple moral..., en quien se juntan los más nobles atributos del alma castellana: la gravedad en los propósitos y en los discursos, la familia y la noble llaneza, la cortesía ingenua y reposada, la grandeza sin énfasis, la imaginación más sólida que brillante, la piedad más activa que contemplativa (...), la ternura conyugal más honda que expresiva (...), la lealtad al monarca ...⁹

El autor responsable por las primeras noticias a cerca de El Cid vendrá de distintos medios. Responsable por la divulgación de muchas gestas que circularon por la Península medieval, está el juglar anónimo que canta en plazas y en castillos para divertir a las gentes. Recita o entona, de memoria, los muchos versos amétricos con rimas asonantes y sin partición estrófica - o con partición irregular, las llamadas *tiradas* - de los

obra del escrito brasileño Euclides da Cunha, *Os sertões*, refiriéndose a qué l' ao poder que ejerce la dicha literaria sobre las discusiones a cerca del tema de la guerra de Canudos.

8 Por PMC entiéndase Poema de Mío Cid. A ejemplo de muchos autores elegiremos esta forma de ahora en más.

9 MALLORQUI RUSCALLEDA, Enric. **La Configuración del Protagonista en el *Cantar del Mío Cid***** Universitat Autònoma de Barcelona

cantares de gesta, contando nada más que con algunos recursos mnemónicos que la composición de esos cantares le brinda para el necesario descanso mental. En el medio de este arte épicojuglaresco, que responde por la composición anónima del *Poema de Mío Cid*, se encontrará a su autor entre los mismos juglares, entre clérigos o entre laicos peritos en leyes, apenas para citar las tesis de autoría más ilustres. El autor del Cantar parece beber en fuentes tan diversas como: la épica castellana anterior, los motivos folklóricos, la épica francesa y la influencia árabe, la producción latina clásica y por último en la menos discutible fuente de la variada producción latinomedieval. En cuanto a las dos otras obras, *Carmen Campi Doctoris* y la *Historia Roderici*, entre las más antiguas, sus autores también anónimos tenían, el primero, conocimientos de la Biblia, de Virgilio y escribió sus versos para una audiencia igualmente culta; el segundo, dueño de latín más simple, no parece haber sido poseedor de una cultura literaria importante y la sequedad de su redacción hace imaginar que el objetivo de su obra era el de informar con la mayor exactitud posible algunos episodios de la vida de Rodrigo, a despecho de algunas lagunas sobre otros tantos.

Según Richard Fletcher (1998:50-52), la referencia más antigua que se puede fechar que existe acerca de la comunicación de historias sobre El Cid ocurre en un poema latino que celebra la victoria de Almería por Alfonso VII, en 1147, conocido como el *Poema de Almería*. En su primer capítulo menciona a El Cid: " Ipse Rodericus, Meo Cidi saepe vocatus,/ de quo cantatur quod ab hostibus haud superatur,..."¹⁰ y, aún según Fletcher, la referencia, tal como aparece, da a entender que su autor estaba seguro de que su público conocería al héroe famoso del pasado reciente, según lo demuestra el verbo *cantatur* (de quién se canta). También en el primer verso la palabra *saepe* (" Meo Cid saepe vocatus..."), se indica que El Cid, ya en tan temprana época, había sido así llamado muchas veces en una composición o quizás en varias composiciones en referencia a alguna de esas obras recién men-

10 MENENDEZ PIDAL apud MALLORQUÍ RUSCALLEDA, Enric

cionadas o a otras que no han llegado a nuestro conocimiento. Los historiadores han debatido incesantemente a cerca de a qué obra se refiere el verso.

Se empieza entonces, en época muy próxima a la de los hechos reales, la gestación de la figura heroica del Cid, que con el tiempo - siglos de autores y obras después -, se confirmará llegada a buen término. El hombre perteneciente a la cultura occidental conocerá al Mío Cid Campeador, sea directamente a través de los textos orales y escritos sobre el personaje o a través de sus recreaciones por otros autores de peso de la literatura de lengua hispánica - Zorrilla , Guillén de Castro, Lope de Vega, Tirso de Molina, Manuel Machado, por autores famosos extranjeros como el francés Corneille, el alemán Hartzembusch, o por escritores universales cómo su coterráneo, de un lugar de La Mancha de cuyo nombre no me puedo acordar. Un capítulo a parte merecerían los cronistas árabes que mucho han dicho a cerca del Cid, pero los adjetivos peyorativos que le atribuyen al héroe castellano, la versión al revés de la exaltación de las primeras narrativas españolas sobre los episodios guerreros de los que participó no tuvieron relevancia entre el público cristiano, justamente el público responsable por la propagación de la leyenda. Su poder germinador hará con que autores de otras áreas semióticas se vuelvan hacia el encanto de la leyenda cidiana, los pinceles de Goya, la música popular y erudita e incluso los medios de entretenimientos más modernos como la televisión y el cine.

3. El público

Sobre la tercera parte de esta tríada, el público¹¹ ya se dijo algo anteriormente, una vez que este toma parte también del proceso de autoría de la leyenda. El propio artista que recrea en su obra el tema cidiano en tiempos y culturas diversas, claro está, es, él mismo, público de dichas fuentes a las que leen a la luz de nuevos códigos y que reinterpretan y revisten con nuevos ropajes adaptados a la cultura contemporánea suya. En el público origi-

¹¹ Rodrigo, muchas veces llamado " Mío Cid", de quién se canta (cantatur) que jamás fue derrotado por enemigos,..." [Trad. Mía]

nario que recibió, sostuvo y transmitió las manifestaciones a los públicos siguientes estaban, según Rafael Beltrán, " el de infanzones, como el propio Cid, el de caballeros villanos, el de hombres que luchan en frontera durante la lenta reconquista, en los siglos XII y XIII, al servicio de un señor o del rey, con oportunidades mil de hacer fortuna , como había hecho el Cid, su héroe."

La suspicacia entre castellanos y leoneses no era reciente, en la época de los hechos históricos que derivaron en el surgimiento del personaje. El episodio de la rebeldía del conde Fernán González, que rindió en la literatura otra gesta cara a los castellanos - *Poema de Fernán González* - había fundado en la realidad y en la literatura el antileonesismo. El surgimiento de desavenencias entre el vasallo castellano de un rey leonés de cualidades como las de Rodrigo no podían pasar desapercibido ante el pueblo (público) castellano : " ¡Dios, qué buen vasallo , si oviese buen señor!"¹² que comienza, aún en vida del Campeador a contar y magnificar sus hechos. Éste es el público que recibirá las primeras manifestaciones poéticas sobre El Cid y que incorporará los valores que ellos mismos le han atribuido a su héroe. La necesaria identificación con el héroe no permitía atribuirle características o poderes sobrehumanos. Rodrigo Díaz de Vivar empezaba a recorrer los mismos caminos que condujeron a Beowulf (Rey de los Gautas e vencedor el monstruo Grendel) y a Rolando (valeroso sobrino de Carlos Magno, muerto en Roncesvalles) al reconocimiento, prescindiendo, sin embargo, de todas las atribuciones sobrehumanos con las que invistieron a aquellos. El Cid gana espacio y mundi videncia, gracias quizás a la confluencia de estos tres elementos, trasciende el espacio legendario castellano e incluso español para establecerse en el seno del inconsciente colectivo sobre el arquetipo del guerrero occidental.

La figura del héroe castellano, revisitada a lo largo de los siglos pasará por varias revisiones¹³. Siglo tras siglo, esa historia

12 Utilízase aquí el término **público**, no porque lo consideremos ideal, pero lo preferimos a **oyentes**, a **espectadores** y a **gente** pues el primero excluye a los lectores, el segundo a los espectadores de las artes visuales y el último no transmite con exactitud el rol activo y receptivo que le queremos atribuir.

13 Cantar de Mío Cid. Editorial Castalia. 1995. Verso 20

casi milenaria se retroalimentó y dio márgenes, ya en los últimos, a una relectura crítica de cierto segmento del público - entre el que figura un significativo sector de la crítica literaria e historiográfica - que descubre en la figura del héroe una leyenda insostenible en la medida en que nació como propaganda de valores ajenos a los que lícitamente alimentan la formación heroico leyendaria. Al apoyarse en falsas premisas sobre la real personalidad del hombre que la originó, la leyenda cidiana sería, para ese segmento, un embuste creado y recreado para dar soporte a los intereses políticos de cierto grupo social.

Así como los héroes se conforman a partir de los códigos de valores de su tiempo y espacio (El Cid, héroe épico, será más humano que los héroes caballerescos - llenos de ideales sobre-humanos), también el público los pasa en revisión a cada tanto, según los valores vigentes en sus épocas. Con el surgimiento del iluminismo, los enciclopedistas comienzan a oponerse a las explicaciones mitológicas de los hechos históricos, y pasan a dar más importancia a estos que a sus personajes. Los románticos retoman posteriormente la idea de que los hombres fuertes hacen la historia, y así, nacen y renacen héroes al sabor de los vientos de cada periodo. La nueva Historia preferirá los hechos triviales a los hechos magníficos. En la actualidad, habrá una tendencia especial de desconstruir a los héroes. Es curioso observar que pese a una sustancial disensión en cuanto a la validez de dicha leyenda, a su aceptación entre todos los españoles, ya no parece estar en su poder deshacer esa leyenda que nace de las manos de la literatura, que sobrevive gracias al mismo instrumento y que ya no la ficción sino la historiografía a menudo intenta desconstruir.

La literatura, bien como otras artes, cumple de maneras diversas, y a la vez semejantes, el papel urdidor en la medida en que cuenta la historia recreándola y prestándole una dimensión que trasciende la simple realidad para establecerse en el dominio del inconsciente, de la imaginación.

Bibliografía:

Cantar de Mío Cid. Ed. Castalia: Madrid, 1995.

Poema de Mío Cid. Ed. Colin Smith. Ed. Cátedra: Madrid, 1998.

El *Poema de Mío Cid*: nueva épica y nueva propaganda.

MOYERS, Bill. *Joseph Campbell. O Poder do Mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. 19ª ed. Ed. Palas Athena. São Paulo, 2001. Org. Betty Sue Flowers.

FLETCHER, Richard. *Em busca de El Cid*. Trad. Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres. Ed. Unesp. São Paulo, 1998.

BELTRÁN, Rafael. El Cid del Cantar: El héroe literario y el héroe épico. [Http://parnaseo.uv.es/Tirant/cid.htm](http://parnaseo.uv.es/Tirant/cid.htm).

MALLORQUÍ RUSCALLEDA, Enric. La configuración del protagonista en el *Cantar de Mío Cid*. <http://www.hottopos.com/mi-rand12/enmall.htm>

RUSCIO, Verónica Andrea

GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel. El Cid. El Personaje en su historia. In: *Historia*. Año XXIII nº. 278. Pgs. 8-34.

LALIENA CORBERA, Carlos. José Ángel. El Cid. El Personaje en su historia. In: *Historia*. Año XXIII nº. 278. Pgs. 36 - 49. *Mío Cid studies, ed.. de A. D. Deymond. London, Tamesis, 1977.*

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Poesía juglaresca y juglares*. Aspectos de la cultura literaria y cultural de España. 5ª ed. Colección Austral. Espasa - Calpe: Madrid, 1964.

SPINA, Segismundo. *A Cultura literaria medieval*. Ateliê Ed.: São Paulo, 1997.

MARTÍN, José Luis. La espada de Castilla. In: *La Aventura de la Historia*. Año 1. Número 5. Marzo 1999. Pgs. 30-36.

LÓPEZ PITA, Paulina. El señor de los moros. In: *La Aventura de la Historia*. Año 1. Número 5. Marzo 1999. Pgs. 39-46.

SALVADOR MIGUAL, Nicasio. El Fulgor del héroe. 47-49. In: *La Aventura de la Historia*. Año 1. Número 5. Marzo 1999.

MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús et al. *Historia de la Literatura Española*. Ed. Everest: León.

No se mencionará aquí a los cronistas árabes contemporáneos al Cid, por obvias razones.

El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha ou a desconstrução de quatro ideais.

BEAUCHAMPS, Mariana Barone

Universidade de São Paulo – USP – Aluna de doutorado

Este trabalho tem como objetivo apresentar a base de minha futura tese de doutorado e propor uma leitura do romance espanhol *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1605-1615), de Miguel de Cervantes, como a história da desidealização de quatro relações fundamentais na obra, a saber: a relação de Alonso Quijano com a cavalaria andante; a de Dom Quixote com Dulcinéia; a de Cervantes, enquanto autor, com a literatura; e a do homem espanhol do século XVI com seu país.

Tais relações apresentam em comum alguns elementos. Primeiramente, como já dito, são relações inicialmente idealizadas, que sofrem um processo de desidealização ao longo da obra. Segundo, em todas elas há um elemento “concreto”, ou seja, verossimelmente estabelecido dentro do romance, relacionando-se com um elemento ambíguo, cuja existência estaria matizada pelo ponto de vista deste elemento dito concreto.

Assim, Alonso Quijano, Dom Quixote, o próprio Cervantes e o homem renascentista espanhol seriam esses elementos concretos ou verossímeis. O primeiro existe enquanto personagem cervantina; o segundo é personagem do primeiro (e, evidentemente, também do narrador da obra); o terceiro, o próprio autor da obra, que no caso do *Quijote* vem sendo confundido com o narrador da mesma a séculos; o quarto, finalmente, o homem renascentista espanhol, aparece na obra representado por diversas personagens, como o Cavaleiro do Verde Gibão ou o Duque, para dar alguns exemplos.

Já a cavalaria andante, Dulcinéia, a literatura e a Espanha renascentista serão elementos relativos, que dependem do ponto

de vista dos respectivos elementos “concretos” com os quais mantêm relação para serem vistos tal como o são ao longo da obra.

Sobre a primeira destas relações, a do fidalgo Alonso Quijano com a cavalaria andante, é importante notar que durante muito tempo, a crítica não viu nela mais que, por um lado, a causa da loucura do cavaleiro e, por outro, o símbolo, de um ideal de mundo perfeito. Visão esta algo insatisfatória, uma vez que sua simplicidade desmente a importância cobrada por essa relação ao longo da trama.

A causa da loucura de Dom Quixote aparece claramente expressa no texto cervantino (ver *DQ*, I, cap. I, pp. 98-100) e relaciona-se com a Teoria dos Humores, teoria médica bastante aceita na época¹. A cavalaria andante, sem ser a causa, será a *expressão* desta loucura. E o fato de que sua resolução, dentro da loucura, seja ser cavaleiro andante, e não general das tropas imperiais, por exemplo, é fundamental para que o livro tenha o impacto que tem até hoje sobre os leitores. Tampouco será a cavalaria o símbolo de um mundo perfeito, mas sim o mundo *propriamente dito* em que Dom Quixote vive, uma vez que o cavaleiro não expressa sua visão idealizada do mundo, ele a *vive*, integralmente e sem dúvidas, mesmo chocando-se continuamente com a realidade.

A complexa relação de Dom Quixote com a cavalaria é melhor entendida a partir do que a crítica convencionou chamar de “desenvolvimento” do *Quijote*², ou seja, as correções que Cervantes insere

- 1 Embora Riley insista em que a teoria dos humores não é de propriedade exclusiva de Juan Huarte de San Juan, autor de *Examen de Ingenios* (ver bibliografia), esse é sem dúvida o texto mais conhecido a tratar do assunto. Dada a fama que o livro obteve na Espanha da época (século XVI), é bastante provável que Cervantes o conhecesse, e a ele se atribuem inúmeras influências ao grande escritor espanhol. Para maiores detalhes sobre a relação entre a loucura quixotesca e a teoria dos humores, ler Avalle-Arce: 1976.
- 2 Menéndez Pidal (1948) foi o primeiro grande crítico a chamar a atenção para o referido fenômeno, realizando uma análise cuidadosa dos primeiros capítulos da primeira parte do romance, que compõe a primeira e a segunda saídas do cavaleiro, e contrapõe-na ao resto da obra. Como resultado, o crítico conclui que há, no *Quijote*, um claro desenvolvimento. Ou seja, no começo, a idéia da obra era ser uma simples novela curta, paródia dos livros de cavalaria. E logo, apercebendo-se da qualidade do material que tinha em mãos, Cervantes muda de idéia e resolve escrever uma novela de mais envergadura, bastante mais complexa que a inicialmente imaginada.

na obra ao decidir transformá-la de novela curta em algo de maior envergadura. Vê-se, logo no primeiro capítulo do romance, a apresentação que o narrador faz da louca idéia do cavaleiro:

“En efecto, rematada ya su locura, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, se dese eterno nombre y fama” (*DQ*, I, cap. 1, p. 101)³.

Nota-se o distanciamento do narrador com relação à idéia exposta, à parte a insistência na loucura da personagem, e a cavalaria é vista não como um ideal, mas como uma maneira de conseguir nome e fama, sem qualquer demarcação temporal de quanto tempo levaria tal projeto para ser posto em prática e sem que as dificuldades dele decorrentes sejam sequer postas em questão. Ou seja, acentuam-se os aspectos ridículos da idéia, sem qualquer preocupação em mostrar uma lógica para a personagem ou uma carga idealista na cavalaria.

Entretanto, no capítulo XIII da primeira parte, que integra a segunda saída do cavaleiro, já então acompanhado por seu escudeiro, vemos a explicação sobre a decisão de tornar-se cavaleiro andante pelas palavras do próprio Dom Quixote. Embora o narrador ainda insista na loucura da personagem, e na maneira como as outras personagens com as quais ele interage tomam ciência dela e, mais ainda, utilizam-na para sua diversão pessoal, a explicação de Dom Quixote é de uma lucidez e de uma organização impressionantes. Ele retoma as origens da cavalaria andante, desde as novelas inglesas que tratavam do Rei Artur e da Távola Redonda.

Assim, após os primeiros capítulos, há na obra uma série esmerada de correções, de melhoras e agendamentos sucessivos, detalhados pelo crítico e retomados depois por vários outros

3 Todas as citações apresentadas neste trabalho foram tiradas da edição de Allen: 1996.

E, curiosamente, vemos como se misturam em sua imaginação a Literatura e sua crença na realidade dos fatos por ela narrados, ao ver a seguinte afirmação:

“...de mano en mano, fue aquella orden de caballería estendiéndose y dilatándose por muchas y diversas partes del mundo, y en ella fueron famosos y conocidos por sus fechos el valiente Amadía de Gaula, con todos sus hijos y nietos, hasta la quinta generación, y el valeroso Felixmarte de Hircania, y el nunca como se debe alabado Tirante el Blanco (...). Esto pues, señores, es ser caballero andante, y la que he dicho es la orden de su caballería; en la cual, como outra vez he dicho, yo, aunque pecador, he hecho profesión, y lo mesmo que profesaron las caballeros referidos profeso yo. Y así, me voy por estas soledades y despoblados buscando las aventuras, con ánimo deliberado de ofrecer mi brazo y mi persona a la más peligrosa que la suerte me depare, en ayuda de los flacos y de los menesterosos.” (*DQ*, I, cap. XIII, p. 183).

“De mano en mano”, ou seja, de escritor em escritor, a cavalaria adapta-se de alguma maneira ao país e às características de cada um deles, tornando-se aceita por todos, sendo que para os interlocutores de Dom Quixote estes “todos” serão leitores, enquanto para o cavaleiro andante da novela de cavalaria, serão pessoas de carne e osso, “flacos y menesterosos”. Somando-se a esse discurso este outro, proferido em resposta à pergunta de um de seus interlocutores sobre a “estrechez” da profissão de cavaleiro, percebe-se uma grande mudança no enfoque dado à cavalaria:

“- Tan estrecha bien podía ser (...); pero tan necesaria en el mundo no estoy en dos dedos de ponello en duda. Porque, si va a decir verdad, no hace menos el soldado que pone en ejecución lo que su capitán le manda que el mismo capitán que se lo ordena. Quiero decir que los religiosos, con toda paz y sosiego, piden al cielo el bien de la tierra; pero los soldados y caballeros ponemos en ejecución lo que ellos piden (...). Así, que somos ministros de Dios en la tierra, y brazos por quien se ejecuta en ella su justicia. Y como las cosas de la guerra... no se pueden poner en ejecución

sino sudando..., síguese que aquellos que la profesan tienen, sin duda, mayor trabajo que aquellos que en sosegada paz y reposo están rogando a Dios favorezca a los que poco pueden...” (*DQ*, I, cap. XIII, p. 184-185).

Vê-se claramente que o distanciamento imposto pelo narrador no primeiro parágrafo citado já não existe, ao contrário, a explicação do cavaleiro, embora convença a todos de sua loucura uma vez que se encontra evidentemente fora de contexto, é – como já observamos – lúcida, perfeitamente articulada. As dificuldades da vida cavaleiresca são contempladas, sim, e consideradas como uma elevação do cavaleiro. A cavalaria em si é considerada como um propósito para toda uma vida, com objetivos claros e definidos que vão muito além da idéia da fama, ainda que esta não abandone a personagem ao longo de toda a sua jornada.

Ao mesmo tempo, se vê que Cervantes preocupa-se em fazer de seu louco um homem do seu tempo, já que essa disputa entre a Igreja (religiosos) e a Nobreza (militares) era uma constante na Espanha do século XVI, assim como em outros países europeus em que os reis, tentando centralizar o poder em suas mãos, “encurtavam” cada vez mais as rédeas do poder político da nobreza, sem opor-se, entretanto, à Igreja (Rincón:1986; Benassar: 1983). O estado mental do cavaleiro permite-lhe essa liberdade de expressão de um ponto de vista nada cômodo em um país católico.

Assim, Dom Quixote evolui de cavaleiro ridículo a uma personagem com opiniões equilibradas, uma visão social bastante lúcida em meio a seu desequilíbrio e um projeto de vida, e todas as suas relações, atitudes e ações ao longo do romance vão espelhar este processo de desenvolvimento contínuo, que se dá tanto ao longo da primeira parte da obra, como entre a primeira e a segunda parte, na qual encontramos um delicada mudança de orientação. Segundo Heinz-Peter Endress:

“Esta parte [a segunda] presenta una estructura general que se distingue por un mayor grado de intelectualidad y se halla bajo el signo de una diferenciación y una potencia adicionales así como un cierto afán enciclopédico” (2000: p. 36).

Assim, como já dito, dom Quixote não expressa sua visão ideal do mundo, ele a vive por completo, entusiasticamente, sem qualquer dúvida acerca da verdade de suas ações. Apesar de suas palavras reiteradas várias vezes ao longo da obra, suas ações não indicam uma tentativa de restauração da cavalaria. Ao contrário, sem tentar ensinar às pessoas os valores cavaleirescos que pratica, ele simplesmente espera que todos os conheçam, entendam, pratiquem e respeitem de igual maneira.

Sua loucura não é devida aos livros de cavalaria, mas expressa-se a partir destes. O que existe não é uma perda da razão, mas da relação com a realidade. Para Dom Quixote, desde o começo de suas aventuras, o mundo em que vive é cavaleiresco, e o que a obra vai mostrar ao leitor é a perda desta visão e a restauração de sua relação com a realidade.

Da mesma maneira, é possível analisar a relação de Dom Quixote com sua dama ideal, Dulcinéia. Personagem de uma personagem, sobre quem várias outras personagens julgam-se no direito de novelar também – é só lembrar de Sancho e da Duquesa, dentre vários outros – e que parece impulsionar quase todas as ações de Dom Quixote, sempre pareceram-me insuficientes as explicações dadas para a posição de Dulcinéia como personagem-chave da obra.

Também aqui o estudo do “desenvolvimento” da obra aporta contribuições valiosas. A relação entre Dom Quixote e Dulcinéia evolui de maneira discreta, mas contínua, ao longo da primeira parte da obra e de maneira fundamental para a estruturação da continuação da história do Cavaleiro da Triste Figura, na segunda parte.

No volume de 1605, Dulcinéia vai funcionar como inspiração para seu cavaleiro, que em verdade não se ocupa muito dela se não para cumprir os pequenos rituais cavaleirescos de recomendar-se à dama de seus pensamentos antes de uma aventura e enviar a ela os vencidos para vangloriar-se de suas ações. Isso fica claro ao contar o narrador a criação da dama, particularmente no seguinte trecho:

“Decíase él:

– Si yo, por malos de mis pecados, o por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como de ordinario les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de um encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o, finalmente, le venzo y le rindo, ¿no será bien tener a quien enviarle presentado, y que entre y se hinque de rodillas ante mi dulce señora, y diga con voz humilde y rendido: ‘– Yo, señora, soy el gigante Caraculiambro, señor de la ínsula Malindrania, a quien venció en singular batalla el jamás como se debe alabado caballero Don Quijote de la Mancha, el cual me mandó que me presentase ante vuestra merce para que la vuestra grandeza disponga de mi a su talante?’” (*DQ*, I, cap. 1, p. 102).

E é preciso levar em consideração que, mesmo tendo-se em conta a intenção paródica do autor neste início da trama, a ausência de qualquer sentimento real por Dulcinéia – que não sejam os exigidos pela cavalaria – é bastante significativa quando de sua criação. Além disso, este mesmo recurso continua aparecendo de maneira precisa ao longo de toda a primeira parte da história, uma vez que é pedindo proteção a ela, e pensando em enviar a ela os testemunhos de suas vitórias que Dom Quixote iniciará cada uma de suas aventuras.

Mesmo o episódio da penitência em Serra Morena (*DQ*, I, caps. XXV e XXVI), a meu ver um dos mais significativos da obra no que diz respeito à relação entre Dom Quixote e Dulcinéia, é extremamente paródico e remete o leitor muito mais à relação do cavaleiro com a cavalaria, de que ele deseja seguir os princípios (literários) a qualquer custo, superando os melhores cavaleiros de que havia tido notícia, do que a uma relação de ordem sentimental.

Já no volume de 1615, graças a uma sutil mudança na orientação dada a ambas as personagens, Dulcinéia se converte em um objetivo cavaleiresco a ser alcançado a qualquer custo, sob pena da perda do ideal da cavalaria que move Dom Quixote. Isso ocorre graças ao suposto encantamento da dama, estratégia de Sancho para livrar-se das dificuldades que pressupunham a empresa de ir ao Toboso levar uma carta para a amada de seu “amo”, e que vai

atormentar Dom Quixote até o final da obra. Assim, novamente, de maneira ainda mais complexa, Dulcinéia e a cavalaria estão profundamente enredados nos objetivos do cavaleiro.

Analisando a relação entre dama e cavaleiro, Riley afirma:

“No creo que Dulcinea sea el *símbolo* de nada en particular. En cambio, resulta claro que su imagen está muy cerca de representar todo lo que la caballería significa para Don Quijote. Para él, Dulcinea está muy estrechamente relacionada con la caballería” (2000, p. 171).

À luz desta afirmação, tornam-se mais claros episódios como o da penitência em Serra Morena, onde Dom Quixote, decidido a fazer algo realmente cavaleiresco, dispensa batalhas, gigantes e bálsamos e, entre tantas possibilidades oferecidas pelas novelas de cavalaria, pensa justamente em mandar uma carta a sua amada, fingindo-se de louco devido à ausência dela. E parece bem mais entusiasmado pela fama e glória que, segundo ele, virão daí, que pela possibilidade de ter notícias de sua dama.

“- Calla, te digo outra vez, Sancho – dijo Don Quijote – porque te hago saber que no sólo me trae por estas partes el deseo de hallar al loco, cuanto el que tengo de hacer en ellas una hazaña, con que he de ganar perpetuo nombre y fama en todo lo descubierto de la tierra; y será tal que, que he de echar con ella el sello a todo aquello que puede hacer perfecto y famoso a un andante caballero.

- Y ¿es de muy gran peligro esa hazaña? – preguntó Sancho Panza.

- No – respondió el de la Triste Figura – puesto que de tal manera podía correr el dado, que echásemos azar en lugar de encuentro, pero todo há de estar em tu diligencia.

- ¿En mi diligencia? – dijo Sancho.

- Sí – dijo Don Quijote –; porque si vuelves presto de adonde pienso enviarte, presto se acabará mi pena y presto comenzará mi gloria” (*DQ*, I, cap. XXV, pp. 302-303).

O mesmo ocorre quando, no início da segunda parte, logo após sua saída para viver novas aventuras, Dom Quixote pensa

em ir a Toboso pedir a benção à sua dama. De novo, é mais uma necessidade de permissão e confirmação que parece movê-lo, e não um ideal amoroso.

“ – Sancho amigo, la noche se nos va entrando a más andar, y con más escuridad de la que habíamos menester para alcanzar a ver con día al Toboso, adonde tengo determinado de ir antes de que em outra aventura me ponga, y allí tomaré la bendición y buena licencia de la sin par Dulcineia, con la cual licencia pienso y tengo por cierto de acabar y dar felice cima a toda peligrosa aventura, porque ninguna cosa de esta vida hace más valiente a los caballeros andantes que verse favorecidos de sus damas” (*DQ*, II, cap. VIII, p. 82).

Assim, Dulcinéia pode ser vista como uma metáfora da cavalaria andante para Dom Quixote, e justifica-se o paralelismo entre essas duas relações proposto neste trabalho. Evidentemente, a mudança de nível literário é um fator de complicação: a relação de Alonso Quijano com a cavalaria existe no nível mais básico do texto, o da fábula. É um dos pilares da constituição do texto.

Já a relação de Dom Quixote e Dulcinéia existe um nível acima, o da trama e vai significar uma complicação para o autor. Explico: o primeiro nível passa-se dentro da cabeça de Dom Quixote, a cabeça de um louco, cuja loucura é explicada de maneira bastante convincente para os padrões da época, tornando assim o texto verossímil. Já no segundo nível, faz-se indispensável a relação da loucura com a realidade. Em um primeiro momento, isso revela-se ideal para a configuração da paródia imaginada por Cervantes. Com a mudança de orientação detectada por Menéndez Pidal, o autor termina por estar obrigado a manter a relação de Dom Quixote com uma dama inexistente verossimilhante até o final da obra. As várias características renascentistas da dama e sua relação com o platonismo e com o humanismo (Maravall:1948) só servem para aumentar sua relação com a realidade dezesseiscentista espanhola e dificultar sua relação com o cavaleiro. Por outro lado, a estreita associação de Dulcinéia com a cavalaria torna a

manutenção da relação entre eles ainda mais imprescindível, uma vez que, para Dom Quixote, duvidar de seu “amor” seria como duvidar de sua devoção aos ideais cavaleirescos. E a perda de ambas as relações vem estreitamente relacionada ao longo da obra.

Em meio a tudo isso, é impossível deixar de notar a estreita ligação entre estas duas relações e a relação mantida por Cervantes com a literatura. Qualquer leitor atento não poderia deixar de notar a estreita ligação entre esta e o *Quijote*. Ela aparece em todos os níveis da história, seja na expressão literária da loucura quixotesca; nos elementos de amor cortês presentes na relação entre Dom Quixote e Dulcinéia; na constante imitação literária feita pelo próprio cavaleiro e também pelas personagens que tentam levar Dom Quixote de volta à sua aldeia e se utilizam, para tanto, de meios cavaleirescos; na pluralidade de estilos literários que aparecem dentro da obra nas novelas interpoladas, etc.

É fundamental também levar em consideração as idéias críticas de Edwin Williamson, expostas em um curso ministrado na USP, no qual ele defende que a elaboração do *Quijote* acabou por provocar em Cervantes uma crise de autoria⁴. Segundo Williamson, a mudança de rumos detectada pela crítica no fenômeno do desenvolvimento fez com que Cervantes acabasse por perder o controle de sua criação. Uma das conseqüências disso seria, por exemplo, a inserção das histórias interpoladas.

Além disso é necessário ver também a relação de Cervantes com a literatura externamente, ou seja, suas frustradas expectativas com relação a ela. É concordância entre os críticos em geral que Cervantes sempre foi um escritor consciente, com um grande projeto literário: praticar e superar todos os gêneros literários conhecidos em sua época (Hazas: 1984, p. 32-45). E a ele atirou-se entusiasticamente, com muito pouco resultado (Hazas: 1984, p. 37). Todos os textos que ele escreveu antes dos cinquenta anos de idade, peças de teatro e alguma poesia, deram-lhe uma modesta reputação, bem distinta da esperada por ele. Riley, analisando o caso, esclarece:

4 “Ideología y crisis de autoridad en Cervantes y Borges”, curso ministrado por Edwin Williamson na pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no primeiro semestre de 1996.

“Como autor dramático, su reputación era modesta y, aparte de unos pocos poemas, escritos la mayoría como dedicatoria para libros de otros escritores, solo llegó a publicar en vida la obra pastoril *La Galatea* (1585). Su éxito en el país fue escaso, aunque tuvo cierta resonancia en el extranjero. Las únicas ediciones posteriores que aparecerían en vida del autor serían las de Lisboa (1590) y de París (1615), ambas en castellano” (2000, p. 11).

Assim, vê-se que o entusiasmo literário (idealizado?) de Cervantes também se choca continuamente com a realidade de sua época. Mesmo depois da primeira parte do *Quijote*, sem dúvida sua obra de maior êxito, ainda não parecia satisfeito com o reconhecimento alcançado (Riley: 2000, p. 13).

Além disso, Cervantes, mais que reconhecimento do público, desejava um reconhecimento crítico que ele mesmo não tinha certeza de merecer. Portanto, encontramos um passo a mais rumo a sua desilusão literária. Diz Riley:

“Hay diversas razones que explican la ambigua opinión que tenía Cervantes de sí mismo como escritor, pero una de las más importantes es, sin duda, que su mayor originalidad y sus dones más preciados se aplicaran a un tipo de literatura que entonces gozaba de poco prestigio. En la tradicional jerarquía de los géneros, no es que la ficción novelésca fuera subestimada, sino que la autoridades académicas no sabían con seguridad qué hacer con las nuevas formas que aún no habían sido definidas con claridad por el canon establecido (...) Por este motivo se podía utilizar a Aristóteles tanto para rechazarlas como para aceptarlas. No es que los contemporáneos españoles de Cervantes fueran una raza de clasicistas hasta la medula (...). Antes de la revalorización de los géneros literarios que se inició en el siglo XVIII sencillamente no se les había ocurrido ofrecer a Cervantes, en virtud del *Quijote*, el sitio en el panteón de los inmortales que la posteridad le ortogaría. Ni él estaba bien seguro del lugar que le pertenecía” (2000: p. 15).

Claro que se pode argumentar que essa relação de Cervantes com a literatura existe por toda a sua vida, a partir do momento em que começa a escrever, e não apenas durante a elaboração do *Quijote*. Mas se levamos em conta o fato de que, ao escrever a primeira parte de das aventuras do cavaleiro já restavam menos

de doze anos para sua morte, que há uma interrupção de dez anos entre as duas partes da obra e, principalmente que a segunda parte foi motivada principalmente pela continuação de Avellaneda, é possível, sim, relacionar o *Quijote* com a relação do autor com a literatura e, mais do que isso, ver as relações anteriores colocadas aqui como uma alegoria desta, tão intensa, longa, idealizada e, afinal, decepcionante.

Finalmente, chegamos à última relação pertinente a este trabalho, a do homem espanhol renascentista com seu mundo. Cervantes vive e escreve – estima-se que a primeira parte do *Quijote* foi escrita entre 1600 e 1602 (Maravall, 1948: p. 74; Haley, 1980: p. 236; Avallé-Arce, 1987: p. 167) – em uma época em que a Europa está rapidamente organizando-se em função dos novos modelos políticos introduzidos pelo Renascimento e pelo Humanismo (Maravall: 1948). Na Espanha, os Reis Católicos, Fernando e Isabel, haviam feito avançar muito mais que em outros países Europeus esses novos conceitos políticos, fator decisivo para sucesso dos empreendimentos espanhóis, dentro e fora do reino. Entretanto, com a subida ao trono de Carlos I, Espanha começa a sonhar outros sonhos, de grandeza e imperialismo, para os quais as atuais estratégias políticas revelam-se bastante insatisfatórias (Maravall, 1948: p. 11-32). Assim, a ilusão do império fazia-se muito presente quando Cervantes começou a escrever o *Quijote*.

O Humanismo, que durante o Renascimento dominava todos os setores da sociedade, também se faz presente no *Quijote*, de maneira muito especial. Maravall, comparando o Conde Fernán González – herói de um poema heróico castelhano que conta as origens de Castilha – com Dom Quixote, explica:

“La heroica vibración de los dos personajes no puede ser más extremada, pero en el segundo el mundo interior se ha enriquecido con la admirable experiencia de un movimiento espiritual que históricamente queda entre los dos: el humanismo. La estimación de la naturaleza, el goce de lo bello y la fuerza del amor penetran en el alma del héroe cervantino y elevan su brío combativo. No le importa (...) más que dejar testimonio de sus ‘buenos hechos

e sus caballerías”. Pero por mucho que sea la pasión guerrera de un hijo del humanismo, no menos que de los hechos de su potente brazo empuñando las armas, querrá que su futuro historiador haga su lugar, em la narración de su esforzada vida, a sus pensamientos y, lo que es realmente característico, a sus lágrimas y suspiros.

De ese héroe por cuyas venas circula sangre de humanismo y en cuyo espíritu, por ese solo hecho, encuentran resonancias el esfuerzo guerresco, el amor platónico, la belleza del campo, la dignidad de las letras, la vida interior, es forzosamente mucho más compleja toda posible interpretación. El enriquecimiento de esa *vida nueva*, de cuya corriente el hombre moderno bebió por primera vez en la fuente dantesca, dificulta y, em la misma medida, hace más interesante la comprensión de la extrema hazaña del caballero Don Quijote” (1948: pp. 4-5).

Bem dito, o retrato traçado é da personagem cervantina Dom Quixote de la Mancha. Mas o entusiasmo, o anseio, o amor pelo belo, tudo isso são características humanistas que se faziam presentes em qualquer homem culto da época. Todos esses homens tinham um sonho, não voltado para o passado, como o de Dom Quixote, mas sim para o futuro: uma Espanha forte, dominante, hegemônica e imperialista. Todos eles concentravam seu entusiasmo guerreiro nesse sonho.

Entretanto, quando Cervantes está acabando de escrever a segunda parte do *Quijote*, provavelmente em 1614 (Maravall: 1948, p. 74; Haley: 1980, p. 236; Avall-Arce: 1987, p. 167), esse sonho do imperialismo espanhol já estava morto. Espanha era então um país em franca decadência e o brilhante homem culto renascentista sente a derrocada de seus sonhos.

Sendo Cervantes um destes homens, é natural que isso se faça sentir na obra, e se espelhe em sua crise com a literatura, no fracasso da relação de Alonso com a cavalaria e, conseqüentemente, no esquecimento de sua idealizada dama, Dulcinéia.

Assim, o *Quijote* pode ser lido como a história do desfazer-se destas várias relações idealizadas, que representam a derrocada de um único sonho, apresentando-se estreitamente interligadas, em um complexo jogo de alegorias.

Bibliografía

- ALLEN, John Jay. *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Cátedra, 1994.
- AVALLE-ARCE, Juan Batista. 1987. *Nuevos deslindes cervantinos*. 3ª. ed. Barcelona: Ariel.
- _____. 1976. *Don Quijote como forma de vida*. Madrid: Castalia.
- BENASSAR, Bartolomé. 1983. *La España en el Siglo de Oro*. Trad. Pablo Bordononava. Barcelona: Ed. Crítica.
- CANAVAGGIO, Jean (1987). *Cervantes* (Edición revisada y actualizada). Traducción de Mauro Armiño. Madrid: Espasa Calpe.
- ENDRESS, Heinz-Peter. 2000. *Los ideales de Don Quijote en el cambio de valores desde la Edad Media hasta el Barroco. La utopía restaurativa de la Edad de Oro*. Traducción y adaptación de Mercedes Figueras. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- HALEY, George (org.). 1980. *El Quijote de Cervantes*. Madrid: Taurus.
- HAZAS, Antonio Rey. 1984. *El escritor Miguel de Cervantes Saavedra*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MARAVALL, José Antonio. 1948. *Humanismo de las armas en Don Quijote*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1948. *Cervantes y el ideal caballeresco*. Madrid: Gráfica Comercial.
- RILEY, Eward C. 2000. *Introducción al Quijote*. Traducción de Enrique Torner Montoya. 1ª. ed. En Biblioteca de Bolsillo. Barcelona: Crítica.
- RINCÓN, Javier Salazar. 1986. *El mundo social del Quijote*. Madrid: Gredos.
- SAN JUAN, Huarte de. 1989. *Examen de ingenios*. Edición de Guillermo Serés. Madrid: Cátedra.

La Transparencia, Dios, La Transparencia: Un análisis semiótico

Marinalva Freire da Silva

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

1. Introducción

1.1. Datos biográficos del autor

Juan Ramón Jiménez nace en Moguer (Huelva) en 1881. Estudia el Bachillerato en el Colegio que los jesuitas tenían en El Puerto de Santa María. Inicia estudios de Derecho que pronto abandonará. Marcha después a Madrid, llamado por Villaespesa y por Rubén Darío, para luchar “por el modernismo”. En 1900 aparecen sus primeros libros, “Ninfeas” y “Almas de violeta”, de los que renegará más tarde. La muerte de su padre, en ese mismo año, le causa una fuerte depresión. En 1901 ingresa en el sanatorio de Castel d’Andorte, cerca de Burdeos, en donde escribe “Rimas”. De vuelta a Madrid para una larga temporada en el sanatorio del Rosario.

Desde 1905, y hasta finales de 1911, vive en Moguer. Regresa a Madrid y se instala en la Residencia de Estudiantes. En 1916, marcha a Estados Unidos para casarse con Zenobia Camprubí, que será su compañera inseparable. En años posteriores funda las revistas literarias “Si”, “Índice” y “Ley”. Su magisterio sobre los jóvenes poetas, algunos de los cuales acabará volviéndole la espalda, es enorme.

En 1936 abandona España. Su apoyo a la República se mantendrá hasta el final de la guerra. Vive primero en Puerto Rico y, más tarde, en Cuba, Florida y Washington. En 1951 regresa a Puerto Rico, en donde muere el 29 de mayo de 1958. Dos años había recibido el Premio Nobel de la Literatura. Ricardo Guil-

lén resume así toda una larga etapa de su vida. “Desde 1916 a 1936 había padecido momentos de aprensión, rareza, obsesiones e manías peculiares, creyéndose enfermo, acosado por los ruidos, dando exagerada importancia a incidentes menudos, pero la neurosis no llegó a manifestarse con violencia. En cambio, primero en Estados Unidos y luego en Puerto Rico las “alegrías” se recrudecieron, las aprehensiones se agravaron y durante prolongados períodos necesitó hospitalizarse y someterse a tratamiento”.

1.2. Obras del autor

Juan Ramón Jiménez es el más importante español de este siglo. Su influencia en otros poetas posteriores ha sido enorme. Aunque estuvo vinculado en su primera época al modernismo, su obra, desde 1916, abre caminos poéticos audaces y renovadores en la poesía española.

Primera etapa: 1900-1816: Después de “Ninfas” y de “Almas de violenta”, libros vinculados al modernismo más superficial, publica “Rimas” (1901), en el que son más notables los tonos becquerianos. Por estos años, Juan Ramón Jiménez une a sus lecturas de poetas modernistas, las de Víctor Hugo, Lamartine, Musset y Heine. Con este libro, constituido en su mayor parte por poemas breves, de versos octosílabos y rima asonante, inicia una etapa de gran sencillez expresiva y comienza, con una sensibilidad exacerbada., a desgranar sus melancolías y tristezas. Esta misma línea intimista continúa, con una mayor depuración e profundidad, en sus siguientes libros: “Arias tristes” (1903), “Jardines lejanos” (1904), “Pastorales” (escrito en estos primeros años y publicado en 1911). A las angustias, soledades y penas, en las que parece recrearse con manifiesta complacencia, y la permanente insatisfacción amorosa, se junta una decidida tendencia del poeta a mezclar la realidad con sus visiones y fantasías, a perderse en los laberintos de la imaginación. Los ambientes crepusculares (la noche, la luna, las sombras), por los que muestra una marcada predilección, colaboran decisivamente a que resulte

muchas veces imposible trazar una línea divisoria entre lo que vive y lo que sueña. Las influencias de un romanticismo pasado por Bécquer (palabras como “fantasmas”, “quimeras”, “visiones” se repiten con frecuencia) y del simbolismo (en la utilización de imágenes confusas para expresar los sentimientos inexplicables que descubre dentro de él o el mundo desconcertante que advierte a su alrededor) son notables en estas primeras obras.

“Ovidanzas: Las hojas verdes” y “Baladas de primavera”, publicados en 1909 y 1910, aunque escritos, respectivamente, en 1906 y 1907, se inscriben en la misma línea de sencillez expresiva, pero en ellos apuntan algunas novedades. En “Baladas”, Juan Ramón Jiménez recrea formas de la poesía tradicional y muestra un deseo de salir de sí mismo y de dirigir su mirada al mundo exterior.

La etapa que va de 1908 a 1913, en la que publica los tres libros de “Elegías” (“Puras”, Intermedias” y “Lamentables”), “La soledad sonora”, “Poemas mágicos y dolientes”, “Melancolía” y “Laberinto”, entronca más directamente con la línea colorista y sensual del modernismo. La intimidad dolorida del poeta discurre ahora por los cauces de un mayor barroquismo formal. El verso alejandrino, habitual en estos poemas, se carga de una adjetivación brillante, de sinestesias y de imágenes sorprendentes. Sus obsesiones eróticas, presentes en los anteriores libros, y permanentemente insatisfechas (el tema de la amada imposible será tópico de esta primera época), ocupan un puesto relevante ahora.

Además de estas obras publicadas, Juan Ramón Jiménez dejó una serie de “proyectos de libros” a los que nunca dio fin, y a los que tituló: “Esto”, “Poemas agrestes”, “Poemas impersonales”, “Historias”, “Libros de amor”, “Apartamento 1) Domingos”, “Apartamento 2) El corazón en la mano”, “Apartamento 3) Bonanza”, “La frente pensativa”, “Pureza”, “El silencio de oro”, “Idilios”, “Monumento de amor” y “Ornato”. Algunos de los poemas de estos libros, en los que muchas veces domina una sencillez que nos lleva a su siguiente etapa (leáse, por ejemplo, “El viaje definitivo”), pasarán a “Poesías escogidas” y a la “Segunda antología poética”.

En “Sonetos espirituales” (1914-1915) Juan Ramón se impone a la disciplina de una forma estrófica con caracteres fijos (el soneto) que lo obliga a una mayor contención expresiva. Será, sin embargo, el libro que inicia el camino de una nueva sencillez.

Segunda etapa: 1916-1958: Aunque en la obra de Juan Ramón Jiménez nunca haya rupturas violentas, así se produce en ella una evolución importante con la publicación de “Diario de un poeta recién casado” (1916), al que más tarde, con razón, titulará “Diario de poeta y mar”. Juan Ramón Jiménez lo consideró como su mejor libro y es, sin duda, uno de los que mayor influencia ha ejercido en la poesía de este siglo. Escrito en prosa y en verso, describe el viaje que hizo por mar para reunirse con Zenobia, la estancia posterior en Estados Unidos, con experiencias negativas que superan a las positivas, el regreso y reencuentro con un ámbito paisajístico y humano familiares y el recuerdo de experiencias pasadas en América del Este.

Por el título, podría pensarse que es el libro del amor conseguido. Sin embargo, los poemas amorosos ocupan un porcentaje mínimo (sólo 22 de un total de 243) y Zenobia aparece poco y casi nunca en primer plano. Podría decirse que Juan Ramón Jiménez sólo canta el amor mientras lo hace sufrir, en tanto que es una realidad inalcanzable. El poeta se toma así un descanso en la temática amorosa, que volverá a reaparecer en su siguiente libro, “Eternidades”.

En este “Diario” lo anecdótico se reduce al mínimo, y lo que domina es la anotación del instante. Juan Ramón Jiménez no sólo describirá las diversas impresiones que recibe, sino que convertirá al mar en símbolo de sus estados de ánimo (de su soledad, de su gozo, de su júbilo triunfante o de sus ansias de fusión con el cosmos), sin que el optimismo dominante excluya los accesos de desesperanza. Como en gran parte de su obra, Juan Ramón Jiménez va hacia las cosas el mismo tiempo que penetra más en sí mismo.

Predominan los poemas cortos y el verso libre, que queda incorporado definitivamente a la poesía española. “El libro está

suscitado – comentará – por el mar y nació con el movimiento del barco que me traía a América. En él usé por vez primera el verso libre: éste vino con el oleaje”. Lo descriptivo, los ritmos muy marcados, la adjetivación sensorial, la comunicación sentimental con el lector, tan importante en la etapa anterior, desaparecen por completo o están notablemente atenuados. Lo que le preocupa, y lo que llevará al extremo en sus libros posteriores, es la densidad conceptual, el encontrar la palabra justa, ceñida estrechamente al concepto. A estas novedades hay que añadir el empleo del “collage”, tan prodigado después por algunos movimientos de vanguardia.

“Eternidades” (1917) iba a ser, inicialmente, el libro dedicado al amor conseguido. Sin embargo, el sentimiento de felicidad plena sólo está presente en 7 de los 137 poemas que lo integran. El amor aparece, con más frecuencia, como convivencia cómoda, como sentimiento fatalmente insatisfecho o como algo ya perdido. Se repite con frecuencia la palabra “eterno”, una de las habituales del léxico juanramoniano: el poeta empieza a aspirar a la inmortalidad frente al sentimiento angustioso de la vida fugaz.

En este libro, y en los siguientes, “Piedra y cielo” (1918), “Poesía” (1923) y “Belleza” (1923), se acentúa la complejidad intelectual de la obra juanramoniana. Con un creciente hermetismo, el poeta se lanza a la búsqueda dolorosa de la palabra esencial que capte los enigmas del mundo y de su alma. La poesía se convierte en el medio de penetrar en las autoeternización, adquiere ahora matices obsesivos. Entre el yo del poeta (un yo siempre problemático, que con frecuencia se diversifica y busca al otro yo inmortal), el mundo y la eternidad, se establece una relación dialéctica de dependencia recíproca.

En 1925 inicia Juan Ramón Jiménez la publicación de una serie de “Cuadernos” en los que mezcla poesía y prosa. Parte de lo publicado en ellos se recogerá en dos libros de versos, “Canción” (1936) y “La estación total con la canciones de la nueva luz” (1946), y en el libro en prosa “Españoles de tres mundos”

(1942). “Canción” es, en realidad, una Antología en la que reúne todos los poemas que consideraba “canciones”, procedentes de los citados “Cuadernos”. El deseo de totalidad, presente en toda su obra, se hace ahora más intenso. Lo que importa es captar la vida en su plenitud y cantarla. Partiendo de intuiciones más que de ideas, Juan Ramón Jiménez parece querer vivir en todo, fundirse con todo lo otro, traspasar los límites del tiempo y del espacio para penetrar en la eternidad.

La aspiración, en todas estas obras, a unir y fundir elementos diversos da como resultado una admirable síntesis de lo racional y lo irracional, de lo consciente e inconsciente.

En ese ansia total, el vocabulario al uso le resulta al poeta insuficiente. De ahí el que recurra, como hará con mayor intensidad en “Dios deseado y deseante”, a frecuentes neologismos, de enorme fuerza comunicativa casi siempre.

Con respecto a la métrica, aunque no faltan los versos cortos, usa con mayor frecuencia el endecasílabo y, ocasionalmente, el alejandrino.

En la “Tercera Antología Poética”, publicamos en 1957, Juan Ramón Jiménez recogió abundantes muestras de libros que proyectó después de 1936: “En el otro costado” (1936-1942), “Una colina meridiana” (1942-1950), “Dios deseado y deseante” (1949) y “Ríos que se van” (1951-1953). Como libros independientes había publicado “Romance de Coral Gables” (1948) y “Animal de fondo” (1948), que en la citada “Antología”, figuraran, respectivamente, como parte de “En el otro costado” y como primera “*Dios deseado y deseante*” que en 1948 se publicó, con el título de “Leyendas”, una Antología que el poeta ha preparado de toda su obra.

Con “En el otro costado”, que tiene 38 poemas y la apariencia de libro completo, y “*Dios deseado y deseante*”, que puede considerarse como un largo poema dividido en fragmentos o cantares (en la edición de 1964 se amplió), más que como una colección de poemas, consume Juan Ramón Jiménez el deseo de fundirse con las cosas, de hacerse dios a través de la creación poética. El

poeta presenta a un dios muy particular, creación suya, al que no sólo alcanza, sino del que participa. El dios juanramoniano que, al fin, es conciencia suya, no está fuera del ser consciente que lo ha creado: en realidad es él mismo, es su propia conciencia.

“En el otro costado” recoge el poema “Espacio”, que publicó completo en 1954 y que retocó para la “Tercera Antología”, considerado como una de las cumbres de la poesía de nuestro siglo. “Espacio” es una respuesta a todas las inquietudes – humanas y poéticas: lo que en Juan Ramón Jiménez no es lo mismo que le había asaltado a lo largo de su vida. Naturalmente, se trata de una respuesta que no responde. Más bien es una respuesta que interroga, una nueva pregunta, una interrogación superior, como sucede siempre con las grandes obras poéticas. La afirmación inicial se va transformado en duda, impotencia, desolación. El poema puede entenderse como un recorrido, un descenso gradual, desde lo “lleno” (todo: vida, sueños, pasiones, oleaje de luz, mar, tierra, ciudad) hasta “lo vacío” (nada ese vacío estructural de la conciencia, del que el cangrejo hueco es fiel representación).

Obras en prosa: Su obra en prosa más divulgada es, sin duda, “Platero y yo”, publicada en 1914 (en la edición de 1917 añadió algunos textos más). En ella, aunque no falta algún apunte de crítica social, domina la prosa lírica, evocadora, colorista y barroca.

Destacan, además, “Oliveira de Granada”, en prosa y en verso, con el interesante poema “Genéralife”; “Por el cristal amarillo”, el ya citado “Españoles de tres mundos” y “La colina de los chopos”, lírica evocación de los años que pasó en la Residencia de los que el poeta se refirió a la guerra civil.

DIOS DESEADO Y DESEANTE (1949)

LA TRASPARENCIA, DIOS, LA TRASPARENCIA

DIOS del venir, te siento entre mis manos,
aquí estás enredado conmigo, en lucha hermosa
de amor, lo mismo
que un fuego con su aire.

No eres mi redentor, ni eres ejemplo,
ni mi padre, ni mi hijo, ni mi hermano;
eres igual y uno, eres distinto y todo;
eres dios de lo hermoso conseguido,
conciencia mía de lo hermoso.

Yo nada tengo que purgar.
Toda mi impedimenta
no es sino fundación para este hoy
en que, al fin, te deseo;
porque estás ya a mi lado,
en mi eléctrica zona,
como está en el amor el amor lleno.

Tú, esencia eres conciencia, mi conciencia
y la de otro, la de todos,
con forma suma de conciencia;
que la esencia es lo sumo,
es la forma suprema conseguible,
y tu esencia está en mí, como mi forma.

Todos mis moldes llenos
estuvieron de ti; pero tú, ahora,
no tienes molde, estás sin molde; eres la gracia
que no admite sostén,
que no admite corona,
que corona y sostiene siendo ingrave.

Eres la gracia libre,
la gloria del gustar, la eterna simpatía,
el gozo del temblor, la luminaria
del clariver, el fondo del amor,
el horizonte que no quita nada;
la transparencia, dios, la transparencia,
el uno al fin, dios ahora sólito en lo uno mío,
en el mundo que yo por ti y para ti he creado.

2. Análisis Semiótico del Poema

Poema escrito en 1949. Compone la Coletánea *Dios Deseado* y *Deseante*. Es el poema de nº 271 – “LA TRASPARENCIA, DIOS LA TRASPARENCIA”.

El poema tiene una palabra con gran fuerza apelativa. DIOS. Presenta una belleza profunda del estético: Prosa poética.

Nos lleva a comunicarnos más en sentimiento que en conocimiento. (Véase la última estrofa), aun haya sido hecha con palabras. Es un texto de paráfrasis – DIOS. Como ya vimos, hay una palabra con gran fuerza apelativa, que es DIOS, que visto como plenitud, perfección, esencia de todas las cosas. El texto transmite serenidad, texto de una rara plenitud e sensación de hermosura.

Hay un paralelismo con la creación poética: DIOS ES POESÍA – El alfa y el ómega de la creación > DIOS.

Estamos delante de un DIOS que ha llegado y sigue llegando (verbo en el infinitivo: está realizándose).

“*Dios del venir*¹ (v.1) deriva de una consideración gramatical ... *te siento entre mis manos*”² yo que aparece y un tú (yo te siento)¹ descripción de una experiencia de un encuentro (yo tú) tangible “*entre mis manos*”

(como) “... *un fuego con su aire*”³ lugar interno – aquí (indefinido) lugar indefinido del lugar de encuentro encuentro que funciona, que enreda como “*un fuego con su aire*” (el elemental que configura la propia realidad – “*fuego*” y “*aire*”) (fuego sin aire se apaga) – hay una necesidad mutua (TÚ y YO). “*Fuego*” (DIOS) – “*aire*” (poeta).

Encuentro de algo amoroso (“*lucha hermosa de amor*”) – la creación poética no existe sin el poeta (“*fuego*” y “*aire*”).

2ª Estrofa

*no eres ni redentor, ni eres mi ejemplo,
ni mi padre, ni mi hijo, ni mi hermano;* (v. 5-6)

- no es prosa, es poesía decasilábica trimembre: *PADRE, HIJO, HERMANO*.

El poeta está en un proceso de afirmación negativa.

- La creación poética es un proceso de vaciamiento y de necesidad.

DIOS → redentor

padre e hermano → no se trata de este DIOS

“eres igual y uno, eres distinto y todo;” (v.7) – paralelismo antitético:

“ni... ni... ni... (= no... y no... y no) – construcción paragógica.

“eres dios de lo hermoso conseguido

consciente mía de lo hermoso”. (v. 8-9) → repetición no redundante, pero poética.

Hay un cierto aflojamiento de una conciencia panteísta del poeta. Dios se manifiesta en el “hermoso conseguido”. Dios está fuera y dentro de la conciencia → deseado → deseante de una realidad que me reclama → DIOS que está ahí también dentro de lo hermoso → CONCEPCIÓN DE LO HERMOSO.

2º fragmento: dominado por el TÚ (vida interpretada como un ámbito de conciencia) DIOS CONTINENTE → CONTENIDO

3ª Estrofa:

- Dimensión del divino y del profano. El texto tiene un punto de partida básico: *DIOS*

- Dominio del YO - no hay purgación:.. – FRAGMENTO DE LA EXPERIENCIA.

4ª Estrofa:

TÚ y YO constantemente mezclado en una forma dialógica.

Esta estrofa es padrón, clave del poema, es la más difícil por ser la esencia

Esencia	Conciencia		Forma
ser de la realidad,	propia	ajena	más importante de la realidad porque le da la transfiguración

5ª Estrofa:

- Sentido de la plenitud, de lo ilimitado – experiencia de la plenitud humana:

“... tú, ahora,
no tienes molde, está sin molde;...” (v. 24-25)

- construcción embriagadora de la hermosura.
La indefinición: → EXPERIENCIA MÍSTICA

6ª Estrofa:

Esta estrofa contiene una serie de sintagmas perfectamente estructurado (sintagmas no descriptibles nocionalmente):

“eres la gracia libre” v. 29) – momento de plenitud
“eres gozo del temblor”, (v. 31) – vibración que se experimenta y que da placer.
“... la luminaria del clariver,” (v. 31-32) – luz del ver claro
“el horizonte que no quita nada;” (v. 33) – horizonte sin línea, intocable <DIOS> que permite la transparencia
“... la transparencia, dios la transparencia” (v. 34)
“el uno al fin, dios ahora sólido en lo uno mío”, (v. 35) – neologismo (no raro, normal, acostumbrado)

Hay una capacidad de comunicación más en sentimientos que en conocimiento.: → MILAGRO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO DE LA CREACIÓN DEL POÉTICO.: DIOS, DESEADO y DESEANTE o Ese animal de fondo - Juan Ramón Jiménez → El poeta ha creado un mundo por Dios para este DIOS.

Los usos orales de circulación social. Rasgos y formatos textuales: Reflexiones acerca de un proyecto de capacitación docente

La poesía republicana de la Guerra Civil española

GONZÁLEZ, Mario M.

Universidade de São Paulo

El golpe de 1936 exigió que los españoles se colocasen a su favor o en contra. Y que así se definiesen ante dos propuestas de formas radicalmente opuestas de organización política y social. Enfrentábanse por última vez (todos esperamos que así haya sido) las famosas “dos Españas”. La mayor parte de la intelectualidad española se colocó a favor de la defensa de la República. Especialmente, los escritores de la llamada Generación del 27 (o Generación de la República) serían consecuentes con su postura política anterior a julio de 1936. Ese apoyo costará la vida, de inmediato, como se sabe, de Federico García Lorca. Partirían al exilio Pedro Salinas, Jorge Guillén y Luis Cernuda. Otros permanecerían en España luchando con versos o con armas y versos en defensa de la República, como es el caso de Rafael Alberti y Emilio Prados. Otros, como Dámaso Alonso e Vicente Aleixandre, sobrevivirían en la España franquista, en actitud de auténtico exilio interior. De la que suele llamarse Generación del 36 o Generación escindida, Miguel Hernández pagaría con la cárcel – y con la muerte en la cárcel – su adhesión a la causa republicana.

Sin embargo, a pesar del exilio o de la muerte, es de esos poetas o en torno a ellos que se gestaría la mejor poesía de los años del conflicto. Junto a esos poetas con nombre, muchos anónimos se unieron para cantar el sentido de su lucha por la causa popular, para exhortar a sus compañeros, para llorar a los que cayeron en la lucha, para caricaturizar al enemigo o para expresar su dolor e indignación por la traición sufrida.

El fenómeno poético más interesante producido en la Guerra Civil del lado republicano es, sin duda, la retomada del modelo tradicional del romance por docenas de poetas, muchas veces anónimos, como vehí-

culo para sus manifestaciones. Esta retomada del Romancero es particularmente intensa quizás por tratarse de una forma tradicional de expresión poética, de fácil aceptación y transmisión oral por sus oyentes, que, además, había sido revitalizada pocos años antes por uno de los poetas de mayor popularidad al estallar la Guerra Civil, Federico García Lorca, en su *Romancero Gitano*. Además de ello, una de las razones inmediatas, con todo, del prestigio de esa forma métrica durante la Guerra Civil fue la publicación sistemática de romances en la revista *El mono azul* (cuyo título puede traducirse al portugués como “O macacão azul”, y que aludía a la ropa típica de los obreros ahora transformados en milicianos defensores de la República) entre agosto de 1936 y mayo de 1937. *El mono azul* era una revista de intelectuales hecha para el pueblo. Aunque convidase a los milicianos a enviar sus versos, en verdad, los que publicaban en ella eran poetas de oficio.

Entre los romances publicados en *El mono azul* cabe recordar aquí “El cuartel de caballería”, de Juan Gil-Albert, en el que es posible encontrar un tradicional recurso del Romancero medieval en la personificación del río Turia que acaba por convocar a los habitantes de Valencia para asaltar el cuartel en que los militares pretendían mantenerse neutros al comienzo del conflicto. La voz del río es escuchada en los barrios y los obreros valencianos son enumerados, en otro recurso estilístico típico del Romancero:

“La voz ha sonado en Cuarte,
y en el Portal de Valldigna,
por Ruzafa a Encorts se extiende
y por la Correjería;
los finos abaniqueros,
que ahora llevan carabina,
los de las manos pintadas
para la ebanistería,
los que destilan azahar,
los riberiegos de Alcira,
los que cargan en los barcos
cestos de huerta florida,
noctámbulos por caminos

sus pasos ya se avecinan
del olor a los caballos
en la Alameda dormida.”

Otro poeta de renombre, Vicente Aleixandre, futuro premio Nobel de 1977, no dudó en abandonar su nada fácil versículo surrealista para cantar la muerte de José Lorente Granero, fusilado por los fascistas a los veinte años, cuyo cuerpo el poeta hace resurgir al amanecer junto con el pueblo:

“¡Que no murió; como no
morirá jamás el pueblo!
Podrán fusiles y balas
pretender herir su pecho.
Podrán bombas y cañones
intentar romper su cuerpo.
Pero el pueblo vive y vence,
pueblo sin tacha y sin miedo,
que en una aurora de sangre
está como un sol naciendo.”

El mismo sentido colectivo de los héroes aparece en otro romance de Aleixandre, donde se canta el anonimato del miliciano defensor de Madrid, “El miliciano desconocido”. Se dice de él:

“Es como todos. Es todos.
¿Su nombre? Su nombre rueda
sobre el estrépito ronco;
rueda vivo entre la muerte;
rueda como una flor viva,
siempre viva para siempre.
Se llama Andrés o Francisco,
se llama Pedro Gutiérrez,
Luis o Juan, Manuel, Ricardo,
José, Lorenzo, Vicente...
Pero no. Se llama sólo
Pueblo Invicto para siempre.”

Otro poeta de renombre, Rafael Alberti, publicaría en *El mono azul* el romance que consagraría la expresión “Madrid, corazón de España”, en un verdadero himno a la resistencia de esa ciudad defendida por los anónimos milicianos de Alexandre. En él, la personificación de la ciudad, el juego de los tiempos verbales y los paralelismos recuerdan el Romancero medieval:

“Madrid, corazón de España,
late con pulsos de fiebre.
Si ayer la sangre le hervía,
hoy con más calor le hierve.
Ya nunca podrá dormirse,
porque si Madrid se duerme,
querrá despertarse un día
y el alba no vendrá a verle.

Para cerrar esta necesariamente brevísima muestra de los romances publicados en *El mono azul* se impone citar uno de los más famosos poemas de Miguel Hernández, “Viento del pueblo”.

“Vientos del pueblo me llevan,
vientos del pueblo me arrastran,
me esparcen el corazón
y me aventan la garganta.
Los bueyes doblan la frente
impotentemente mansa,
delante de los castigos;
los leones la levantan
y al mismo tiempo castigan
con su poderosa zarpa.
No soy de un pueblo de bueyes,
que soy de un pueblo que embargan
yacimientos de leones,
desfiladeros de águilas
y cordilleras de toros
con el orgullo en el asta.
¡Nunca medraron los bueyes
en los páramos de España!”

A partir de mayo de 1937, *El mono azul* dejó de publicar romances de forma sistemática. Pero el romance tradicional ya había tenido en él, gracias a la pluma de poetas eruditos, la fuerza de convocar al pueblo no solo a la lucha, sino también a manifestarse de idéntica manera, haciendo del verso un arma que cantase a los héroes, celebrase sus hazañas, incitase a la lucha o se burlase del enemigo. De hecho, el modelo propuesto en *El mono azul* iría a imponerse. Durante toda la Guerra Civil hubo una enorme cantidad de periódicos y revistas en que los soldados republicanos publicaron sus romances. Serge Salaün (*Apud CAUDET*, Francisco: 1978, p.23, n. 21) calculó en 15 mil el número de romances escritos por cerca de 5 mil poetas.

La poesía fue literalmente utilizada como arma: podía llegar al enemigo a través de los altoparlantes de las trincheras o ser arrojada en panfletos desde los aviones. No solo romances sino las más diversas formas de versos populares y adaptaciones de canciones tradicionales sirvieron al objetivo de animar a los que luchaban por la causa republicana e intimidar a los partidarios de Franco. Diversas colecciones permitieron después recoger parte de esa producción”. Entre ellas, *Poesía de guerra* (Madrid, 1936), *Romancero de la guerra civil* (Madrid, 1936) y *Romancero general de la guerra de España* (Madrid-Valencia, 1937), dedicado a la memoria de Federico García Lorca y que contiene más de 300 poemas, de la autoría de 83 poetas conocidos y de 18 anónimos.

Algunos de los poetas así llamados “de oficio” merecen ser recordados por la calidad de su obra unida a su participación activa como poetas – y a veces como soldados – en la lucha en defensa de la República Española.

Comenzaré por León Felipe, poeta menos conocido hasta entonces. Había sido enviado por el gobierno de la República a Panamá como agregado cultural de la embajada de España y allá dictaría un curso sobre literatura y civilización españolas. Al estallar la Guerra Civil, volvió a España e inició una nueva etapa en su obra poética, ahora vinculada a la denuncia y a la lucha políticas, entregándose por completo a una actuación personal en favor de la República. De

ese modo, acompañó los sucesivos desplazamientos geográficos del gobierno republicano y visitó el frente de guerra. Chocado con las divisiones internas de los republicanos, que amenazaban la causa, en 1937 compuso un poema, “La insignia”, exhortando a la unidad. El poema fue leído públicamente, por primera vez, en Barcelona; y luego copias serían lanzadas desde aviones sobre las tropas republicanas. Su llamado a la unidad y a la resistencia, aunque al borde del prosaísmo, conmueve por su fuerza:

“Ninguna salida ya
a las posibles traiciones.
Que no piense ya nadie
en romper documentos comprometedores
ni quemar ficheros
ni en tirar la gorra a la cuneta
en las huidas premeditadas.
Ya no hay huidas.
En España ya no hay más que dos posiciones fijas e inmovibles.
Para hoy y para mañana.
La de los que alzan la mano para decir cínicamente: yo soy un
bastardo español,
y la de los que la cierran con ira para pedir justicia bajo los cielos
implacables.”

León Felipe regresaría a América en 1938, ahora a México y como exiliado. Hasta su muerte, en 1968, su poesía conservaría la marca de su lucha en defensa de la causa republicana.

Otro poeta, Rafael Alberti, puede ser visto como un modelo de militancia republicana. Colaboró en *El mono azul*, como ya vimos. Y en 1938 publicaría en Madrid su libro *Poesía 1924-1937*. Recoge en él poemas anteriores a la Guerra Civil, así como algunos romances y diversos poemas que registran el difícil clima que la guerra impuso durante los casi 3 años de resistencia republicana.

“Capital ya madura para los bombardeos,
avenidas de escombros y barrios en ruinas,
corre un escalofrío al pensar tus museos

tras las barricadas que impiden las esquinas.
Hay casas cuyos muros humildes, levantados
a la escena del aire, representan la escena
del mantel y los lechos todavía ordenados,
el drama silencioso de los trajes vacíos,
sin nadie, en la alacena
que los biseles fríos
de la menguada luna de los pobres roperos
recogen y barajan con los sacos terreros.”

O, también, rinde homenaje a los integrantes de las brigadas internacionales:

“No conocéis siquiera el color de los muros
que vuestro infranqueable compromiso amuralla.
La tierra que os entierra la defendéis, seguros,
a tiros, con la muerte vestida de batalla.”

Y la palabra poética acaba por servir para confesar los límites de la palabra, en el poema “Nocturno”:

“Cuando tanto se sufre sin sueño y por la sangre
se escucha que transita solamente la rabia,
que en los tuétanos tiembla despabilado el odio
y en las médulas arde continua la venganza,
las palabras entonces no sirven: son palabras.
Balas. Balas.

Manifiestos, artículos, comentarios, discursos,
humaredas perdidas, neblinas estampadas,
¡qué dolor de papeles que ha de barrer el viento,
que tristeza de tinta que ha de borrar el agua!
Balas. Balas.

Ahora sufro lo pobre, lo mezquino, lo triste,
lo desgraciado y muerto que tiene una garganta
cuando desde el abismo de su idioma quisiera
gritar lo que no puede por imposible, y calla.
Balas. Balas.

Siento esta noche heridas de muerte las palabras.

Emilio Prados, a su vez, desarrolló una enorme actividad colaborando en revistas hablando por radio, recopilando y escribiendo romances y otros poemas en los cuales las carencias retóricas no impiden la presencia permanente de la subjetividad, como en “Ciudad sitiada”:

“Entre cañones me miro,
entre cañones me muevo:
castillos de mi razón
y fronteras de mi sueño,
¿dónde comienza mi entraña
y dónde termina el viento?
¿Dónde comienzas, Madrid,
o es, Madrid, que eres mi cuerpo?”

O como cuando escribe su “Despedida a las Brigadas Internacionales”:

“De tanto estar mi voz a vuestro lado
y a vuestro lado reposar mi sombra
y de tanto mirar juntos en la muerte
el mismo cielo azul cada mañana,
tan íntimos andáis ya por mi sangre
y bajo mi memoria recibidos,
que no os llamaré hermanos en mi tierra:
sois más, pues que habitáis mi propio cuerpo...”

Quisiera terminar este panorama de sugerencias con la voz de dos poetas que murieron víctimas indirectas del golpe franquista: uno de ellos, Miguel Hernández, el pastor de ovejas autodidacta, muerto en la cárcel; el otro, Antonio Machado muerto de exilio un mes después de pasar la frontera francesa.

Miguel Hernández había dejado atrás la muerte de su amigo católico Ramón Sijé en la Orihuela natal de ambos, había conocido a Pablo Neruda y a Vicente Aleixandre en Madrid, y tuvo que olvidar el gongorismo de su *Perito en lunas*, de 1933, y los garcilasianos sonetos de *El silbo vulnerado*, de

1934, que en 1936 culminarían en *El rayo que no cesa*. Al estallar la Guerra Civil pasó a actuar incansablemente en defensa de la República, como soldado en las trincheras de Jaén y de Teruel, recorriendo el frente de batalla como “comisario de la cultura” de El Campesino, escribiendo teatro y prosa, escribiendo y recitando poesía.

Además de poemas sueltos, sus composiciones de la Guerra Civil y de la posguerra inmediata resultarían en otros tres libros: *Viento del pueblo* (1937); *El hombre acecha*, publicado póstumamente, con poemas de 1938; y *Cancionero y romancero de ausencias*, también póstumo, con poemas escritos en la cárcel franquista en la que iría a morir a los 31 años de edad.

Em el primero de esos tres libros, Miguel Hernández recoge su percepción del heroísmo popular de los que en las trincheras defienden la dignidad, la dignidad del esposo-soldado que exclama:

“Escríbeme a la lucha, siénteme en la trinchera,
aquí con el fusil tu nombre evoco y fijo,
y defendiendo tu vientre de pobre que me espera,
y defendiendo tu hijo.”;

la dignidad del sudor de los que trabajan:

“Entregad al trabajo, compañeros, las frentes:
que el sudor, con su espada de sabrosos cristales,
con sus lentos diluvios, os hará transparentes,
venturosos, iguales.”;

la dignidad del niño, del “niño yuntero” esclavizado, la esperanza de cuya redención queda en la pregunta:

“¿Quién salvará este chiquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?”;

y, especialmente, la dignidad de los que son capaces de morir en nombre de la dignidad:

“No te hieran por la espalda,
vive cara a cara y muere
con el pecho ante las balas
ancho como las paredes.”.

El segundo libro, *El hombre acecha*, sirve para constatar la crueldad humana que tiene en la guerra su expresión más terrible: la sangre por todas partes, los heridos, las cárceles, las separaciones, todo lo que transforma a los hombres en animales que vigilan y son vigilados, dentro de un cuadro que tan solo tiene sentido en la medida en que, como se dice:

“Un hombre aguarda dentro de un pozo sin remedio,
tenso, conmocionado, con la oreja aplicada.
Porque un pueblo ha gritado ¡libertad!, vuela el cielo.
Y las cárceles vuelan.”

No sería así, lamentablemente, para Miguel Hernández. Poco después, el poeta solo podría escapar de los límites de la prisión franquista por la poesía de su último libro, volcándose en ella hacia el recuerdo de la mujer amada y del hijo distante. Al final de la Guerra Civil, Miguel Hernández había intentado huir a Portugal. La policía de Salazar, sin embargo, lo prendió y lo entregó a los franquistas; estos lo condenaron a muerte, permutando después esa pena por la de treinta años de cárcel. Estuvo preso en Alicante desde julio de 1941 hasta su muerte, el 28 de marzo de 1942.

Los versos compuestos por Miguel Hernández en la cárcel integran, como dijimos, su libro *Cancionero y romancero de ausencias*. En él, el tema recurrente es el de la ausencia de la mujer amada:

“A lo lejos tú, sintiendo
en tus brazos mi prisión,

en tus brazos donde late
la libertad de los dos.
Libre soy, siénteme libre.
Sólo por amor.”

Pero no falta la evocación del sueño (su “viento del pueblo”) que el fascismo había sepultado:

“Un albañil quería... No le faltaba aliento.
Um albañil quería, piedra tras piedra, muro
tras muro, levantar una imagen al viento
desencadenador del futuro.”

.....
Un albañil quería... Pero la piedra cobra
su torva densidad en un momento.
Aquel hombre labraba su cárcel. Y en su obra
fueron precipitados él y el viento.”

Quedarían fuera de ese libro una serie de poemas, como aquella famosa canción de cuna que él compone para su hijo en respuesta a la carta de su mujer que le contaba que solo tenían pan y cebolla para comer. “Nanas de la cebolla” empieza así:

“La cebolla es escarcha
cerrada y pobre.
Escarcha de tus días
y de mis noches.
Hambre y cebolla,
hielo negro y escarcha
grande y redonda.
En la cuna del hambre
mi niño estaba
Con sangre de cebolla
se amamantaba.
Pero tu sangre,
escarchada de azúcar,
cebolla y hambre.”

Sus últimos versos, el campesino Miguel Hernández los dejaría escritos en la pared de su celda:

“Adiós hermanos, camaradas, amigos,
despedidme del sol y de los trigos.”

Por último, cabe incluir aquí al poeta que el 14 de abril de 1931 había hasteado la bandera republicana en la alcaldía de Segovia y así ejercido el poder – por primera y única vez en su vida – junto con otros republicanos, durante veinticuatro horas. Antonio Machado estaba en Madrid en la fecha del golpe y, desde el primer momento, condenó en su prosa el hipócrito acuerdo de “no intervención” establecido por las potencias llamadas occidentales. Cuando Madrid sufrió el primer ataque del ejército africano, el día 7 de aquel terrible noviembre de 1936, Machado escribe:

“¡Madrid, Madrid! ¡Qué bien tu nombre suena,
rompeolas de todas la Españas!
La tierra se desgarrá, el cielo truena,
tú sonríes con plomo en las entrañas.”

Antonio, sin embargo, ya con 63 años de edad y enfermo, no podría permanecer en Madrid. Al final de ese mismo mes, junto con su madre y su hermano José y la familia de este, acompañó el gobierno republicano en su traslado a Valencia. Negóse, con todo, a partir al extranjero. Se quedó en España y sufrió escuchando la voz de su hermano Manuel en las transmisiones de la radio franquista.

En Valencia, Machado publicó su último libro, *La guerra*, en 1937. Generaciones de españoles crecieron ignorando la existencia de ese libro, ya que, durante años las *Poesías completas* editadas por el poeta en 1928 circularon en España como si fuesen realmente la totalidad de su poesía. Era el modo de, bajo Franco, ocultar su republicanismo.

Machado expresa en su último libro todo su sufrimiento por su España traicionada por los enemigos del pueblo, simbolizada

en su distante Sevilla natal, en ese momento en manos de los militares golpistas:

“Alguien vendió la piedra de tus lares
al pesado teutón, al hambre mora,
y al ítalo las piedras de los mares.
¡Odio y miedo a la stirpe redentora
que muele el fruto de los olivares,
y ayuna y labra, y siembra y canta y llora!”

Y se refiere al nuevo “conde don Julián”, el general Franco que, paradójicamente, se había valido de los moros otrora expulsados de España por los cristianos para atacar al pueblo español en nombre del catolicismo:

“Hijo tuyo es también, Dios de bondades.
Cúrale con amargas soledades.
Haz que la infamia su castigo sea.”

Pero ve en él a un nuevo Judas, y dice:

“Que trepe a un alto pino en la alta cima,
y en él, ahorcado, que su crimen vea
y el horror de su crimen le redima.”

Sufrió también Machado, tarde ya, la partida de su amada Guiomar, el seudónimo con que él había ocultado la identidad de Pilar de Valderrama, refugiada en Portugal, y para quien escribió el bello soneto “De mar a mar entre los dos la guerra”, que termina:

La guerra le dio al amor el tajo fuerte.
Y es la total angustia de la muerte,
con la sombra infecunda de la llama
y la soñada miel de amor tardío,
y la flor imposible de la rama
que ha sentido del hacha el corte frío.

La Guerra Civil está presente en la poesía de ese libro en el bucólico paisaje perturbado por los bombarderos, en la muerte de los niños, y en el “Alerta” con que el poeta conclama a los jóvenes a la defensa de España. Pero especialmente está presente en la evocación del asesinato de Federico García Lorca:

“Se le vio caminando entre fusiles,
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas, de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.
El pelotón de verdugos
no osó mirarle la cara.
Todos cerraron los ojos;
rezaron: ¡ni Dios te salva!
Muerto cayó Federico
- sangre en la frente y plomo en las entrañas -
...Que fue en Granada el crimen
sabed - pobre Granada -, en su Granada...”

Antonio Machado dijo alguna vez que no soportaría el exilio. De hecho, fue así. De Valencia, él y los suyos partieron primero a Barcelona, en abril de 1938. El 22 de enero del 39 tuvieron que salir de la ciudad, rumbo a la frontera francesa, bajo la lluvia y por entre la nieve, acosados por el avance franquista. El 27, ya cerca de la frontera, tuvieron que abandonar la ambulancia que los transportaba y seguir a pie; tras entrar en Francia pasaron la primera noche en un vagón de carga. Al día siguiente fueron instalados en un hotelito de Colliure. Pocos días después, Antonio enfermó gravemente. El 22 de febrero, un Miércoles de Cenizas, el poeta moría, de exilio, creo yo. Dos días después moría Ana Ruiz, su madre, que había prometido vivir tanto cuanto su hijo Antonio. Fueron enterrados juntos. Al revisar las ropas del poeta, se le encontró un papel con la frase “Ser o no ser”; y en ese mismo papel también estaba el

último poema de Machado, un poema de un solo verso, escrito en ese destierro invernal como para traer de vuelta (en un buen ejemplo de lo que Carlos Bousoño llamaría “superposición temporal”) la luz de su Andalucía natal, y que dice así:

“Estos días azules y este sol de la infancia.”

Para vergüenza de quienes creyeron triunfar empujando simbólicamente al exilio la poesía, los restos mortales del poeta continúan allá, en Colliure, como permanente testimonio de la barbarie.

Bibliografía

- BLANCO AGUINAGA, Carlos y otros, 1979, *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*. Madrid, Castalia, vol. III, Coord.: Julio Rodríguez-Puértolas.
- BOUSOÑO, Carlos, 1970, *Teoría de la expresión poética* [5]. Madrid, Gredos, 1970.
- CANAVAGGIO, Jean, 1995, *Historia de la literatura española*. Barcelona, Ariel, vol. VI.
- CAUDET, Francisco (Sel., introd. y notas), 1978, *Romancero de la Guerra Civil*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, 1984, *Época contemporánea: 1914-1930*, in RICO, Francisco (Dir.), *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica, vol. 7.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús (Coord.), 1995, *Historia de la literatura española*, León, Everest, vol III.
- MEREGALLI, Franco (Coord.), 1990, *Historia de la literatura española*, Madrid, Cátedra, vol II.
- SALAÜN, Serge (Introd. y sel.), 1971, *Romancero libertario*, Paris, Ruedo Ibérico.
- SALAÜN, Serge, 1974, *Creación y público en la literatura española*. Madrid, Castalia.

SALAÛN, Serge, 1977, *Los escritores y la guerra de España*, Barcelona, Monte Ávila.

SÁNCHEZ VIDAL, Agustín, *Época contemporánea: 1914-1939. Primer suplemento*, in RICO, Francisco (Dir.), *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica, vol. 7/1.

Prisión y Poesía en la Poética Daltoniana

Rhina Landos Martinez André

Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

1.

El poema “*La verdadera Cárcel*” tomado de la obra *Taberna y otros lugares*, del poeta salvadoreño Roque Dalton (1935-1975) que forma parte de un conjunto de 16 poemas, que en el libro citado se registra con el nombre de *El País* (Capítulo III) y alude a una temática específica: prisión violencia y poesía en la representación estética de una experiencia carcelaria. Varias imágenes de estructuración irónica nos muestran al poeta *pharmakós* padeciendo la angustia del sumergimiento mortal. Sin embargo, en este trabajo no se abordará todo ese universo poético, únicamente se incursiona en este poema *La verdadera cárcel* en que se dimensiona el micro-espacio del calabozo para un macro-espacio carcelario: el país, su país, y desvenda la pérdida de la dimensión de la humanidad.

2.

Este poeta, en el decir de sus colegas, es irreverente para algunos, melancólico para otros, anti-normativo para muchos; pero en lo que converge la mayoría de sus críticos es en afirmar que su poética se solidariza con el sufrimiento del hombre común, en sus infortunios y sus heridas, inmerso cotidianamente en un infinito espacio de oscuridad.

Mucho de su obra habla de la pobreza, del dolor, de las fuerzas contradictorias entre las que el hombre se debate y con las que lucha para tratar de descifrar la tensión de su violento destino. Así, en las entrelíneas del discurso se percibe que el objetivo de la poética es sensibilizar para la violencia cotidiana y mostrar que la poesía nace de la fragmentación y se vuelve cómplice del hombre común. Su poética nos muestra que la poesía no es apenas un

valor universal, abstracto, inefable, es por el contrario, la materialización de la existencia dolorida y fragmentada

Siendo la violencia la que imprime la experiencia cotidiana, por tanto, la poesía se vuelve el testimonio del aniquilamiento porque esta puede dimensionar y hacer resonar el extrañamiento que produce una realidad difusa. Así, representación y violencia se fusionan en el acto creador.

En la arquitectura del poema *La verdadera cárcel*, metafóricamente, se alude a la fragmentariedad del mundo, un mundo de experiencias funestas. Es la poesía que participa también de los momentos de silencio, violencia y aniquilamiento,.

3. La verdadera cárcel

Oh mi país sus ojos descarriados

4 *sólo flores en homenaje a su muerte adivinan
año de la profundidad tempestad deshabitada
pero en espera de su gota de fecundación.*

8 *Bienvenida entonces enhorabuena la locura
voy a comprarle un caramelo para que me defienda
y así poder volar alguna vez al mundo
luego de este sumergimiento mortal.*

11 *Prefiero sabedlo la locura a la solemnidad:
hojeo mi alma mis guadañas mis vértigos
y no es en otros términos la respuesta florida.*

15 *Así confío en la potencia del abandono
o del alarido angustiado que permanecerá como
prueba
de mi remota inocencia.*

18 *Menudo esfuerzo hice para tener fe tan sólo en el deseo
y en el amor de quienes no olvidaron
el amor y la risa*

Un grito de angustia se desplaza en todo el poema como un eco intermitente que busca repetirse, para mostrar las posibilidades en que una misma emoción puede ser transmitida, en que se aborda siempre el dolor de la soledad y el temor a la muerte. Sin embargo, este poema es particularmente interesante porque desvenda el macro-espacio que con bastante sutileza ha sido colocado en otros poemas con el fin de subrayar que la prisión es parte de un todo mayor en que se ha perdido la dimensión de la humanidad: el país. El poema se construye en torno de dos aspectos, que en apariencia podrían ser contradictorios, pero por la absorción y contaminación de uno, el otro resurge vivificante: la muerte y la poesía. Aspectos que se trastocan en un mismo espacio de sufrimiento; se muestra uno como metáfora del dolor y, el otro, la metáfora de la vida. En la poesía afloran los gritos del sufrimiento que no emergen del vacío, sino que se sustentan por un referente real cuyo escenario es un espacio fragmentado. Así, muerte y poesía sujetan las relaciones de identidad temporal y espacial.

En tal sentido, *La verdadera cárcel* apunta para dos caminos de significación: un amplio espacio fragmentado, derruido, a manera de prisión mayor (el país) y otros micro-espacios represivos, carcelarios (los calabozos). Esos sentidos van a ampliarse en la medida en que se acentúa el desdoblamiento de los versos. No se trata solamente de aludir a la prisión, país-celda, un espacio cerrado, también se traza la oposición de su sentido, es decir cómo este aprisionamiento puede ser desactivado. El autor le contrapone la palabra poética como elemento capaz de inyectarle una sustancia revitalizadora. Esto es, el poeta está confiante en el papel transformador de la poesía.

Así, en la primera estrofa pasa a figurar la decadencia del país que perfila desconsuelo y destrucción. En un vocativo que llama a compenetrarse con su dolor por el desastre, en que se muestra a la deriva como organismo vivo en estado agónico, lo describe con “*ojos descarriados*”. Por lo que los versos manifiestan el país está muerto, sin contenido humano, porque los “*ojos*

descarriados” del país son la metonimia de los ojos descarriados del sin-sentido de la vida del contenido humano. Es el vacío de vida que el país representa: “*sólo flores en homenaje a su muerte adivinan*”. Ante la realidad del vacío el poeta cree que el país podría salvarse con una “*gota de fecundación*”. Es decir, que con una mínima transfusión de movimiento vital el país volvería a generar animación de energía.

La lectura de la segunda estrofa nos proyecta el hombre-poeta a quien, sensibilizado por el sin-rumbo del país, inmerso en sufrimiento y dolor, que se identifica con el *pharmakós*¹ padeciendo el horror y la angustia de la muerte en la condición de chivo expiatorio culpado, le absorbe el estado creativo de locura, como si este instante fuese el soplo vital que le va a dar continuidad al país: “*Bienvenida entonces enhorabuena la locura*”, expresa con vehemencia. Con la idea de que la poesía puede contribuir a rescatar el sentido de la vida, abrirle nuevas dimensiones, creándole un horizonte de esperanza a lo catastrófico de la realidad.

La 3ª estrofa recalca en la génesis de la poesía a partir del choque que produce el contexto con el creador. Insertar a la poesía en la vida para hacer del país un espacio habitable. El poeta reflexiona sobre lo que de inmediato tiene a mano: su lenguaje y su vivencia así anota: “*hojeo mi alma mis guadañas mis vértigos*”, que es la materia prima para materializar la gota de fecundación. La conciencia expandida del poeta en este arrebatado de locura nos hace ver que la derrota del país no es la derrota de la poesía, mas bien, la poesía es la metáfora de la libertad.

En la 4ª y 5ª estrofas se evidencia la lucha angustiante del poeta para que la poesía materialice los instantes de su devaneo poético en una tentativa de vencer a la muerte. El ideal del poeta es superar la muerte y la destrucción por medio de la palabra que fija su elaboración de la realidad, “*...así confío en la potencia del abandono*”/ “*o del alarido angustiado que permanecerá como/ “prueba”*”. Así, dolor y delirio se juntan, para potencializar la sensibilidad poética mediante un paroxismo que se vuelca ex-

1 Pharmakós: víctima típica o casuL que no merece vivir la catástrofe que le acontece. In FRYE, N. *Anatomía da crítica*. Edit. Cultrix, São Paulo, 1973, págs. 47-48.

citante en una estructura armónica. En este sentido, podríamos decir que el texto se encamina a mostrar una praxis poética: el proceso que conduce al enunciador a organizar su universo capaz de transfigurar la realidad, que germina por un interminable camino de vértigo, dolor y sufrimiento: poesía atada a la condena del poeta a la muerte.

La poesía así construida – de éxtasis y sufrimiento – quiere dejar constancia de auténticos espacios de vida y su ambigüedad. En fin, testimonio de una sociedad caótica con su compromiso de verdad en su actuación social. Poesía que trasciende los condicionamientos temporales y se sensibiliza a la vida para representarla en su complejidad.

Es significativo el hecho que el poema contenga un mínimo de puntuación y se estructure con versos libres que tienden a manifestarse en torno a prosa poética, cuyas estrofas se marcan independientes, sintácticamente, pero con un hilo estructurador que revela una realidad caótica, monótona, sin sentido y sin emoción. Es como si a partir de la forma se mostrase su resistencia y la estructuración gritara y difundiera el mundo sin movimiento. Con esto el autor muestra su repulsión a un discurso tradicional, siendo anárquico en la construcción poética, al transgredir el carácter de la representación y, aún, emplear un lenguaje más accesible y más popular que facilita el trabajo de mejor configurar la vivencia de manera singular.

Al mismo tiempo que el poeta transgrede la forma, frecuentemente usa la superposición de sentidos de forma irónica o de forma humorística. Este poema no es la excepción. La ironía está evidente en ciertos enunciados, por ejemplo, cuando incorpora un elemento a la poesía para que lo defienda: “*un caramelo*”, en el V6. En el V8 al recurrir a su trabajo de poeta y a la materia prima que utiliza: “*mis guadañas*”, “*mis vértigos*”, o en el mismo título del poema en que se extiende el espacio de la prisión para referirse al país.

A la estructura de versos con extensión variada, se acrecienta el principio de la reiteración de fonemas, que ayuda a propagar

el efecto de inquietud. Ya en el nombre del poema se advierte una clara asonancia vocálica y consonántica: *La verdadera cárcel*, habiendo destaque de la vocal abierta “a” y de la semiabierta “e”. La secuencia de las vocales en este poema le inyecta una cierta musicalidad que evidencia el espacio de aniquilamiento.²

Respecto a las vocales en el verso que da nombre al poema resultan 3 combinaciones binaria: “a-e”, que producen una sonoridad que marca no sólo la tensión del dolor en el calabozo, sino que se extiende en un eco torturante que desborda intermitente en todo el espacio vivencial. Igualmente, el uso reiterado de consonantes oclusivas y nasales pareciera visualizar el espacio amurallado del país y mimetizara, fonéticamente, el encierro mortal del país. En la última estrofa se atenúa la nasalización para dar lugar a un movimiento sibilante, que podría aludir a los silencios forzados que obliga la prisión o a la esperanza de supervivencia en la poesía.

Obsérvese que entre el yo (poeta-prisionero) y vosotros (libertos-privilegiados) se encuentra como mediadora la poesía: “la locura”, en el decir del autor. El poeta se arroja sensibilizado sobre el mundo; pierde la noción cotidiana del yo para sumergirse en los otros, para lanzarse a la lucha angustiante entre el yo y el ustedes para vencer la muerte y guardar el testimonio de su interioridad: “...del alarido angustiado que permanecerá como prueba...”, en el registro del desespero. Las perífrasis verbales “voy a comprarle” y “poder volar” y las demás categorías verbales, encaminan a concretizar el papel de la poesía y a distanciar las oposiciones caramelo/locura, mundo/sumergimiento, dándole inmediatez a la realización de su defensa frente a la muerte. Respecto a este tipo de enunciados, Fiorin explica la relación entre enunciado y enunciador.³ Así, la referencialidad de la acción

2 Según Grammont, la secuencia de vocales en los versos le inyecta del poema una cierta musicalidad: “la musique (en el verso) (...) elle est produite évidemment par les voyelles, sons qui, (...) peuvent dans une certaine mesure

3 “como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do sujeito tomado como ponto de referencia”. In FIORIN, J.L.A. Pessoa subvertida in Rev. Língua e Literatura, nº 21, São Paulo, pág. 77-107

“*poder volar (...) al mundo*” tiene el sentido de liberación y de hacerse verdad mediatizada por la poesía.

En general, el poema muestra el camino conflictivo de la creación, la agonía del eterno tormento que estimula y sensibiliza para la composición poética. El poeta aislado del mundo, atormentado, da muestras de su capacidad creadora, aptitud esta que se manifiesta extremadamente penosa; como si en cada doloroso instante de la creación se arrancara un fragmento de su individualidad, quiere decir, que en el alumbramiento de los versos estos también despuntan desesperados como un grito angustiado, mientras el poeta se rareface en cada expulsión. Así, cada verso que nace a la vida es la materia de la desesperación, de la muerte simbólica, que se abre, en el decir del poeta “*luego de este sumergimiento mortal*”. La poesía funde, de esta manera, lo abstracto y lo concreto, muerte y vida, la esperanza y la desesperación, el sumergimiento mortal y el deseo de vuelo, espacio y tiempo, para permanecer “*como prueba...*”. Poesía y poeta recorren así los caminos tortuosos de la creación. Si él se sabe condenado a muerte, quiere liberar la poesía de las ataduras para diseminarla y ayude al país a germinar con otras bases.

En síntesis, el poeta cree que la poesía es un vehículo de propagación de nuevos horizontes, al ver el drama del país, fragmentado, que se arruina y se muere. Cree que la gota de fecundación que precisa puede dársela la poesía, no sólo para diseminarla, sino para testimoniar la percepción de un mundo caótico. Para configurar este universo poético hecha mano de un lenguaje sencillo, como decíamos antes, desnudo de matices de puntuación, como forma de despreciar y coaccionar el mundo para mostrar la necesidad de su reorganización.

El poema se compone y descompone a través de los versos y en ellos se reflexiona sobre la disociación de la realidad interior y exterior. El vaivén obsesivo del tema de la muerte refleja el cansancio de la opresión, el vacío del espacio que desencadena el extrañamiento donde muerte y vida se confunden no encontrando un asidero firme de realidad. En la renovación del espacio la poesía ocupa una dimensión histórica.

Bibliografía

DALTON, Roque. *Taberna y otros lugares*. San Salvador: UCA-Editores, 1976.

------. *Antología mínima* (Selección de Luis Melgar Brizuela. San José,

Costa Rica: EDUCA, 1998

FIORIN, José Luis. *A pessoa subvertida*, In Rev. *Língua e literatura*, No 21, USP. São Paulo, 1998.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Edit. Cultrix, 1973.

GRAMMONT, Maurice. *Le vers français*. Paris: Edit. Delagrave, 1962.

TOMAS NAVARRO, T. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Edit. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1983.

J. L. Borges y H. Tizón o la tradición del duelo en el tiempo y en el espacio

Romilda Mochiuti

USP – Brasil

Héctor Tizón, desde la perspectiva de representante de una vertiente literaria local, presenta en su narrativa *relecturas* de la tradición literaria, valiéndose de algunos artificios dialécticos narrativos tales como “tiempo y memoria”, y de la inclusión de elementos propios de la tradición oral. En su cuento “Parábola”, específicamente, podemos encontrar tales artificios y elementos magistralmente enlazados. Como en algunos relatos borgeanos, de este cuento tizoniano también podemos proponer dos lecturas: una a partir de un “desplazamiento cultural”, y otra, desde la perspectiva del “relato fantástico”.

Veamos, primeramente, cómo la narrativa se construye bajo un análisis desde la perspectiva transculturadora, o sea, desde el punto de vista del “desplazamiento cultural”.

Zurdo, único militar sobreviviente de un cerco en el que murieron los demás militares debido a la inundación de un río, es el eje de la narrativa que mezcla los recuerdos de tal hecho a una otra historia similar y, a la vez, complementaria, la de Targitao, un militar griego, también único sobreviviente, pero de una batalla.

Zurdo está en un “*boliche*” - éste es el presente narrativo inicial -, su pasado inmediato es el de la inundación del río. Por otra parte, el presente narrativo de Targitao es el de un prisionero de guerra que recuerda la batalla y momentos antes de que ella ocurriera. Tanto los presentes como los pasados de ambos (Zurdo y Targitao), se mezclan en la narrativa de forma complementaria y simétrica, como si los dos personajes, separados en el tiempo y espacio, fueran tan sólo uno, unidos por la memoria presente del

uno y ancestral del otro. Por esa razón, el lector puede llegar a creer que, si no se trata de un *delirio* (como luego veremos, desde la perspectiva fantástica) del personaje del presente narrativo principal (Zurdo), se trataría de su memoria ancestral, como sugerido por el texto: “*el Zurdo avanza un paso y en un instante lo recuerda todo*” (TIZÓN: 1998/I, 185).

Además del anacronismo sugerido a través de la inclusión de la memoria mezclada a la narrativa de hechos pasados de uno y otro personajes, los propios elementos narrativos auxilian para la integración de las dos historias. El primero que nos llama la atención es el hecho de que ambos, Zurdo y Targitao, antes de que el dictamen final ocurriera, tuvieron una última noche con su amada, Zurdo con Paulina y Targitao con Bátide. Ya en la narrativa relativa a Zurdo, hay la retomada de un indicio no aclarado anteriormente “la misma mano”:

“Paulina – una de las dolientes – tenía los dieciséis años de adentro para fuera y no lo pudo contener; en lo mejor de la tormenta ya estaban juntos, refugiados debajo del poncho azul, en un rincón oscuro del cuarto contiguo al del velatorio ; y la mano del Zurdo, **la misma mano**, fue al encuentro de la mujer.

(...)

Tres noches antes Targitao se despedía sin saber que era su última noche de amor. (...) Bátide, luego del baño, ungió su cuerpo con aceites perfumados; ciñóse un manto liviano con un broche de bronce en el pecho y un cinturón de suave cuero de cabra, y así la contempló el guerrero.”(Idem, 185- 188)

Tal especificidad, sin aclaración anterior, le da el tono parábólico a la narrativa cuando se llega al final de cuento. Sin embargo, así, luego al inicio de la narrativa, nos lleva a creer, a través de este anacronismo, que ocurrirá más adelante en la narrativa, algo de relieve con esta “misma mano”. Al buscarlo, encontramos otro elemento que sirve de eje de las narrativas: el juego, que les dictará la suerte a ambos. En el caso de Zurdo, su suerte se lanza en las “*fichas del sapo*” y en el de Targitao en la “*tabla*” – ambos

tiran las pedras con la mano izquierda: es durante el juego, en el momento de decidir la suerte de ambos, que historias y personajes se unen, bajo la mirada de un “verdugo”, otro eje narrativo.

Primeramente ese “verdugo” aparece en la narrativa como una “*presencia*” cuando el narrador describe lo que había ocurrido a Zurdo, durante el combate: “(...) Miró a todos los lados en busca de su caballo y cuando quiso gritar llamándolo, **una presencia** le ahogó la voz” (Idem, 187) .

Tal “*presencia*” no más aparece en la historia relativa al pasado de Zurdo pues, enseguida, la narrativa vuelve a su presente. Zurdo se encuentra en un boliche ruidoso: “El Zurdo vuelve ahora a esta realidad de aisladas risas de hombres semiebríos. (...) Son las seis de la tarde; caen las fichas del sapo” (Idem). Es en este presente narrativo, o sea, el de boliche ruidoso, que aquella presencia se configura:

“Se pierde el sol y Zurdo se incorpora. Quizá sólo él se entera que ha llegado alguien. El Zurdo lo reconoce enseguida, no bien se asoma a la galería, en el momento en que el forastero ata su caballo al alambre que rodea al árbol. Y cuando se agacha para recoger una flor de ceibo, vuelve a ver la reluciente vaina de tres puntas. El forastero avanza; a unos diez pasos se detiene y lo saluda con los ojos.”(Idem, 197-8, grifos nuestros)

Notemos el uso del término “*se incorpora*”. Tal término alcanza un significado expresivo si consideramos que, en el párrafo inmediatamente anterior, está la narrativa relativa al pasado de Targitao: los personajes se desplazan de una parte a otra de la narrativa a través no sólo de las similitudes entre los dos pasados (memoria), sino también a través de los ejes que consiguen matenerlos atados (la amada, el juego, la mano izquierda y la presencia del extranjetto). El hecho de Zurdo ser reconocido por el extranjero y también de reconocerlo demuestra, una vez más, la existencia de algo anterior omitido, al menos, en la historia de Zurdo.

En la historia de Targitao, sin embargo, la presencia aparece por primera cuando Targitao le ruega un otro destino: “- ¡Oh, ex-

tranjero! – exclamó Targitao desde el suelo -. Si mi desconsuelo es grande, mi deshonra es mayor; devuélveme a la vida separándome la cabeza con mi propia espada. Te lo mando.”(Idem, 189)

Los pliegues llevan la narrativa, de forma general, a una aparente incoherencia. Sin embargo, el juego entre pasado y presente y entre memoria y realidad, además de crear un paralelo entre Zurdo y Targitao se caracteriza como una probable frontera entre las dos narrativas, superable por sus “las simetrías y por los leves anacronismos”¹.

Simetrías entre los personajes y anacronismos narrativos. Debido a la herida en su hombro *izquierdo* y a la pérdida de su espada, Targitao, frente a la imposibilidad de realizar su deseo de muerte por la propia espada, entrega su destino al vaticinio del juego, bajo la supervisión del extranjero persa que lo había capturado. Es con la mano *izquierda* que Zurdo, a su vez, juega también su suerte, bajo la mirada de un forastero que llegara con el caballo que lo había salvado durante el cerco. Hay, todavía, las simetrías que aparecen antes de la tragedia de ambos: Zurdo, “pudo ver un ave oscura cruzarse oblicuamente su camino” (p. 188); Targitao, “un águila volando a **la izquierda**” (p. 189 – gri-fos míos); Zurdo, “no llevaba cuchillo ni cinturón” (p. 186); Targitao, “Tu lanza está destrozada, perdida tu espada.” (p.189)

La narrativa, a pesar de presentar enlaces simétricos que alcanzan un pragmatismo al considerarlas partes complementarias de la narrativa de una forma general, no deja, entre tanto, de presentar elementos que denuncian sus anacronismos. Si llevamos en consideración el movimiento parabólico de la narrativa, o sea, su forma no lineal en choque con la lectura que sigue la linealidad de la escrita: los hechos, tiempos, espacios son a la vez concomitantes y parabólicos mientras que la lectura que le hacemos obedece una linealidad. Tomado este factor anacrónico, hay que observar que el duelo que se configura tanto para Targitao como para Zurdo es, ante todo, atemporal. Ambos buscan cumplir su

1 Aquí nos referimos directamente al cuento “*El Sur*” de Borges, op. cit., p. 526, proponiendo, también, la retomada de la idea borgeana del tiempo como complementar y no lineal: pasado y presente se complementan parabólicamente.

destino dentro de un código de honra, igual a aquél descrito en “El Fin” y en “El Sur”. ¿No sería, por lo tanto, la propuesta de la narrativa mostrarnos que aquel mismo duelo de antaño puede ser reemplazado, independiente de la existencia del “doble” en sí, tanto espacial como cultural y temporalmente por un duelo que ocurre en el presente, como sugerido por Borges en “La Trama”?

Si consideramos Targitao no apenas como un doble, sino también como un ser ancestral y complementario que justifica el desplazamiento cultural del personaje Zurdo para el cumplimiento de un código de honra de muerte digna, tenemos entonces la imagen de un soldado tomado por el choque de los acontecimientos de su pasado reciente, que encuentra en la “imagen” de un guerrero ancestral la correspondencia y las afinidades que posibilitan que el final de uno de ellos justifique el del otro. De ahí la explicación ambigua del final de Zurdo: el “síncope”. Por un lado, una simple justificativa para el hecho de un soldado caerse muerto por el resultado de una apuesta de juego y, por otro, el esclarecimiento de que Zurdo optara por el final de Targitao.

Cuanto al procedimiento temporal narrativo, se desarrolla básicamente como un juego de memoria: Zurdo recuerda lo que le había pasado. Este recuerdo se mezcla con lo que le está pasando a Targitao. Las dos historias atingen su ápice, o sea, su encuentro, cuando el presente de Zurdo alcanza la realidad de Targitao: la noción del tiempo, como ya señalado, no es lineal. Mientras Zurdo se acuerda de lo que le había sucedido, la narrativa de Targitao va volviéndose realidad en el presente de Zurdo, hasta el punto en el que se coinciden los frentamientos: Zurdo x extranjero y Targitao x guerrero persa, o sea, el duelo/ juego. El tiempo, por lo tanto, puede ser observado como esencialmente cíclico: en el punto en que se coinciden, el uno se equivale al otro, por esta razón hay la correspondencia entre ambas narrativas, como una parábola. En el final, la narrativa a su vez nos esclarece, que ambos ocurren concomitantes, que se trata de un pliegue de la misma historia, en espacios y tiempos diferentes unidos por la memoria de Zurdo y por el presente concomitante de ambos personajes, unidos por la anacronía narrativa:

“Y mientras tanto, el alma está pronta a salir de ese cuerpo transitorio.(...)”

Envuelto en un piadoso poncho, **Targitao el Zurdo** fue llevado sin vida hacia el interior del almacén.”(TIZÓN, 1998:190, grifos nuestros)

Con relación al espacio, el presente narrativo de Zurdo se sitúa en Ayala, enfrente a un boliche. Su pasado inmediato ocurre en las inmediaciones, cerca de un río. El presente y el pasado de Targitao están representados, respectivamente, a través de la condición del personaje, primeramente, de soldado en lucha (su arma es una espada) y, tras su caída, como prisionero de un guerrero persa. El espacio geográfico, debido a algunos indicios – tales como el hecho de cultivar a dioses y de haber sido capturado por un soldado persa – nos lleva a creer de que sea una de las islas griegas (hay la presencia del mar y de rocas) tomada, en la antigüedad, por los persas. También los elementos geográficos unen a ambos personajes: como soldados, luchan en/ y por su tierra.

Si la narrativa desde el comienzo es un constante entrelazamiento entre presente/ pasado, realidad/ memoria, onírico/delirio que, por veces, se integran como paralelos complementarios y por otras conflictivos, por otra parte, también nos da algunos indicios a otra posible lectura: la fantástica.

La noción de movimiento hacia delante – referencia al futuro –, presente en el párrafo inicial, sufre ya su primer pliegue y se transforma en un regreso: en el movimiento consciente temporal, a través de un *insight*, Zurdo abarca lo que le había sucedido. Este “lo que” nos es relatado, a través de una memoria doble, como ya vimos, dos historias. Como si también él, Zurdo, de practicante, pasase a receptor de los acontecimientos del “otro”, Targitao, para, de esta forma, cumplir su deseo “oculto”.

Freud nos esclarece en su artículo sobre lo siniestro algunas variantes de la manifestación del fenómeno del doble en la literatura fantástica. Dos de ellas nos sirven para la lectura del cuento: la de que la actividad psíquica inconsciente está dominada por un automatismo o pulsión de repetición y, por otro lado, la de que la

presencia del doble se da bajo la forma de la liberación de algo reprimido (FREUD, s/d, 2497-9). Hay que subrayar que la naturaleza de lo fantástico se caracteriza por una junción de factores que culminan en un punto de duda, como afirma Todorov “es la hesitación que le da vida” (TODOROV: 1977, 31).

En “Parábola”, la importancia de la duda del lector junto a la simetría de las narrativas que configuran el doble *iría hasta* el punto en que se desvanece la duda, o sea, cuando la narrativa indica que Zurdo es Targitao y justifica lo que entonces *podría* clasificarse como “siniestro”, a través del “síncope”. Sin embargo, como vimos, el cuento transgrede una de las convenciones de lo real cuando introduce una narrativa como continua a la otra, atingiendo su coherencia en la circularidad temporal. Al romper la convención del tiempo lineal, el cuento se fija en los límites exatos entre lo real y lo irreal. Los que nos llama la atención es el relieve que el cuento le da, como también el cuento borgeano, al lector que tiene que elegir el final de la narrativa: la explicación presente en la historia de Targitao o la que nos es dada en la de Zurdo.

A pesar de Tizón presentar formas de lectura peculiares en su cuento – dos tiempos, dos espacios, dos personajes, enfin dos historias -, su relectura del *doble es unívoca*: se caracteriza como premisa básica en la construcción narrativa, una vez que ésta representa *un* universo en choque. Son dos narrativas que componen tan sólo una. Son dos personajes que constituyen solamente un ser. Son dos tiempos que se encuentran en uno. Es la singularidad narrativa representada por la pluralidad de voces que forman parte del universo enfocado.

Así, el espacio y el tiempo, respectivamente, las simetrías y los anacronismos, en el cuento de Tizón pueden ser vistos como fronteras lábiles. No podemos dejar de entenderlos como una relectura sistemática y metafórica de la propia cultura enfocada, que se proyecta en la inmanencia de los que la componen. De ahí su universalidad: la narrativa, al enfocar un único duelo protagonizado por dos seres separados en el tiempo y en el espacio, amplía el contexto provincial al de la cultura occidental. Podemos

constatar, por lo tanto, que tanto la noción de espacio como la de tiempo son esferas peculiares del universo cultural occidental, en el que se inserta esta narrativa.

Bibliografía

- BERG, Walter Bruno et MARKUS, Klaus Schäffauer. *Discursos de orialidad en la Litaratura rioplatense del siglo XIX al XX*. Berlim: GNV, s/d
- BORGES, J.L. *Obras Completas*. Buenos Aires, Emecé, 1974
- BORGES 100 anos in *Cuadernos de Recienvenidos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH? USP, 1999
- FERNÁNDEZ MORENO, César (coord. e introd.). *América Latina em sua Literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979
- FREUD, Sigmund. “Lo siniestro” in *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva, s/d
- HENRIKSEN, Zheylya. *Tiempo sagrado y tiempo profano en Borges y Cortázar*. Madrid: Pliegos, 1992
- LUDMER, Josefina. “The gaucho genre” in *The Cambridge History of Latin American Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996
- MASSEI, Adrián Pablo. *Héctor Tizón: Una escritura desde el margen*. Córdoba: Alción, 1998
- RAMA, Ángel. *Transculturación Narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Angel Rama, 1989
- SARLO, Beatriz. “Una alucinación dispersa en agonía”. *Punto de Vista*, no. 21.
- TIZÓN, Héctor. *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Perfil, 1998, p. 185
- TODOROV, T. *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes, 1977

Borges, Fabulador de uma Mitologia do nada

ASSUNÇÃO, Ronaldo.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

*Tan sólo con una muda
pero hacia el mundo que es ancho,
se fue de noche del rancho
sin sufrimiento y sin duda.
Miró la noche desnuda
con horizonte brillante
a un lado, y al otro errante
entre tinieblas y lampos,
y dejando atrás los campos
buscó la ciudad delante.*

*Miguel D. Etchebarne, Juan Nadie,
vida y muerte de un compadrito.*

*Hombre de las orillas: perdurable.
Estabas en el principio y será el último.*

*Manuel Pinedo (J. L. Borges),
“El compadre”.*

No ensaio “La presencia de Buenos Aires en la poesía” (1997), publicado inicialmente em *La Prensa* (11 de julho de 1926), Borges resgata, numa primeira abordagem, alguns poetas que, segundo ele, trabalharam para o “endiosamiento” de Buenos Aires, aqueles que “han hospedado en la eternidad nuestras calles”. São eles: Domingo Martinto, Eduardo Wilde, Evaristo Carriego, Marcelo del Mazo, Enrique Banchs e Fernández Moreno. No final refere-se a outros poetas seguidores dos primeiros: “Blomberg, Herreros, Yunque, Olivari, Raúl González Tuñón...” (Borges, 1997:250-253).

Décadas depois, em 1965, numa conferência intitulada “Poesía y arrabal” (Borges, 1986), refere-se igualmente a alguns poetas que cantaram a cidade, particularmente o “arrabal”, tema central da conferência. Um ano depois, Borges publica outro ensaio, “Poetas de Buenos Aires” (1966), em que retoma o tema, acrescentando outros autores e excluindo alguns que apareceram no ensaio de 1926. Uma leitura comparativa entre os três textos pode revelar aspectos importantes da poética urbana borgeana ao longo do tempo.

Em “Poesía y arrabal”, merece destaque a volta de Evaristo Carriego a partir de um olhar renovado. Dá ênfase ao papel pioneiro de Carriego como poeta das “orillas” e cita como seu melhor livro *Misas herejes* (1908), onde a presença do subúrbio é fundamental e sempre buscada: “[há] algunos versos [de *Misas herejes*] en lo que está lo que yo considero fundamental, que es la épica del arrabal” (Borges, 1986:63). Destaca, desse poemário, o poema “El guapo”, numa clara referência à figura do “compadrito” ou do “guapo”. Borges chama a atenção para o Carriego “despreocupado” das “páginas de observación del barrio” em detrimento do Carriego de *La canción del barrio*, que prefigura “la sentimentalización del tango, prefigura una especie de blandura sentimental”. A leitura de Borges se consolida definitivamente na (e a partir) da “orilla” e no seu personagem arquetípico: o “compadrito”, que oferece algo realmente diferente e próprio. Isso é, talvez, o que mais admira em Carriego.

Em “Poetas de Buenos Aires”, Borges começa falando daqueles poetas que elegeram “como símbolo de sus emociones, o como escenario, la ciudad de Buenos Aires” (1966:3). O poeta não quer falar da cidade enquanto objeto a ser descrito, representado, mas das emoções, dos sentimentos que a cidade lhe provoca. Refere-se, então, a alguns poetas universais que souberam transmitir as emoções urbanas: De Quincey, Hugo, Dickens e Wordsworth. Dentre os poetas universais, cita Walt Whitman, o poeta que “se propuso, más que ningún otro, cantar la belleza de las ciudades, de las ciudades altas y crecientes”. Se em “La presencia

de Buenos Aires en la poesía”, a referência a uma tradição poética urbana universal não estava presente, agora, ocorre um deliberado recorte de uma tradição estético-urbana, que Borges reivindica e na qual se inspira, servindo-lhe como suporte preliminar para o tema central de seu ensaio.

Do âmbito universal desloca-se para o âmbito local. Aqui começa a selecionar aqueles poetas que se aproximam de uma poética urbana com a qual se identifica. Dos poetas citados no artigo dos anos vinte, reitera seu apreço por Enrique Banchs, Evaristo Carriego. Uma atenção especial é dada, agora, a Baldomero Fernández Moreno, que, segundo Borges, superou ele próprio na busca pelo “sabor” de Buenos Aires: “había dado con la verdadera visión poética de Buenos Aires” (1966:7). E, finalmente, refere-se a Marcelo del Mazo, sempre ligado à evolução do tango, a sua mais completa tradução por meio da poesia.

A inovação está no “recorte” de novos poetas, o que causa até certa surpresa, como a menção a Leopoldo Lugones e seu *Lunario sentimental*. Os demais são Horacio Rega Molina, Silvina Ocampo, Adolfo Bioy Casares, César Tiempo e, finalmente, um dos mais admirados por Borges, Miguel D. Etchebarne e seu livro *Juan Nadie, vida y muerte de un compadrito* (1954). (Em “Poesía y arrabal”, Borges também dá bastante destaque a Etchebarne e seu livro: “Ese libro quiere ser para el compadre un libro que yo había profetizado años antes (...), un libro que hiciera para el compadre lo que Hernández había hecho para el gaucho”, Borges, 1986:64).

O ponto chave que diferencia o ensaio “Poetas de Buenos Aires” (década de sessenta) do ensaio “La presencia de Buenos Aires en la poesía” (década de vinte) está na mudança de enfoque. Uma mudança que é coerente com o rumo que toma a visão do poeta portenho da cidade e da tradição, sobretudo a partir dos anos trinta. Isso não quer dizer que a poesia dos anos vinte não apresente já alguns traços que serão mantidos em sua poética urbana, mas o enfoque muda, pois, nos anos vinte, Borges buscava fazer o que alguns poetas já haviam feito: dar a Buenos Aires uma

voz que traduzisse a sua essência, o seu “sabor”. Passado ou superado tal momento, a poética urbana borgeana vai centrar-se no espaço mais específico das “orillas” e na personagem do “compadrito”. Ambos (espaço e personagem) passarão a ser mitificados, aparecendo reiteradamente em seus poemas e contos. Passa a dar atenção, então, àqueles escritores que se dedicaram a cantar não mais a cidade, suas ruas, praças, entardeceres, num sentido amplo, mas a “orilla” e seus personagens num sentido mais restrito.

Para chegar ao novo momento, Borges faz uma dura auto-análise de sua poesia dos anos vinte, salvando, dentre seus poemários, apenas *Cuaderno San Martín* (1929), em que “acaso hay, dicen, alguna página tolerable referida a Buenos Aires” (1966:7). Vale a pena apontar alguns dados reveladores de sua auto-análise.

Reconhece, por exemplo, que os seus dois primeiros poemários fracassaram na tentativa de criar um símbolo que traduzisse a essência de sua cidade. No caso de *Fervor de Buenos Aires* (1923), o fracasso, para ele, deveu-se a “una evidente discordia entre el tema, o uno de los temas, o el fondo del libro que es la ciudad de Buenos Aires, sobre todo algunos barrios, y el lenguaje en que yo escribí, un español latino de Quevedo y de Saavedra Fajardo”. Já com relação a *Luna de enfrente* (1925), observa que havia tentado corrigir a “discórdia” presente em *Fervor*, utilizando-se de argentinismos, mas que igualmente tinha sido um fracasso. As opiniões de Borges sobre a sua obra são sempre ambíguas. Borges confunde, não aclara. Pode-se dizer, então, que a poesia dos anos vinte, sobretudo os dois primeiros livros, junta-se ao esforço feito por outros poetas de cantar a cidade. Sua poesia alia-se a uma tradição; não é necessariamente uma voz dissonante, ao contrário, mas uma outra voz nessa busca pela cidade.

Se já está configurada uma poética urbana –e Buenos Aires já podia ser sentida–, a interrogação que surge, então, é: o que há em Buenos Aires que pode (e deve) ser explorado? O próprio Borges dá sinais nesse sentido: “Hay una poesía popular de Buenos Aires; ahora nos sentimos identificados todos con esa poesía: la de las modestas

letras de milonga y la de las letras de tango” (1966:8). As letras de milongas e de tangos buscavam fazer do “compadrito” o que José Hernández havia feito com o gaúcho, pois o “compadrito” configura um destino, uma ética. Borges percebe, já nos anos trinta, que, além das letras de milongas e de tangos, a literatura poderia explorar, com mais intensidade, esse universo.

Em “Poetas de Buenos Aires”, portanto, Borges chamará a atenção para uma poesia bonairense de natureza popular, com a qual se sente identificado. Nas letras de milongas e de tango identifica a tentativa, embora de um modo fragmentado e parcial, por determinar “el destino, la ética” do “compadrito”. A literatura, portanto, pode contribuir de modo decisivo na busca por esse “destino”. Não causa estranheza, então, que chame a atenção para a obra de Miguel Etchebarne, que executa o “proyecto de un compadre que sería todos los compadres, así como de algún modo Martín Fierro es todos los gauchos” (1966:9). De forma que o “compadrito” e seu *habitat* natural, a “orilla”, passam a configurar, para Borges, os símbolos por excelência de uma tradição literária: a continuação de uma epopéia iniciada no pampa e no gaúcho e que agora se configura no contexto da cidade. Segundo Miguel Etchebarne, “El compadrito es el descendiente semiurbano del gaucho (...). Tienen un pie en la llanura y otro en la urbe y viven y padecen en esa especie de frontera que es el arrabal” (1955:57 e 60).

Outros índices devem ser anotados. Em 1945, Borges publica, junto com Silvina Bullrich, *El compadrito, su destino, sus barrios, su música*, reunião de uma série de textos (poemas, relatos, ensaios) selecionados de vários autores (incluindo o seu conto “Hombre de la esquina rosada” e o poema “El compadrito”, que assina com o pseudônimo de Manuel Pinedo). São textos que abordam ou contam histórias de “compadritos”. Muitos poetas arrolados em seus três ensaios sobre a poesia e Buenos Aires encontram-se nos textos selecionados desse livro.

Em 1968, imprime-se a segunda edição do livro, agora ampliada, com mais textos de Borges, de outros autores e um

fragmento de *Juan Nadie, vida y muerte de un compadre*, de Etchebarne, que não foi incluído na primeira edição porque a data de seu aparecimento é de 1954.

Aos poucos, Borges vai configurando uma tradição atravessada pela passagem (de fim e recomeço) do ontem (a tradição “gauchesca”) para o hoje (a tradição da “orilla” e do “compadrito”), elevando-a a mito universal. Elege e inventa, para isso, seus precursores e destaca aqueles autores contemporâneos que contribuem para consolidar uma nova tradição.

O *topos* da “orilla” e do “compadrito” está cruzado por dois movimentos que se harmonizam. Por um lado, Borges retoma, como ele próprio anotou, um imaginário popular de simplicidade e felicidade que se traduz nas letras de milongas e do tango “pendenciero”, “hechos de puro descaro, de pura sinvergüencería, de pura felicidad del valor. Aquéllos fueron la voz genuina del compadrito” (1992:54)¹. Por outro lado, resgata e aprofunda um tema que esteve presente na tradição “gauchesca” e que, por sua vez, pertence também a uma tradição universal: a virtude da valentia, da coragem: “así como otros países, Inglaterra por ejemplo, sueñan con el mar, así nosotros tenemos como una nostalgia de un tipo de vida infame y cuchillera. Para todos los hombres, para todas las naciones del mundo, hay algo admirable en la vida del valor. Ciertamente la valentía es una de las mayores virtudes humanas. Nosotros vemos esa valentía simbolizada sobre todo en la pelea a cuchillo, del gaucho primero, y después del compadre” (1966:11). Nas histórias de “compadritos”, Borges resgata e atualiza uma épica (a “épica del arrabal”), o valor da valentia, da coragem, uma espécie de religião que marca a história e a literatura argentina.

Em *Evaristo Carriego*, anota: “Tendríamos, pues, a hombres de pobrísima vida, a gauchos y orilleros de las regiones ribereñas del Plata y del Paraná, creando, sin saberlo, una religión,

1 Victor Farias é feliz ao observar que o apreço de Borges pelos “tangos viejos” vincula-o a um “humanismo” mais radical ou verdadeiro. Para Borges, “los tangos viejos no exhiben una ‘violencia originaria’ sino unas cualidades cercanas a las condiciones que harían posible la vida simple y vivida por su propia significación” (Farias, 1992:54).

con su mitología y sus mártires, la dura y ciega religión del coraje, de estar listo a matar y a morir. Esa religión es vieja como el mundo, pero habría sido redescubierta, y vivida, en estas repúblicas, por pastores, matarifes, troperos, prófugos y rufianes. Su música estaría en los estilos, en las milongas y en los primeros tangos” (1999a:167-168).

Em *El idioma de los argentinos*, o encontro com a figura do “compadrito” já se fazia notar:

Hablo del compadrito, que es (o fue) la convivencia de muchos énfasis: de la rudeza, simulación enfática del vigor; de la cursilería, simulación enfática de la elocuencia; del matonismo, énfasis del coraje. La compadrada es más que una agresividad de carrero, es el clavel atrás de la oreja y los ladinos entreveros del corte y la copla que manifiesta una *flor* (Borges, 1999b:12).

Borges busca a “orilla” por sua natureza ilusória e ambígua –um espaço que não está, que é e que não é–, por “su provisorio carácter”. Nesse espaço indefinido e ambíguo, pôde manejar e harmonizar, em sua obra, duas tradições distintas: a tradição universal-cosmopolita e a nacional. Em várias ocasiões frisou que as personagens das “orillas” são cifras de uma condição universal, como qualquer outro personagem arquetípo que alguma obra elevou a mito universal:

Un rasguído de laboriosa guitarra, la desapareja hilera de casas bajas vistas por la ventana, Juan Muraña tocándose el chambergó para contestar a un saludo (Juan Muraña que anteanoche *marcó* a Suárez el Chileno), la luna en el cuadrado del patio, un hombre viejo con un gallo de riña, algo, cualquier cosa. Algo que no podremos recuperar, algo cuyo sentido sabemos pero no cuya forma, algo cotidiano y trivial y no percibido entonces, que reveló a Carriego que el universo (que se da entero en cada instante, en cualquier lugar, y no sólo en las obras de Dumas) también estaba ahí, en el mero presente, en Palermo, en 1904. *Entrad, que también aquí están los dioses*, dijo Heráclito de Éfeso a las personas que lo hallaron calentándose en la cocina (Borges, 1992:25).

No espaço irreal da “orilla”, portanto, Borges pôde trabalhar livremente a sua literatura, inventar uma mitologia do nada, elevando os “compadritos”, bem como suas lutas, alegrias e tragédias, a um grau de mito universal. No espaço da “orilla”, juntou a filosofia idealista de Hume, Berkeley e Schopenhauer com o jogo de “truco”, com o desafio à faca dos “compadritos”. Converte esse espaço ilusório e impreciso em “materia literaria nueva” (Sarlo) e universal, pois entende que “de la riqueza infatigable del mundo, sólo nos pertenecen el arrabal y la pampa” (Borges, 1992:25).

Entre o personagem Martín Fierro, de José Hernández, herói da epopéia nacional canonizado por Leopoldo Lugones e Ricardo Rojas, e o “compadrito”, Borges opta por matar Fierro (“El fin”) para ressuscitá-lo no “compadrito”, que passa a ser o que Beatriz Sarlo chama de “protocompadrito”:

Borges se coloca frente al *Martín Fierro* de manera nueva, recuperando, al mismo tiempo, el objeto que por momentos repugnaba a los contemporáneos de Hernández: la amoralidad del crimen. (...) Borges, al tomar posición proponiendo una lectura, con el mismo gesto funda una de las líneas de su poética. Percibir el poema ¿en que marco? En el de ‘Séneca en las orillas’. Esto quiere decir, de algún modo, desruralizarlo, acercarlo a los bordes suburbanos, donde Martín Fierro cumplirá otro ciclo de sus transformaciones: de paisano a orillero, de gaucho malo a compadre. El desplazamiento de Martín Fierro es, significativamente, el del sistema literario argentino (Sarlo, 1982:3 e 4).

Se o “compadrito” não aflora como personagem ou tema nos seus poemários dos anos vinte (com exceção para eventuais alusões em alguns poemas de *Cuaderno San Martín* e nos relatos “Leyenda policial” e “Hombres de las orillas”, prototextos de “Hombre de la esquina rosada”), em um período posterior, o “compadrito” será uma presença constante na obra borgeana.

Nos poemas intitulados “1891” e “1929”, por exemplo, que aparecem em seqüência em *El oro de los tigres* (1972), podemos vislumbrar, simbolicamente, o início e o fim da existência do

“compadrito”. O procedimento poético, em ambos, é de natureza narrativa, o primeiro é centrado no tempo presente e o segundo, no passado. Ambos contam a história de dois “compadritos”, que podem ser o mesmo personagem, não importa. São mitos. No primeiro, “1891”, um “compadrito” caminha pelo bairro. Sua figura é descrita com detalhes: “Ajustado el decente traje negro,/ la frente angosta y el bigote ralo,/ con una chalina como todas”. O olhar do narrador segue pelas ruas o itinerário do personagem (“camina entre la gente de la tarde/ ensimismado y sin mirar a nadie”), toma uma “caña” brasileira e segue o seu destino, isto é, duelar à faca com algum rival (“Empuja la cancel que aún está abierta/ como si lo esperaran. Esta noche/ tal vez ya lo habrán muerto” (Borges, 1999c:499). O poema é pequeno; é uma espécie de tomada cinematográfica de curta-metragem. O fim é incerto, aberto, como nos contos de Borges, apenas cifra, não revela quem está atrás da porta.

No segundo poema, “1929”, a narração é mais longa. A era do “compadrito” já acabou. Restou-lhe o mito; um mito que se constitui pela memória, ou seja, pela criação. O tempo é o de antes (“Antes, la luz entraba más temprano/ en la pieza que da al último patio”). O fim do espaço geográfico da “orilla”, suplantada pela cidade moderna, está cifrado na dificuldade de penetração do sol no pátio, pois “ahora la vecina casa de altos/ le quita el sol”. Acossado cada vez mais, o “compadrito”, ou o que resta dele, agora é um “modesto inquilino (...) despierto/ desde el amanecer/ (...) mateando y esperando”. O “compadrito” espera o nada, não pode viver mais do presente, mas somente do passado, da memória (“Otro día vacío, como todos”). Seu aspecto apenas lembra o que ele foi no passado (“el bigote gris, la hundida boca”). O presente lhe é estranho (“Todo ha cambiado. Tropieza en una acera”). O “compadrito”, antes dono do seu território, agora não é nada, apenas uma sombra em meio à turba (“En vano el hombre inútil dobla esquinas/ y pasajes y trata de perderse”). O que o mantém vivo são as lembranças, que lhe garantem a felicidade de já ter sido um homem valente. Trata-se de um valor social que, no

presente, perdeu-se, mas ainda é, para o personagem anacrônico, a sua força vital, ou o sentido que lhe resta, para justificar seu destino:

(...)

De golpe se detiene. Algo ha ocurrido.

Ahí donde ahora hay una heladería,

estaba el Almacén de la Figura.

(La historia cuenta casi medio siglo.)

A história que vem a seguir, lembrada pelo narrador, é a de um jogo de truço em que o “compadrito”-personagem é enganado. Desafia, então, o seu rival a um duelo à faca:

(...)

No había ni una estrella. Benavides

le prestó su cuchillo. La pelea

fue dura. En la memoria es un instante

un solo inmóvil resplandor, un vértigo.

Se tendió en una larga puñalada,

que bastó. Luego en otra, por si acaso.

Oyó el caer del cuerpo y del acero.

Fue entonces que sintió por vez primera

la herida en la muñeca y vio la sangre.

Fue entonces que brotó de su garganta

una mala palabra, que juntaba

la exultación, la ira y el asombro.

Tantos años y al fin ha rescatado

la dicha de ser hombre y ser valiente

o, por lo menos, la de haberlo sido

alguna vez, en un ayer del tiempo (Borges, 1999c:501).

Ambos os personagens, nos dois poemas, não têm nome. São um símbolo de algo já desaparecido.

A eternidade desse personagem (real e inventado) é determinada pela literatura (“es una quieta/ pieza que mueve la literatura”), que o eleva de personagem nacional-marginal a mito

poético e universal, como se pode intuir nestes versos do poema “Los compadritos muertos”: “Perduran en apócrifas historias,/ en un modo de andar, en el rasguido/ de una cuerda, en un rostro, en un silbido,/ en pobres cosas y en oscuras glorias./ En el íntimo patio de la parra/ cuando la mano templá la guitarra” (Borges, 1999d:328). Se o gaúcho, como pensa Borges, foi sempre “una materia de la nostalgia, una querida posesión del recuerdo” (Borges, 1936: 528), o “compadrito”, de igual forma, passa a ser essa matéria preciosa que a memória possui, inventa e reinventa através da escritura.

Se a saga dos gaúchos passou a configurar uma mitologia, uma lenda que é lida no silêncio da biblioteca, traduzida e recon-tada infinitamente, a saga dos “compadritos” dos “arrabales” de Buenos Aires irá converter-se, também, na poética borgeana, em mitologia. Borges, assim, é uma espécie de porta-voz dos últimos “guapos”, dos últimos “cuchilleros” para transformá-los também em uma mitologia. Em última instância, o destino trágico do “compadrito”, assim como o dos gaúchos desertores Martín Fierro e Tadeo Isidoro Cruz, é o mesmo: a morte ou a condenação a uma vida “en un mundo de barbarie monótona”.

Para Borges, o destino trágico e ao mesmo tempo heróico do “compadrito” o atrai, assim como o destino trágico dos gaúchos atraíram os poetas gauchescos. Nas palavras do próprio escritor: “Los compadritos vinieron a mi vida y a mi obra con los malevos y los arrabales, un poco por curiosidad, y otro poco, porque en la religión que ellos habían construido –la del coraje– yo encontraba cosas que le faltaban a mis días: el arrojío físico, la valentía, todo eso. En esa especie de nostalgia tenían que ver también mis antepasados militares” (Borges, 1936:528).

O poeta portenho encarnou a missão de engendrar um mito para a sua Buenos Aires “innumerable que es cariño de árboles en Belgrano y dulzura larga en Almagro y desganada sorna orillera en Palermo y mucho cielo en Villa Ortúzar y proceridá taciturna en las Cinco Esquinas y querencia de ponientes en Villa Urquiza y redondel de pampa en Saavedra”

(Borges, 1992:13). Buscou, sim, o “espírito ‘criollo’”, pois acreditava que esse espírito poderia dar “al mundo una alegría y un descreimiento especiales”. Sua visão, entretanto, vai além dos encantos da modernidade e do nacionalismo “criollo”. “Criollismo”, sim, mas “un criollismo que sea conversador del mundo y del yo, de Dios y de la muerte. A ver si alguien me ayuda a buscarlo” (Borges, 1992:14). Nesse sentido, Borges está mais próximo do Sarmiento da cultura universal (atravesada pela cidade) do que do *Martín Fierro* de Hernández. Entre a tradição “gauchesca” e a modernidade, o poeta opta pelas duas, trabalhando numa perspectiva dupla. Coloca-as frente a frente nesse espaço da “orilla” em que o “compadrito” incorpora, ao mesmo tempo, a velha barbárie do campo e a nova barbárie da cidade, da modernidade, da qual ele é, também, vítima.

Borges consolida a construção de uma “mitología de la nada” que se perpetua, enquanto mito poético, como um dos momentos mais fecundos da literatura argentina. O poeta seguirá, até o fim de sua vida, “tecendo e destecendo imaginações derivadas”, no seu próprio dizer, desse *topos* literário que conforma a “orilla” e seus personagens infames.

Bibliografia

BORGES, Jorge Luis, 1936: “Tareas y destino de Buenos Aires”, em Jorge Luis Borges, *Homenaje a Buenos Aires en el cuarto centenario de su fundación*, Buenos Aires, Municipalidad de Buenos Aires.

_____, 1966: “Poetas de Buenos Aires”, *Testigo*, Buenos Aires, n. 1, jan./mar.

_____, 1986: “Poesía y arrabal”, *Revista Universidad de Antioquia*, Medellín, jan./fev., n. 203, v. LIII.

_____, 1994: “La pampa y el subrubio son dioses” em Jorge Luis Borges, *El tamaño de mi esperanza*, Buenos Aires: Seix Barral.

_____, 1997: “La presencia de Buenos Aires en la poesía”, em Jorge Luis Borges, *Textos recobrados, 1919-1920*, Edição ao cuidado de Sara Luisa del Carril, Barcelona, Emecé.

_____, 1999(a): “Evaristo Carriego”, em Jorge Luis Borges, *Obras completas*, v.1, Barcelona, Emecé.

_____, 1999(b): “Ubicación de Almaguer”, em Jorge Luis Borges, *El idioma de los argentinos*, Madri, Alianza Editorial.

_____, 1999(c): “El oro de los tigres”, em Jorge Luis Borges, *Obras completas*, v. II, Barcelona, Emecé.

_____, 1999(d): “El otro, el mismo”, em Jorge Luis Borges, *Obras completas*, v. II, Barcelona, Emecé.

ETCHEBARNE, Miguel D, 1955: *La influencia del arrabal en la literatura argentina culta*, Buenos Aires, Guillermo Kraft.

_____, 1954: *Juan Nadie (vida y muerte de un compadre)*, precedido por “La sugestión literaria del arrabal porteño”, Buenos Aires, Ediciones ALPE.

FARÍAS, Víctor, 1992: *La metafísica del arrabal. El tamaño de mi esperanza: un libro desconocido de Jorge Luis Borges*, Madri, Anaya & Mario Muchik.

SARLO, Beatriz, 1982: “Borges en sur: un episodio del formalismo criollo”, *Punto de Vista*, n. 16, ano V, nov.

La vida es sueño

ARAÚJO, Rosanne Bezerra de

*Universidade Federal do
Rio Grande do Norte - UFRN.*

La vida es sueño é uma obra dramática do teatro espanhol do século XVII, escrita por Pedro Calderón de la Barca (1600 – 1681), um dos escritores mais impessoais da literatura universal. É sabido que a obra foi escrita entre 1627 – 1629, mas há também uma segunda versão de *La vida es sueño* rescrita e corrigida por Calderón por volta de 1635, que é a versão aqui utilizada. Ao lado de Lope de Vega, o escritor representa um dos grandes dramaturgos de exemplos mais criativos do Século de Ouro. Ao aprofundar os temas trabalhados por Lope de Vega¹, Calderón reelaborou-os, e, através de sua imaginação, obteve em suas obras uma maior intensidade dramática.

Contando a história de um príncipe que, devido às circunstâncias de sua existência, vê-se impossibilitado de distinguir quando está sonhando e quando está acordado, *La vida es sueño*, como vemos no próprio título da obra, sugere a idéia de que ambos – o viver e o sonhar – são por si só indissociáveis, tornando difícil perceber a fronteira entre o sonho e a vida.

Mas de que são feitos os sonhos? Na verdade são imagens que nascem de nosso inconsciente. Nos sonhos parecemos flutuar como uma pluma, sem direção. Muitas vezes, poder-se-ia dizer, é possível ir tão a fundo em um sonho que findamos sem saber o caminho de volta. Isso ocorre, pois a música onírica é tão sedutora que, acalentados em notas, quereríamos ir mais além. No sonho haverá sempre a possibilidade de sermos algo que não somos ou não sabíamos ser. O sonho possui um caráter de espontaneidade do ser, sendo o momento

1 Ambos recorrem a uma vasta tradição de poesia épica, lírica e dramática para construir o quadro do teatro nacional de sua época.

no qual o ser age de maneira incontrolada e livre, é quando liberamos o nosso duplo².

Por mais que seja um homem real, o príncipe, Segismundo, não deixa de compartilhar da idéia de ser, também, uma figura que atua no palco do sonho, o que nos faz lembrar da fala de Prospero em *The tempest*: «We are such stuff as dreams are made on, and our little life is rounded with a sleep» (SHAKESPEARE, 2001, 81, scene I).

Ocorre que Segismundo não sonha, mas vive um sonho, ou ainda, vive o real pensando ser este um sonho. Por isso, ao invés de se extraviar pelos labirintos da paisagem onírica do sonhar, o príncipe se encontra consciente de suas ações e sentimentos.

Assim como os sonhos, literatura é feita de imaginação. Ela une o real à imaginação poética da humanidade. Nesta obra de Calderón o sonho pode ser visto como um motor que impulsiona a vontade de viver, de persistir na eterna jornada da vida, repleta de ensinamentos.

La vida es sueño compreende três atos, ou melhor, três jornadas («Jornada primera», «Jornada segunda» e «Jornada tercera»). Na primeira parte somos apresentados aos personagens e à trama que se desenvolverá no decorrer do livro: Segismundo, príncipe e porquanto herdeiro do trono de Polônia, é tido como fera e mantido prisioneiro desde seu nascimento numa torre por ordens de seu pai, Basílio, o rei de Polônia. O rei astrólogo foi capaz de tal atitude por crer nos maus presságios e no movimento dos astros que no dia do parto vitimando sua esposa desenhavam o destino de seu filho:

Los cielos se oscurecieron,
temblaron los edificios
llovieron piedras las nubes,
corrieron sangre los ríos.
En este mísero, en este
mortal planeta o signo

2 O sonho pode ser tido como a experiência mística do inconsciente como é o caso de Alice's adventure in wonderland e Through the looking glass, onde a personagem de Lewis Carroll libera o seu duplo no mundo dos sonhos.

nació Segismundo, dando
de su condición indicios,
pues dio la muerte a su madre,

(CALDERÓN, 1995, 37, *escena VI*.)

Devido ao fato de ser a *causa* da morte da rainha (enquanto Segismundo nascia sua mãe morria) e *vítima* da crença cega do pai ao prever nos astros e nos livros o destino de um príncipe cruel e atrevido, Segismundo é exilado na torre, que lhe serve de berço e morada, sem ter nenhuma convivência social exceto pelo seu preceptor Clotaldo, a quem o rei depositou total confiança na educação de seu filho.

Contudo, mudanças podem ocorrer. Assim como as estações do ano, o dia e a noite, o passar dos anos e da vida, os astros também podem mudar. Ciente disto, na esperança de haver cometido uma injustiça para com seu filho, o rei resolve dar uma chance ao destino. Um plano é então traçado: Clotaldo fará Segismundo dormir, em seguida irá levá-lo da torre ao palácio onde o príncipe encontrará seu pai, de modo que, ao despertar do sono e ouvir toda a verdade sobre sua origem, caso o príncipe se revolte contra aqueles que o exilaram durante tanto tempo, seja possível consertar a situação, levando-o de volta à torre da mesma maneira em que chegou (dormindo) para quando acordar, pensar que tudo não passou de um sonho.

Após a constatação da trama apresentada na primeira jornada, o leitor seguirá para a segunda jornada, onde verá o plano posto em prática. Longe da torre, Segismundo desperta para uma realidade totalmente diferente da qual era acostumado a viver. Ao ser tratado não mais como uma fera, mas sim como um príncipe, Segismundo entende que o haviam enganado e promete vingança. Como punição é trazido de volta para a torre e ao despertar na cela escura conta a Clotaldo o sonho que teve (viveu).

Clotaldo o aconselha a se comportar com humildade e prudência até mesmo nos sonhos, para que de lá não saia com inimizades: «aún en sueños no se pierde hacer bien» (CALDERÓN, 1995, 84, *escena XVIII*).

A terceira parte apresenta os soldados do rei indo em busca de Segismundo para que ele seja declarado herdeiro do trono. O príncipe sem saber se está sonhando ou acordado, lembra os conselhos de Clotaldo e trata de viver a realidade como se fosse um sonho, e, acreditando sê-lo, comporta-se da maneira mais nobre e prudente possível para, dessa forma, eternizar o momento do sonho e nunca mais retornar a torre escura e fria de onde foi cativo.

O primeiro ato de *La vida es sueño* pode ser visto como o palco da realidade: a trama do rei para recuperar o filho exilado. O segundo ato é a tentativa de restabelecimento do príncipe no reino. Nesta parte Segismundo *vive* um sonho. Por fim, o terceiro ato traz o sonho invadindo a realidade do futuro príncipe. No restrito espaço de sua prisão, Segismundo vê chegarem os soldados clamando pelo seu nome e libertando-o da torre. É como se o sonho (a realidade vista por ele como sonho) viesse ao seu encontro, como se quisesse mostrar-lhe que o que ele havia vivido até agora como um ser selvagem, privado do convívio social, não passasse de ilusão. Aceito pelo reino e comportando-se como se o real fosse um eterno sonho, Segismundo passa a compreender a vida como sendo, de fato, um sonho:

¿ Que es la vida? Un frenesí.
¿Que es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño,
que toda la vida es sueño,
Y los sueños sueños son.

(CALDERÓN, 1995, 85, *escena VI*)

O motivo trágico de *La vida es sueño* se encontra no problema de o príncipe estar ligado desde o seu nascimento a uma fatalidade que ocorrerá quando alcançar sua idade adulta. Tal fatalidade imposta pelo destino é tida pelo rei como uma verdade, um fato preestabelecido. A idéia de o ser humano ter sua vida governada pelos deuses e pelos astros remete ao futuro traçado do conhecido personagem da tragédia de Sófocles, *Edipo*

Rei. Seria o futuro algo determinado ou estaria sujeito a várias mudanças no decorrer de sua realização? Através do seu livre arbítrio, Segismundo consegue modificar o futuro, contrariando as previsões dos astros e de seu pai, enquanto que Édipo, por mais que tente se desvencilhar do destino, termina por enfrentá-lo mais adiante, como se este fosse uma armadilha a sua espera. Ambos os personagens estão ligados à condição ambígua de *saber e ignorar* sua própria identidade, como vemos nas palavras de Tirésias dirigidas a Édipo:

O meu temperamento recriminas
por ignorares o que habita em ti.

(VIEIRA, 2001, 53)

Quanto a Segismundo, embora ciente de sua identidade de príncipe, permanece em dúvida ao admiti-la para si mesmo uma vez que tal verdade apresenta-se num constante velamento/desvelamento de seu *ser* que oscila entre o sonhar e o viver:

no me despiertes si duermo,
y si es verdad, no me duermas.
Mas sea verdad o sueño
obrar bien es lo que importa;

(CALDERÓN, 1995, 94, *escena VI*)

Partindo da idéia de que o mundo é uma prisão, um organismo vivo, sendo a terra o corpo, o fogo a alma e o ar o suspiro³, torna-se necessário o bom convívio entre o ser e o organismo/mundo. Para tanto, o príncipe cria uma nova realidade, sendo este ato de criação uma transição de uma existência a outra. Eis o que ocorre com Segismundo. Ele se submete a ser um outro, e, dessa forma, passa a ter direito a uma outra existência pois acredita estar vivendo um sonho, uma *segunda chance*, se quisermos res-

3 el fuego el alma que en el pecho encierra,/la espuma el mar, el aire su suspiro,/en cuya confusión un caos admiro,/pues en el alma, espuma, cuerpo, aliento,/ monstruo es de fuego, tierra, mar y viento,... » (escena IX, Jornada tercera.)

saltar o caráter ético e moral desta obra de Calderón⁴. O sonhar de Segismundo traz-lhe o equilíbrio, o estado sóbrio de seu ser. Na torre não lhe era permitido sonhar, porquanto seu equilíbrio estava perdido.

A experiência de Segismundo lembra o desenvolvimento do mito da caverna de Platão. Tal qual o exemplo da figura humana que protagoniza o mito da caverna, Segismundo se assusta com a nova realidade que se impõe diante dele. Da torre (caverna) escura para os “palácios suntuosos” (a luz do sol) o príncipe se depara com duas realidades totalmente distintas. “A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis” (PLATÃO, [19--?]:155), o mundo reduzido da torre de Segismundo, onde não lhe era permitido saber além dos limites da prisão. Natural, portanto, que este salto entre uma realidade e outra representasse um grande choque, restando-lhe revoltar-se contra todos. Assim, faz-se necessário que Segismundo tome aos poucos consciência dessa nova realidade, assim como alguém que, devido ao fato de nunca ter visto a luz do sol mas somente a sombra deste, ao caminhar em direção a ele, possui os olhos doloridos pelo excesso de luz. O caminho da torre ao palácio lembra o caminho do homem da caverna à superfície, aproximando-se gradativamente do Sol:

- Precisaria acostumar-se, creio eu, para poder chegar a ver as coisas lá de cima. O que veria mais facilmente seriam, antes de tudo, as sombras; depois, as imagens de homens e outros objetos refletidos na água; e por fim os próprios objetos. Alçaria então os olhos para a Lua e as estrelas, e veria o céu noturno muito melhor do que o Sol ou a sua luz durante o dia.

[...]

- E por fim, creio eu, estaria em condições de ver o Sol – não suas imagens [...]

(PLATÃO, [19--?], 154)

Dessa forma, o caminhar de Segismundo parece assumir uma semelhança com a ascensão da alma para o mundo da razão,

4 As obras de Calderón de la Barca possuem o caráter filosófico-religioso, ressaltando a honra, o amor, o livre arbítrio do homem como é o caso de Segismundo, o príncipe que aceita o sonho como realidade.

para a “região inteligível”, nas palavras de Platão. *La vida es sueño* figura como exemplo de prudência humana adquirida pela meditação do príncipe acerca da experiência *sonho-vida*. Sua liberdade, fruto dessa meditação, o impulsiona ao encontro de uma nova realidade vivenciada por ele; não mais a realidade da torre que o escondia do sol, tampouco a do palácio onde de súbito sua vista foi cegada pela revolta que sentia. Trata-se, finalmente, da realidade permeada pela lucidez do seu sonhar.

O homem vive e experimenta o mundo aos poucos, como quem tateia no escuro tentando se familiarizar com o que está à sua volta. Em busca de saber quem verdadeiramente é, sofre com a ausência de respostas em meio a uma realidade que muda a todo instante pois permanece velada pelo mundo das aparências.

A experiência vivida/sonhada por Segismundo representa o equilíbrio e a libertação da alma humana – o sonhar, o direito de inaugurar uma realidade ainda não explorada. Afinal, onde habita o homem? Qual o seu espaço diante das exigências da vida? O espaço de vivência do homem pode-se dizer restrito, de outro modo, encurralado ou encarcerado pela existência mundana, devido as práticas diárias que a vida/realidade impõe. Contudo, ainda é possível habitar esse espaço do *ser*: «poéticamente habita el hombre»⁵ dizia Heidegger. Como a poesia, o sonho pode ser uma recriação do real. Ao invés de atuar na realidade, Segismundo sonha um outro real. E não podemos dizer qual é o mais verdadeiro – o real ou o sonho – como lembram os versos de Fernando Pessoa: «Até os meus sonhos se sentiram falsos ao serem/sonhados» (PESSOA, 1996, 47).

O sonho nesta obra pode ser apreendido como uma lição de ética, um aprendizado extraído das dificuldades com as quais o príncipe se depara diante da sua limitada possibilidade de *ser*. O sonho funciona como um ensinamento de vida, restando aceitá-lo para conseguir finalmente atuar no mundo/sonho onde agora, reconhecido como príncipe, Segismundo redescobre sua identi-

5 Título de um ensaio de Martin Heidegger, que é um verso do poeta Hölderlin. Neste ensaio constatamos a essência da existência humana ligada a essência da poesia no sentido de o homem habitar a terra construindo e modificando a realidade a sua volta.

dade. Dentre outros modos de coerção o sonho é o mais efetivo pois proporciona a Segismundo a ficção de um mundo normal e verdadeiro. O príncipe obedece a Clotaldo que consegue persuadi-lo a ser bom até quando sonha, fazendo-o crer que ao acordar haverá uma espécie de recompensa pelas suas boas ações. Clotaldo figura como a autoridade, aquele que representa a segurança e a permanência do reino. De certo modo, a atitude de Clotaldo parece estar em íntima relação com o uso que Platão faz da autoridade. Segundo Hannah Arendt,

um dos aspectos de nosso conceito de autoridade é de origem platônica, e quando Platão começou a considerar a introdução da autoridade no trato dos assuntos públicos na *polis*, sabia que estava buscando uma alternativa para a maneira grega usual de manejar os assuntos domésticos, que era a persuasão (*pé-ithein*), assim como para o modo comum de tratar os negócios estrangeiros, que era a força e a violência (*bía*).

(ARENDT, 2000, 129)

Seguindo a idéia platônica, a autoridade em *La vida es sueño* se impõe como um alívio, até mesmo uma liberdade – cujos limites são protegidos – alcançada pelo príncipe.

A sutileza da fala de Clotaldo, velada pela névoa do sonho, convence Segismundo a controlar seus instintos humanos, de maneira que a cada sonhar ele evolui para um ser cada vez melhor. Dessa forma, o príncipe assegura o direito de se refugiar no seu próprio mundo/sonho e ao mesmo tempo termina por atender a sua exigência de príncipe esperada por todos.

La vida es sueño põe o leitor em confronto com a dupla natureza do homem, sendo possível a este uma segunda chance: o rei aprende que nem sempre se deve acreditar nos astros e deixar que estes governem a ação humana. Segismundo, temendo ser confinado na torre (como punição por querer se vingar da injustiça pela qual passou), consegue inibir o seu instinto e passa a adquirir a nobreza de um verdadeiro príncipe, sem se preocupar se atua no palco da vida ou no palco do sonho, pois, como

ele, “há poetas que disseram que a vida dos homens é a sombra de um sonho e há filósofos que sugeriram que a realidade é uma alucinação” (BORGES, 1994, 66). Se trouxermos, ainda, o pensamento de Schopenhauer, veremos que o mundo talvez não passe de uma dentre as várias representações de nossa mente. O filósofo desdenha o mundo e a vida em seu aspecto representativo e enganoso. Por isso afirma ser o mundo representação da nossa consciência:

¿ Qué es este mundo intuitivo, además de ser mi representación?
¿ Acaso es dicho mundo, que se me aparece como sencillo y como representación, al igual de mi cuerpo, de que me siento doblemente consciente, por un lado representación e por otro voluntad?

(SCHOPENHAUER, 1950, 220).

A união da vontade de Segismundo – a de ser um bom príncipe – com o real/sonho coagindo-o a se comportar como tal, torna ainda mais difícil perceber a distinção entre sonho e realidade. O sonho nesta obra de Calderón de la Barca figura não só como um ensinamento; mas também como a «realização de desejo⁶» do personagem protagonista. Segismundo passa a tecer o real e ser tecido por ele. Imersos na mesma substância, o príncipe encontra no sonho uma opção existencial.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah, 2000^[5]: Que é autoridade? In: *Entre o passado e o futuro* (tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida), São Paulo, Perspectiva, 348 pp., 20,5 cm.

BACHELARD, Gaston, 1996^[11]: *A poética do devaneio* (tradução de Antonio de Pádua Danesi), São Paulo, Martins Fontes, 205 pp., 18 cm.

6 Ver o estudo que Adélia Bezerra de Meneses faz a respeito do sonho como gênero literário em seu livro *As portas do sonho*.

- BORGES, Jorge Luis, 1994^[5]: *Livro dos sonhos* (tradução de Cláudio Fornari), Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 169 pp., 20,5 cm.
- CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, 1995^[1]: *La vida es sueño*, [s.l.], Olympia, 123 pp., 17,5 cm. (Clásicos españoles).
- CARROL, Lewis, 1994^[1]: *Alice's adventures in wonderland*, London, Penguin, 150 pp., 18 cm.
- _____, 1994^[1]: *Through the looking glass*, London, Penguin, 172 pp., 18 cm.
- HEIDEGGER, Martin, 2001^[10]: *Arte y poesía* (traducción de Samuel Ramos), Mexico, Fondo de Cultura Económica, 148 pp., 17 cm.
- JUNG, Carl G, 1999^[17]: *O homem e seus símbolos* (tradução de Maria Lúcia Pinho), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 316 pp., 26,5 cm.
- MENESES, Adélia Bezerra de, 2002^[1]: *As portas do sonho*, São Paulo, Ateliê Editorial, 176 pp., 23 cm.
- PESSOA, Fernando, 1996^[1]: *Tabacaria e outros poemas*, Rio de Janeiro, Ediouro, 112 pp., 15,5 cm.
- PLATÃO, [19--?], *Diálogos III; A República* (tradução de Leonel Vallandro), Rio de Janeiro, Ediouro, 236 pp., 20 cm.
- ROJAS, Fernando, e outros, 1968^[2]: *Teatro clásico español* (prólogos de Menendez Pidal, Alfonso Reyes, Arturo Marasso, Ángel Valbuena Prat y Fitz Máurice Kelly), Buenos Aires, El Ateneo, 1041 pp., 19 cm.
- SCHOPENHAUER, Arturo, 1950^[1]: *El mundo como voluntad y representación*. In: *Obras*, tomo 1, Buenos Aires, El Ateneo, 790 pp., 19 cm.
- SHAKESPEARE, William, 2001^[2]: *The tempest*, London, Penguin, 112 pp., 18 cm.
- VIEIRA, Trajano, 2001^[1]: *Édipo Rei de Sófocles* (apresentação de J. Guinsburg), São Paulo, Perspectiva; FAPESP, 185 pp., 20,5 cm. (Signos; 31).

História e Memória: principais enfoques do romance *Santo Ofício De La Memoria de Mempo Giardinelli*

Rosineide Guilherme da Silva

(Unigranrio / Fiocruz – RJ)

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Jackes Le Goff

História e memória são temas dos quais já se ocuparam vários teóricos e pesquisadores, com o intuito de entender e explicar a relação que há entre os dois assuntos, a sua presença na literatura e a sua importância para a humanidade e para cada indivíduo. André Trouche, por exemplo, em sua Tese de Doutorado (1997) retoma Henri Bergson e a sua teoria a respeito da memória. Segundo Trouche, Bergson em seu ensaio *Matéria e Memória* (1990), “parte da perspectiva de que a memória ocupa exatamente um espaço entre o *espírito* e a *matéria*, o que no seu discurso vale dizer: entre a *imagem* e a *percepção*.” (TROUCHE, 1997, p. 96). Em seguida, ao analisar essa postura de Bergson, André Trouche opina que “tomar a percepção como um dos polos onde se articula a memória, é colocá-la diretamente no âmbito do corpo”. De fato esta teoria de Bergson, como o próprio Trouche já havia dito, é completamente alicerçada no científico-biológico, tratando a memória como uma espécie de percepção concreta, conscientemente constituída e selecionada pelo cérebro, para completar e esclarecer situações presentes. Mas, este não é exatamente o mesmo sentido que postula Mempo Giardinelli em *Santo*

Oficio de la memoria. Apesar desta obra também estabelecer uma relação passado-presente, o enfoque da memória é outro, visto que se trata de uma memória totalmente subjetiva que remete à experiência vivida tanto individual como coletivamente. Bergson parece tratar apenas da memória individual.

Em *Santo Oficio de la Memoria*, a memória tem muito mais relação com a história do que com *matéria e espírito*. Nesse sentido, a teoria de Jackes Le Goff no ensaio *História e Memória* (1996) está bem mais próxima da temática apresentada por várias narrativas históricas na América Latina do final do século XX, e em especial por Giardinelli neste seu romance com enfoque na memória que se apóia em determinados fatos da história.

Nos últimos anos o conceito de história vem se modificando, vem sofrendo uma evolução global. Uma evolução que se traduz por meio de uma certa preocupação e interesse pela ciência histórica, que vem a ser a história da própria história ou historiografia. Essa atitude geral de se repensar a história, inclusive por parte dos próprios historiadores, fez brotar um interesse pelas relações entre história e memória, considerando que a história tanto pode referir-se ao tempo natural, cíclico, como pode representar o tempo vivido e naturalmente registrado entre os indivíduos de uma sociedade. É neste último caso que a história se aproxima da memória a ponto de confundir-se e mesclar-se com ela. Le Goff, em seu ensaio *História e Memória*, comenta a relação que existe hoje entre *tempo cronológico* e *tempo vivido*, termos que devem ser entendidos como *história* e *memória*, respectivamente. Então, assim pondera Le Goff:

Hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da *memória*, que atravessa a história e a alimenta. (LE GOFF, 1996, p.13)

Através desta colocação de Le Goff, é possível constatar que em se tratando de história, o tempo é um elemento fundamental, funcionando como o fio condutor. Assim, concluímos que a cronologia desde sempre desempenhou o papel de ciência auxiliar da história. Sem a noção de tempo, a história não teria em quem apoiar-se, e com isso a memória também ficaria sem espaço, já que esta necessita, igualmente, de uma referência temporal para existir, para fazer sentido. Entretanto, História e Memória se ocupam de tempos diferentes, como já definiu Le Goff; a primeira se vale do tempo cronológico, tempo linear que as sociedades humanas sempre se esforçaram para demarcar em forma de calendário, enquanto que o tempo da memória é o tempo subjetivo, o tempo das experiências vividas, um tempo interior que está dentro de cada um dos indivíduos ou de toda uma sociedade. Mas, mesmo se tratando de idéias diferentes de tempo, são tempos que se intermeiam, que se relacionam diretamente, onde um serve de alimento ao outro – como já disse Le Goff. Daí a conclusão óbvia de que toda sociedade humana possui necessariamente história e memória. E qualquer intuito no sentido de apagar um desses dois aspectos ou ambos, é arbitrário, injusto e desumano. O fato é que tais atitudes de suplantação de memórias e histórias já foram postas em prática em várias épocas e lugares do mundo. Essas práticas correspondem a ditaduras cruéis pelas quais passaram alguns países e que acabaram por suscitar reações conscientes de indignação e luta por retomada da história, para então resgatar também a memória. O romance que está sendo comentado aqui é um exemplo deste resgate, e o seu autor, Mempo Giardinelli, vem a ser uma daquelas pessoas que nos últimos anos tem se preocupado em recuperar, conservar e dar prosseguimento à história e à memória da Argentina. Com efeito, o interesse pelo passado, que demonstra Giardinelli em seu romance histórico *Santo Ofício de la Memória*, e o demonstrado por outros romancistas históricos nestas últimas décadas, na América Latina, é um interesse que tem se propagado por aqui e que visa esclarecer o presente. Assim, o passado é invocado a partir de uma necessidade de explicar

e entender a atualidade dos que vivem e sobrevivem nesta parte do continente americano. Com isso, a história tornou-se um elemento essencial da necessidade de identidade individual e coletiva, pois é recorrendo à história passada que está sendo possível compreender o presente e preparar-se para viver com dignidade o futuro.

Giardinelli, em *Santo Oficio de la Memoria* retoma a história da chegada dos imigrantes italianos à Argentina, e vai relatando por meio de seus personagens-narradores as experiências vividas, individual e coletivamente, pelos argentinos das diferentes décadas, desde o final do século XIX até o final do século XX, e com isso ele está fazendo uso do tempo histórico, cronológico, mas não deixa de valer-se do tempo subjetivo, o tempo que ficou marcado na memória de seus personagens e que por isso mesmo é um tempo da história que se com o tempo da memória. Através da memória dos personagens do romance, o autor apresenta a memória de toda a Argentina. Assim, ele estabelece um diálogo entre história e memória vivenciada, em prol de um presente e pelo interesse em um futuro.

A história, na qualidade de ciência, tem como norma a verdade. Se algumas vezes se constata abusos em relação a essa verdade, são por conta do próprio historiador que age em função de ideologias político-partidárias. Por causa disso é que Paul Valéry declara que:

A história é o produto mais perigoso que a química do intelecto elaborou... A história justifica o que quiser. Não ensina rigorosamente nada, pois tudo contém e de tudo dá exemplos. (VALÉRY apud LE GOFF, 1997, p. 32)

Mas Le Goff, com suas idéias renovadoras e atuais sobre a história, reconhecendo que o conceito de história mudou muito nas últimas décadas e que os próprios historiadores já não são os mesmos, visto que reconhecem e consideram que vários problemas, interesses e experiências vividas pela humanidade se entrelaçam com a história, contesta essa declaração de Valéry dizen-

do que “este espírito, aliás tão agudo, confunde a história humana com a história científica e revela a sua ignorância sobre o trabalho histórico”. (LE GOFF, 1997, p.32).

É certo que Valéry quando fez aquelas declarações estava considerando uma história que não perseguia a verdade e que por vezes a distorcia, em favor de um jogo de poder que repetidas vezes, na história da humanidade, conseguiu manipular tanto a história quanto a memória. É certo também que quando Giardinelli e outros romancistas contemporâneos elaboram suas narrativas, já existe a consciência científica do quanto a história e a memória de sua gente foi manipulada e falsificada em favor de interesses políticos dos que detinham o poder. Por isso é que se explica um desejo comum entre os romancistas e ensaístas latino-americanos dos últimos tempos, de revisar a sua história buscando sempre a verdade. Em Mempo Giardinelli constatamos tais preocupações tanto no romancista,

Ya empieza a desembarcar la gente.

Y lo único que espero poder decirte es muy sencillo: ni olvido, ni memoria, hijo, simplemente saber la verdad. (GIARDINELLI, 1997, p. 515)

quanto no ensaísta, ao comentar certas criações literárias do final do século XX:

Han sido tantas las falsedades, tanta alquimia inútil la que vivió mi generación, y tan sin anestesia el derrumbe de las utopías, que se impone esa actitud humilde y silenciosa, como es la del escritor, para revisar nuestra historia y la de nuestros padres y abuelos, los inmigrantes. (GIARDINELLI, 1998, p. 190).

Para Giardinelli, respeitar a história é respeitar a si mesmo e aos seus compatriotas, contemporâneos ou antepassados, o que se confirma através de suas colocações como ensaísta e como romancista. Segundo ele mesmo afirma em *El país de las Maravillas* (1998), seus romances roçam a História. Isso é o que podemos constatar no fragmento que se segue:

En literatura todo está escrito, y a la vez todo está por escribirse. Por eso mis novelas rozan la Historia: busco explicaciones y mensajes en el pasado. Vuelvo atrás mi mirada como quien sabe que solamente allí encontrará la posibilidad de amansar a ese tigre que es la Historia. (GIARDINELLI, 1998, p. 190).

Essa capacidade de combinar história e romance é bastante admirada e respeitada por Jacques Le Goff. Em seu ensaio sobre história e memória, declara que muitas vezes têm prazer ao ler os romances históricos quando são bem escritos. Ele declara ainda que reconhece aos seus autores a liberdade de fantasia que lhes é devida, embora naturalmente, não identifique como história as liberdades ali tomadas. Como exemplo de romance histórico que lhe dá prazer, Le Goff cita a obra de Jean d'Ormesson *La Gloire de l'empire*, que reescreve com *talento e saber*- palavras de Le Goff - a história bizantina. Ele ainda acrescenta que não se trata de uma intriga que desliza nos interstícios da história – como *Ivanhoé*, *Os últimos dias de Pompéia*, *Os três mosqueteiros*, etc. – mas da invenção de um novo curso dos acontecimentos políticos, a partir das estruturas fundamentais da sociedade. Estes comentários que Le Goff faz em relação à obra de d'Ormesson se aplicam igualmente a *Santo Ofício de la Memoria*, pois Giardinelli também reinventa ali uma história, a história da Argentina, dando a esta um novo enfoque, um novo curso.

As leituras e pesquisas sobre o tema história e memória, mostram que esses conceitos sempre se confundiram, colocando a história como o mesmo que rememoração ou memorização. Fazer história era registrar fatos, acontecimentos, sem a preocupação com o que tais acontecimentos estariam representando e deixando na memória daquela coletividade, cuja história estava sendo catalogada. Saber história era então, memorizar fatos, sem considerar o que esses fatos significaram em termos de experiência vivida por uma determinada sociedade, e em que tais fatos contribuíram para diferenciar, modificar, determinar o comportamento e a maneira de pensar de um povo. Mas, a história com o passar do tempo e sob a pressão da evolução do mundo con-

temporâneo, viu-se obrigada a se reformular. Grande parte dessa evolução mundial foi favorecida pelo aparecimento da *midia* e a sua possibilidade de promover uma história imediata, que narra os fatos no momento em que eles acontecem e sem faltar detalhes. Todo esse avanço, que inevitavelmente transformou a noção de cultura e saber no mundo, acabou por interferir também no conceito de história e memória, principalmente o da memória coletiva. Então o mundo começou a caminhar cada vez mais acrescido de memórias coletivas; os passos do mundo agora são determinados tanto pela história como pela memória.

A nova concepção de história se sente, de uma certa maneira, pressionada, acompanhada de perto pela memória coletiva. Por isso a ciência histórica agora não pode mais ignorar a memória de um povo quando registra a sua história, ou manipulá-la em prol do interesse de alguns, mas esforçar-se para criar uma história científica a partir da memória coletiva. Essa conquista da memória sobre a história pode ser interpretada segundo Le Goff como:

(...) “uma revolução da memória” fazendo-a cumprir uma “rotação” em torno de alguns eixos fundamentais: “Uma problemática abertamente contemporânea... e uma iniciativa decididamente retrospectiva”, “a renúncia a uma temporalidade linear” em proveito dos tempos vividos múltiplos “nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo” (lingüística, demografia, economia, biologia, cultura). História que fermenta a partir do estudo dos “lugares” da memória coletiva. (LE GOFF, 1996, p. 473).

Assim, para Le Goff (o que demonstra ser uma conclusão bastante coerente) o que deve haver é uma pesquisa, salvamento e exaltação da memória coletiva não mais nos acontecimentos, mas ao longo do tempo, buscando essa memória não apenas nos textos mas muito mais nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas. Essa nova postura histórica é o que Le Goff chama de “uma conversão do olhar histórico”.

Muitos dos nossos romancistas latino americanos do final do século XX, embora não sejam historiadores já conseguiram

perceber tudo isso que aconselha Le Goff em relação à história, e já faz algum tempo que eles colocam em prática através da literatura essa forma de buscar a memória de que fala Le Goff e essa relação entre *história* e *memória*. Como faz Mempo Giardinelli em *Santo Oficio de la Memoria*.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. *O fim da história, de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BAKTIN, Mikail. *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. *La ilusión del fin*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BLENGINO, Vanni. *Más Allá del Océano; un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1990.
- BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Lisboa: Arcádia, 1980.
- DONGUI, Tulio Halperin. *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza, 1986.
- GIARDINELLI, Mempo. *Santo Oficio de la Memoria*. Buenos Aires: Seix Barral, 1997.
- _____. *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Buenos Aires, 1998.
- HEKER, Liliana. *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1996.
- LUKÁCS, Georg. *Teoria do romance*. Lisboa: Presença, [s.d.]
- MENDILOW, Adam Abraham. *O tempo e o romance*. Porto Alegre: Globo, 1972.

- MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MILTON, Heloísa da Costa. *As histórias da história. Retratos literários de Cristóvão Colombo*. Tese de Doutorado em Literaturas Hispânicas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.
- PIZZARRO, Ana (org.) *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1993.
- _____. *La literatura latinoamericana como processo*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, 1985.
- ROMERO, Luis Alberto. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.
- SCAVINNI, Domenico. *Memoria sulla Repubblica Argentina*. Génova: Pella, 1890.
- TROUCHE, André L. G. *A relação entre a história e a ficção no processo literário hispano- americano*. Tese de Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

Residualidad de églogas, de autos marianos medievales y de novelas picarescas ibéricas en el *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Rubenita Alves Moreira,

UFC – Projeto Magister.

¿Por qué *residualidad*? Ese término fue empleado por el profesor doctor de la Universidad Federal de Ceará, Brasil, Prof. Roberto Pontes, en su disertación de maestría intitulada *Literatura insubmissa afrobrasílusa* (1999), para nombrar la existencia de substratos residuales o vestigios de una determinada época en la producción literaria de épocas posteriores. La *residualidad* corresponde, por lo tanto, a resquicios del pasado que se acumulan en la mente humana y, aunque no se tenga conciencia de su existencia, se reflejan en el texto a través de temáticas y estructuras. Así, se transmiten los residuos de una forma involuntaria.

Para demostrar esos vestigios en la obra *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna, hablaremos primeramente de su enredo. La primera parte narra las tramas de João Grilo y Chicó, dos habitantes de los páramos, los cuales engañan el hambre y la miseria inventando historias y haciendo pequeños trabajos temporarios. Para sobrevivir, mienten al panadero y a su mujer adúltera, al párroco y al obispo. Un día, el bandolero Severino invade la ciudad y mata a todos. Los personajes van a juzgamiento en la corte celeste y tienen que justificar sus vidas delante al diablo – Encourado – y a Jesús – Manuel. Con la intervención de Nuestra Señora, ellos consiguen penas menores, el Purgatorio, y João Grilo vuelve a vivir.

En consecuencia de la astucia de João Grilo, personaje que encarna el pícaro, ocurren varios episodios, como el del testamento del perro, el del gato que descome dinero y el de la vejiga

de sangre juntamente al del instrumento musical que resucita un falso muerto. Como esos episodios están interrelacionados, haremos una lectura de los tres:

Primer episodio, el del testamento del perro [p.59-64]: La mujer del panadero pide al párroco para que entierre su perro, y lo haga hablando en latín. El párroco se lo niega terminantemente. João Grilo llama al panadero, su patrón, aparte y le dice que él, João Grilo, consigue lo que quiere su mujer. Para eso, inventa que el perro era muy inteligente y que había incluido los nombres del párroco y del sacristán en su testamento. Ellos heredarían una suma en dinero desde que hicieran su entierro con una bendición en latín. Y así lo hicieron. Posteriormente, João Grilo incluye el obispo en la división del dinero, para evitar su indignación con dicho entierro:

Sacristán — *Que é isso? Que é isso? Cachorro com testamento?*

João Grilo — Esse era um cachorro inteligente. Antes de morrer, olhava para a torre da igreja toda vez que o sino batia. Nesses últimos tempos, já doente para morrer, botava uns olhos bem compridos para os lados daqui, latindo na maior tristeza. Até que meu patrão entendeu, com a minha patroa, é claro, que ele queria ser abençoado pelo padre e morrer como cristão. Mas nem assim ele sossegou. Foi preciso que o patrão promettesse que vinha encomendar a bênção e que, no caso de ele morrer, teria um enterro em latim. Que em troca do enterro acrescentaria no testamento dele dez contos de réis para o padre e três para o sacristão.

Sacristán, enjugando una lágrima — *Que animal inteligente! Que sentimento nobre! (Calculista.) E o testamento? Onde está?*

En la página 70:

Sacristán — *Se é assim, vamos ao enterro.* (João Grilo extiende la mano a Chicó, que la aprieta calurosamente) *Como se chamava o cachorro.*

Mujer, llorosa — *Xaréu.*

Sacristán, cantando en tono de canto gregoriano — *Absolve, Domine, animas omnium fidelium defunctorum ab omni vinculi delictorum.*

Todos — *Amém.*

João Grilo incluye el obispo en la división del dinero (página 92):

João Grilo — *Pois, por favor, escreva aqui “bispo e padre”.*

Mujer — *Bispo e padre? Por quê?*

João Grilo — *Porque houve aqui um pequeno arranjo e o bispo também teve que entrar no testamento.*

Segundo episodio, el del gato que descome dinero [p.87-90]: João Grilo también quiere hacer parte del testamento del perro. Así, antes del entierro, João Grilo saca la vejiga del perro y, después, busca un gato para venderlo a la mujer del panadero. Pero, tiene que ser un gato especial. Debe ser un gato que descome dinero. Para tanto, pide a Chicó que introduzca unas monedas en el gato. Vamos a la charla de João Grilo y Chicó:

Chicó — *Se a mulher do padeiro descobrir que você tirou a bexiga do cachorro antes do enterro...(…)*

João Grilo — *Você ainda não viu nada! Eu ter tirado a bexiga do cachorro não quer dizer coisa nenhuma. Danado é o gato que arranjei para tomar o lugar do morto.*

Chicó — *Do morto? Que morto?*

João Grilo — *O cachorro, companheiro. Você vai ver uma coisa...(…)* *Vou entrar também no testamento do cachorro. (...)* *Eu não lhe disse que a fraqueza da mulher do patrão era bicho e dinheiro?*

Chicó — *Disse.*

João Grilo — *Pois vou vender a ela, para tomar o lugar do cachorro, um gato maravilhoso, que descome dinheiro.*

Chicó — *Descome, João?*

João Grilo — *Sim, descome, Chicó. Come, ao contrário.*

(...) Chicó — *João, não é duvidando não, mas como é que esse gato descome dinheiro?*

João Grilo — *É isso que preciso combinar com você. A mulher vem já para cá, cumprir o testamento. Eu deixei o gato amarrado ali fora. Você vá lá e enfie essas pratas de dez tostões no desgraçado do gato, entendeu?*

En las páginas 93 a 96, cuando João Grilo dice que va a traer el gato:

Mujer — *Espere. Sabe do que mais, João? Não vá buscar o gato que isso só me traz aborrecimento e despesa. Não viu o que aconteceu com o cachorro? Terminei tendo que fazer testamento.*

João Grilo — *Ah, mas aquilo é porque foi o cachorro. Com meu gato é diferente...*

Mujer — *Diferente por quê?*

João Grilo — *Porque, em vez de dar despesa, esse gato dá lucro.*

[...] *É que o gato que eu lhe trouxe, descome dinheiro. [...] Está aí o gato. [...] É só tirar o dinheiro. [...].*

Mujer — *Vi você passar a mão e sair com o dinheiro, mas agora quero ver o parto.*

João Grilo — *O parto?*

Mujer — *Sim, quero ver o dinheiro sair do gato.*

João Grilo — *Pois então veja.*

Mujer — *Nossa Senhora, é mesmo. João, me arranje esse gato pelo amor de Deus.*

Tercer episodio, el de la vejiga de sangre juntamente al del instrumento musical que resucita un falso muerto (p.121). Ya vimos, que João Grilo sacó la vejiga del perro. Posteriormente, João Grilo pide a Chicó para llenarla de sangre y ponerla dentro de la camisa. Cuando el bandolero Severino llega a la ciudad y mata a muchos de ellos, João Grilo, para escapar, le promete a Severino darle una gaita de presente, “para nunca más morir de las heridas que le hace la policía” (p.121-126). Para comprobarlo, le dice a Severino que va a dar una puñalada en la barriga de Chicó, después va a tocar en una gaita y Chicó volverá a vivir:

João Grilo — *Agora vou dar uma punhalada na barriga de Chicó.*

Chicó — *Na minha, não.*

João Grilo — *Deixe de moleza, Chicó. Depois eu toco na gaita e você fica vivo de novo! (Susurrando a Chicó.) A bexiga, a bexiga! (Gesticula para Chicó, enseñando la barriga y le recordando la vejiga, pero Chicó no lo entiende) [...]*

João Grilo — *Homem, sabe do que mais? Vamos deixar de conversa. Tome lá! Morra, desgraçado! (Da una puñalada en la vejiga. Con*

la sugerencia, Chicó cae al suelo, se toca, ve la vejiga y sólo en ese momento entiende. Cierra los ojos y finge que murió.)

Percibimos, a través de esos episodios, convergencia del *Auto* con la **commedia dell'arte** (también llamada *commedia all'italiana*), en el desarrollo de la acción, lleno de comicidad — lo cómico estaría en el habla y en las mímicas satirizantes — y en la concepción de los personajes — en la *commedia dell'arte* colocaban los mismos tipos humanos en una situación cómica. Esos tipos asumían modalidades inmutables de comportamiento, como el anciano ingenuo, el soldado fanfarrón, los criados astutos etc., que estaban íntimamente asociados al nombre que ostentaban: Arlequín, Colombina, Isabela, Pantalón etc. Algunos trazos de João Grilo, principalmente su ingenuidad, semejan a las características del arlequín.

Por el enredo, el *Auto da Compadecida* presenta vestigios de dos géneros: el auto religioso medieval y la novela picaresca, cuyos temas narran las aventuras de pillos que viven de pequeños golpes.

Comparando el *Auto da compadecida* con obras producidas en la Península Ibérica, encontramos residuos de distintos géneros literarios.

1) Inicialmente, hay en la obra de Suassuna vestigios de temas desarrollados en piezas de la Edad Media, como los *Milagros de Nuestra Señora*. En una historia más o menos profana, los *Milagros* muestran el héroe en dificultades suplicando ayuda a Nuestra Señora que comparece y lo salva. Comparemos el *Auto da Compadecida* con la obra *Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo (*fines del siglo XII / + cerca de 1250), poeta máximo de la escuela Mester de Clerecía. Al escribirla, Berceo se inspiró en una colección de milagros escritos en latín.

En *El ladrón devoto*, uno de los 25 relatos que componen la obra, Berceo relata la historia de un ladrón devoto de la Virgen que es apisionado por la Justicia y condenado a morir en la horca. Pero, gracias a la intervención de la Virgen, el ladrón

no muere, pues Nuestra Señora pone sus manos entre la cuerda y su cuello y lo salva. Los jueces piensan que la cuerda tenía un defecto y lo condenan a morir degollado. Eso no ocurre, pues la Virgen interviene nuevamente. Entonces los jueces reconocen el milagro y libertan al ladrón, que cambia de vida.

En el *Auto da Compadecida*, ocurre también la intervención de la Virgen en varios pasajes, no sólo con relación a João Grilo, sino con relación a otros personajes. Veamos algunas hablas de la *Compadecida*:

✓ La Virgen intercede por los pobres (p. 174): — *Intercedo por esses pobres que não têm ninguém por eles, meu filho. Não os condene.*

✓ *Compadecida* pide a su hijo Manuel compasión con los débiles (p.177): — *Seja então compassivo com quem é fraco.*

✓ Aún en la página 177 y continuando hasta la página 179, Manuel comenta sobre el tratamiento que los dueños de la panadería dispensaban a sus empleados y pregunta a *Compadecida* qué tiene a decir a favor de los dos. *Compadecida* le contesta: “El perdón”:

Compadecida — *O perdão que o marido deu à sua mulher na hora da morte, abraçando-se com ela para morrerem juntos.*

Manuel argumenta: — *Isso pode se dizer em favor dele. Mas ela?*

Encourado, el diablo, masculla: — *Enganava o marido com todo mundo. Más adelante vuelve a comentar: — A senhora está falando muito e vê-se perfeitamente sua proteção com esses nojentos, mas nada pôde dizer em favor da mulher do padeiro.*

Compadecida: — *Já aleguei sua condição de mulher, escravizada pelo marido e sem grande possibilidade de se libertar. Que posso alegar ainda em seu favor?*

Padanero: — *A prece que fiz por ela antes de morrer. O mais ofendido pelos atos que ela praticava era eu e, no entanto, rezei por ela. Isso deve ter algum valor.*

Compadecida: — *E tem. Alego isso em favor dos dois.*

Manuel: — *Está recebida a alegação.*

✓ *Compadecida* interviene en favor de João Grilo (p.184 y 185): — *Peço-lhe então, muito simplesmente, que não condene João.*

Manuel contra argumenta: — *O caso é duro. Compreendo as circunstâncias em que João viveu, mas isso também tem um limite. Afinal de contas, o mandamento existe e foi transgredido. Acho que não posso salvá-lo.*

Compadecida: — *Dê-lhe então outra oportunidade. [...] Deixe João voltar.*

2) No propiamente residualidad sino convergencia existe entre el *Auto da Compadecida* y la obra dramática del poeta, músico y dramaturgo Juan del Encina (1468 –1529).

Usamos el término “obra dramática” porque no se puede hablar en teatro con relación a la obra de Encina. La representación no se desarrolla en un escenario teatral. Sus enredos no presentan conflictos que apunten un desenlace. Pero, en las obras de Encina ya aparecen las bases para que el teatro se desarrolle y se convierta en género propio.

Para nombrar sus obras dramáticas, Encina utiliza la palabra égloga, sacada de Virgilio. Ese término no posee en principio un significado teatral:

Écloga viene del griego *eklogê*, que significa selección. Originalmente, o sea, en la poesía de Publius Virgilio (70 a.C. – 19 a.C.), *écloga* significaba “poema escogido” y, como venía asociado a la poesía bucólica, con el pasar del tiempo pasó a designar toda composición de tema pastoril y campestre.

El italiano Dante Alighieri y otros escritores del Renacimiento difundieron la forma égloga, forma que se origina del Latín *egloga(m)* y proviene de una falsa etimología: *aix* (oveja) e *lógos* (palabra, diálogo). No obstante, la forma *égloga* acabó prevaleciendo sobre la forma *écloga*, a pesar de ésta ser más cercana del origen griego.

Las églogas de Encina, en el inicio son marcadas por un sentido religioso, pero, al recibir influencia del paganismo rena-

centista, van evolucionando progresivamente para un aspecto profano. Y es por ese aspecto que encontramos convergencias entre las églogas de Encina y el *Auto da Compadecida*. Encina hace una progresión de lo religioso lo profano en sus obras; en el *Auto da Compadecida* encontramos esos dos géneros: el auto religioso — el milagro de la Compadecida y la corte celestial — y el profano — las aventuras de João Grilo, Chicó y los demás personajes.

3) Ariano Suassuna deja claro que su teatro se aproxima más de los espectáculos de circo y de la tradición popular que del teatro moderno. Al escribir su pieza, el autor quiso ser representado por un payaso. Así, en *Auto da Compadecida* encontramos el personaje *Palhaço*, que representa el autor. Ese personaje:

a) presenta la pieza (p. 22 a 24):

— *Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade; [...]*

— *Auto da Compadecida! Uma história altamente moral e um apelo à misericórdia*

b) da idea de la escena y interactúa con el público (p.25 y 134):

— O distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio.

— Peço desculpas ao distinto público que teve de assistir a essa pequena carnificina, mas ela era necessária ao desenrolar da história. Agora a cena vai mudar um pouco.

c) interrumpe el enredo para dar órdenes a los personajes e indicarles la posición escénica en la corte celeste, tras ocurrir sus muertes (p. 134 a 137):

Palhaço — *João, levante-se e ajude a mudar o cenário. Chicó! Chame os outros.*

Chicó — *Os defuntos também?*

Palhaço — *Também.*

Chicó— *Senhor Bispo, Senhor Padre, Senhor Padeiro!*

Palhaço — *É preciso mudar o cenário, para a cena do julgamento de vocês. Tragam o trono de Nosso Senhor! Agora a igreja vai servir de entrada para o céu e para o purgatório. O distinto público não se espante ao ver, nas cenas seguintes, dois demônios vestidos de vaqueiro, pois isso decorre de uma crença comum ao sertão do Nordeste.*

Payaso — *Agora os mortos. Quem estava morto? (Obispo: Eu!) Deite-se ali. (Padre: Eu também!) Deite-se junto dele. Quem mais? (João Grilo: Eu, o padeiro, a mulher, o sacristão, Severino e o cabra.) Deitem-se todos e morram.*

Se observa que, dependiendo del tipo de tablado donde se escenifica el *Auto*, se puede suprimir la parte del payaso sin ningún perjuicio. Tanto eso es verdad que en la adaptación para la televisión el payaso no aparece. Y si quisiera el autor escribir un *Auto da Compadecida II*, podría reutilizarlo en ese nuevo *Auto*. Ese hecho aproxima el *Auto da Compadecida* de Suassuna a Lope de Rueda.

Sevillano nacido en las primeras décadas del siglo XVI, Lope de Rueda solía interrumpir sus enredos con escenas cortas, siendo posible sacarlas de un espectáculo e incorporarlas a otros. Eran *entremeses* breves, protagonizados por tipos populares. Ese fue el origen de un género nuevo, el *entremés*, de carácter jocoso. Ese nuevo género estuvo en boga hasta 1765, cuando Carlos III prohibió el montaje de los autos sacramentales.

Posible origen del vocablo *entremés* — las otras posibilidades serían la palabra italiana *intermezzo*, o la forma latina *intermediu(m)*—, el término francés *entremets* significa plato que se sirve entre otros dos.

El *entremés* consistía en breves escenificaciones de trovadores, realizadas entre un plato y otro en los banquetes hidalgos durante la Edad Media. Más tarde, en España, el término pasó a designar toda pieza corta, en un acto, representada en el fin del primero y del segundo actos de piezas largas, como las comedias

y los actos sacramentales. Su principal objetivo era rellenar los intervalos de la función más importante, cuando había entreacto. Funcionaba como periodo de reposo para los espectadores y figurantes y servía de distracción, poniendo lo cómico junto a la seriedad, la risa al lado de las lágrimas.

Esos comentarios sobre entremeses sirven para buscar nuevas convergencias en el *Auto da Compadecida*. Como vimos, desde su origen el vocablo entremés significa alguna cosa que ocurre entre otras dos: *plato que se sirve entre otros dos*; *escenificaciones de trovadores realizadas entre un plato y otro*; o *pieza corta, en un acto, representada en el fin del primero y del segundo actos de piezas largas*. En el *Auto da Compadecida* el payaso representa escenas entre el fin de una acción y el inicio de otra. Además, ¿quién más representa la risa, lo cómico, que no el payaso?

4) Las tres primeras ediciones de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* — fortuna aquí en el sentido de mala suerte — son de 1554, pero, al que parece, fue escrita en 1550.

Con su publicación, por la primera vez en la historia de la narrativa europea el mundo de la narración se halla en la realidad contemporánea. El relato lleva a la vida cotidiana de las zonas sociales más miserables de Castilla.

De autoría dudosa o anónima, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* es considerada por muchos como la primera novela picaresca. Tal vez no sea típicamente una novela picaresca, pero ahí ya existen los trazos propios de ese género.

La obra cuenta la historia de Lázaro de Tormes, un antihéroe. Lázaro pasa hambre, sufre engaños y exploraciones. Es interesante la comicidad de muchas de las situaciones por las que pasa el pobre Lázaro.

Medio siglo después, **Mateo Alemán** en *Vida del pícaro Guzmán de Alfarache* (1599) acentúa el carácter de atrevimiento del protagonista y establece, con su personaje Guzmán, el pro-

totipo del pícaro. Tal como aparece en esa obra y en otras obras posteriores, el pícaro es un personaje sin profesión que crea situaciones para robar o vivir a expensas del prójimo. Tiene escaso sentido moral y suele ser víctima de sus propios ardiles.

A Cervantes no le gustan las novelas picarescas porque ofrecen una imagen poco honrosa de los hombres. A pesar de no le gustar ese tipo de novelas, se siente atraído por el realismo de *Lazarillo*. Por eso escribe una amable novela sobre pícaros, *Rinconete y Cortadillo* (1613), diferente, por lo tanto, de una novela picaresca. Cervantes retomará el antihéroe Lázaro de Tormes, cuando, al hacer D. Quijote enfrentar el pícaro Ginés de Pasamonte, este dice que su autobiografía superará al *Lazarillo* de Tormes y a todos los libros de ese género. Y añade: — Lo que sé decir a vosotros es que trata de verdades, y que son verdades tan bellas que no puede haber mentiras que se las igualen.

¡Cómo es semejante ese pasaje al pasaje con el refrán de Chicó, cuando narra sus inverosímiles historias: [“Não sei, só sei que foi assim”]! Son varios pasajes de ese tipo. Ejemplificaremos con el episodio en que Chicó cuenta a João Grilo lo ocurrido en el día en que su pez “pirarucu” murió (p.56:59). Según su relato, en ese día, estaba con los brazos sin movimiento porque había amarrado una cuerda alrededor de su cuerpo. En eso, el pez le dio un agarrón y Chicó se cayó en el río. El pez le arrastró durante tres días y tres noches y sólo murió cuando estaba en la entrada de una villa, para que Chicó se salvara. Entonces, Chicó levantó un brazo e hizo señas a una lavandera, que lo vio y lo salvó. João Grilo le pregunta como pudo levantar un brazo si estaba amarrado y él contesta: “No sé, sólo sé que fue así”.

¿Y no es João Grilo también un antihéroe? Como Guzmán de Alfarache, tiene escaso sentido moral y crea situaciones para robar a sus patrones — a través del testamento del perro y de la venta del gato que descome dinero — y como Lázaro de Tormes, pasa hambre, sufre engaños y exploraciones, tal como podemos observar en estos pasajes:

Página 184: Compadecida dice a su Hijo, Emanuel: —“*João foi um pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa*”.

Página 156: João Grilo comenta:— “*Bife passado na manteiga para o cachorro e fome para João Grilo*”.

5) Hay en la obra de Suassuna varios residuos de las obras de Gil Vicente (± 1465 -> 1536, año de su último Auto). Vamos a ellos:

Auto da Alma – el alma, solicitada entre el Diablo y el Ángel de la Guardia, es salva gracias a los méritos de la Pasión de Cristo. En la obra de Suassuna: João Grilo, el panadero y su mujer, el sacristán, el padre, el obispo, Severino y el bandolero se quedan entre el Diablo —Encourado — y Jesucristo — Manuel. Severino se salva, João Grilo retorna a la vida y los demás tienen sus penas reducidas y van para el Purgatorio, gracias a la intervención de la Compadecida — Nuestra Señora.

Auto da Índia – presenta el caso de una mujer que engaña al marido. En la *Compadecida*, la mujer engaña al panadero, su marido.

Comédia de Rubena – aparece un narrador que liga las escenas entre sí, así como en *O Auto da Compadecida*, el payaso une las escenas de antes y después de las muertes de João Grilo, el panadero y su mujer, el sacristán, el padre, el obispo, Severino y el bandolero.

El tipo más observado y satirizado por Gil Vicente es el **clérigo**, especialmente el fraile. Gil censura la disconformidad entre los actos y los ideales, pues, en lugar de practicar la austeridad, la pobreza y la renuncia al mundo, busca la riqueza y los placeres. En el *Auto da Compadecida*, el obispo practica simonía, es decir, comercia con cosas espirituales o religiosas.

Otro tipo presente en los autos vicentinos es el **Escudero**, especie de parásito ocioso y holgazán, con caracteres picarescos. El Escudero toca la guitarra, imita padrones de la nobleza, hace versos y serenatas a las hijas de oficiales, pero no trabaja, pasa

hambre y tiene miedo. João Grilo no es un parásito ocioso pero, como el Escudero, también pasa hambre y tiene miedo.

João Grilo — [...] *ainda hei de me vingar do que ele e a mulher me fizeram quando estive doente. Três dias passei em cima de uma cama para morrer e nem um copo d'água me mandaram.* (p.36-hambre).

Encourado — *O que me diverte nisso tudo é ver esse amarelo tremendo de medo. Coragem, João Grilo, uma pessoa como você tremendo?* (p.161-miedo).

En los autos vicentinos, los hidalgos aparecen duramente atacados. En la *Barca do Inferno* y en la *Farsa dos Almocreves* exploran el trabajo de los servidores, sin pagarles el salario debido. El panadero, patrón de João Grilo, también lo explora. (página 103)

Panadero — [...] *Olhe que eu boto você para fora da padaria!*

João Grilo — *Você não bota coisa nenhuma, porque eu já estou fora dela. Faz exatamente dez minutos que eu me considero demitido daquela porcaria. [...]*

Panadero — *Ladrão! Ladrão!*

João Grilo — *Ladrão é você [...]. Três dias passei em cima de uma cama, tremendo de febre. Mandava pedir socorro a ela e a você e nada. Até o padre que mandei pedir para me confessar não mandaram. E isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça!*

Panadero — *Ingrato, eu nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças.*

João Grilo — *Nunca me despediu porque eu trabalhava barato e bem. [...].*

Hay muchos otros residuos en el *Auto da Compadecida* que nos llevan a otros escritores. No obstante, para finalizar, vamos a recordar el episodio del testamento del perro, cuya trama se origina de un cuento popular moro. Según informa Ariano Suassuna, el testamento del perro migró de los árabes del norte de África

para el Nordeste de Brasil. A continuación transcribimos *El entierro del perro*, anónimo, del cancionero popular del Nordeste brasileño.

Mandou chamar o vigário:

— Pronto! — o vigário chegou.

— Às ordens, Sua Excelência!

O Bispo lhe perguntou:

— Então, que cachorro foi

Que o reverendo enterrou?

— Foi um cachorro importante,

Animal de inteligência:

Ele, antes de morrer,

Deixou a Vossa Excelência

Dois contos de réis em ouro.

Se eu erre, tenha paciência.

— Não errou não, meu vigário,

Você é um bom pastor.

Desculpe eu incomodá-lo,

A culpa é do portador!

Um cachorro como esse,

Se vê que é merecedor.

Bibliografía

HARO, Pedro et alli. *Breve historia de la literatura española en su contexto*. Séptima edición. Madrid: Editorial Playor, 1988.

MARTINS, Elizabeth Dias. *XVII Jornada de Estudos Lingüísticos*. 1999.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 14.^a ed. São Paulo, Cultrix, 1999.

QUESADA, Sebastián. *Civilización española*. Cuarta edición. Madrid: SGEL, 1999.

SARAIVA, António José e LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 12.^a ed. Porto: Porto Editora, 1982.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 34.^a ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

El discurso del otro en *Hasta no verte, Jesús mío*

Ruiz Elizalde, Sagrario

Consejería de Educación

I. Introducción

Hasta no verte, Jesús mío, novela de Elena Poniatowska, periodista y novelista mejicana nacida en Francia, se publicó por primera vez en 1968. La autora, que ha recibido numerosos premios tanto por su labor periodística como novelística, narra la vida de una mujer, Jesusa Palancares, soldadera en la revolución mejicana, desde la infancia hasta aproximadamente los 65 ó 70 años. No es esta la única ocasión en que Poniatowska escribe sobre mujeres. *Las siete cabritas*, *Luz y luna*, *las lunitas* o *Tínísima* son otras tantas obras en las que aparecen personajes femeninos. En la primera, son siete mujeres importantes del panorama cultural mejicano del siglo XX; en la segunda, realiza una reflexión sobre la condición de criadas de muchas mujeres latinoamericanas; *Tínísima* es una extensa biografía de la fotografa italoamericana, Tina Modotti, que mantuvo fuertes vínculos con México como integrante del grupo al que también pertenecían Diego Rivera y Frida Kalho. Hay una presencia de protagonista femeninas en muchas obras de la autora en una voluntad que puede llevar a valorar su ideología feminista o su voluntad de recuperar personajes históricos femeninos.

Junto a esta característica, otro rasgo frecuente en la narrativa de Poniatowska es el carácter documental o testimonial de muchas de sus novelas. Su faceta de periodista seguramente influye en la frecuencia con la que refleja de una manera "objetiva" lo que diferentes personajes dicen. En *La noche de Tlatelolco*, son los protagonistas de los trágicos acontecimientos acaecidos en 1968 en los que murió un hermano de la autora. En la obra que

nos ocupa , la protagonista es testigo y participante de algunos episodios de la revolución mejicana de las primeras décadas del siglo XX.

De la abundante producción de novela testimonial o documental de la literatura hispanoamericana en los últimos 30 años, dos novelas posteriores mantienen una relación estrecha con *Hasta no verte , Jesús mío*. Se trata de *Si me permiten hablar, testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. Escrita por Moema Viezzer en 1977 recoge los hitos vitales más importantes de la líder sindical Domitila Barrios de Chúngara. La otra obra es *Me llamo Rigoberta Menchú*, escrita por Elizabeth Burgos Debray en 1983. En ambos casos sus protagonistas tuvieron un claro interés en que el relato de sus biografías resultara útil para la defensa de sus posiciones políticas. A diferencia de ellas, la novela de Poniatowska tiene como protagonista a una mujer desconocida que no tiene un discurso tan marcadamente político.

2. La escenificación de la enunciación.

Hasta no verte, Jesús mío tiene su origen en largas conversaciones que Poniatowska mantuvo con Josefina Bórquez en la casa de esta a lo largo de tres años. Ese material oral, grabado, se transformó posteriormente en una obra literaria. Según Maingueneau (2001), el discurso literario presenta unas características específicas. El sujeto enunciadador y el coenunciador se duplican. El escritor, la escritora en nuestro caso, Elena Poniatowska, es el sujeto enunciadador de la obra pero en el discurso narrado es la protagonista, Jesusa, la que se responsabiliza del enunciado y es el yo que ordena el relato. De los diferentes procedimientos que Poniatowska tiene para reproducir las palabras de su entrevistada, discurso citado, elige el estilo directo. Es habitual considerar el estilo directo como una reproducción fiel de lo que alguien ha dicho, sin someterlo a transformaciones. Sin embargo, Maingueneau afirma que "el estilo directo no es tanto la reproducción de las palabras directamente proferidas sino una escenificación de enunciación de otro locutor".

Es obvio que entre el discurso que se produjo a lo largo de las largas conversaciones y el que nos llega ha existido un proceso de textualización, de transformación. La propia Poniatowska se refiere a ello cuando en varias entrevistas afirma que suprimió muchos pasajes de contenido religioso, también que ordenó el texto o cambió el nombre de la protagonista de Jesefina Bórquez para Jesusa Palancares. Se entiende el estilo directo como un recurso, una forma de enunciación que no debe de llevar al engaño de creer que esas fueron las palabras proferidas en la realidad. Aun cuando las conversaciones fueran grabadas según describe la autora, como mínimo el contexto de la enunciación que forma parte del sentido se perdió irremisiblemente al ser sustituido por un nuevo contexto en el momento que, pasado algún tiempo, Poniatowska se pone a transcribir el texto oral para texto escrito.

No obstante, en la escenificación de la enunciación que es el discurso de Jesusa se intenta reproducir la situación de enunciación originaria, el contexto, que existía durante las entrevistas. Así se puede ver que aunque el coenunciador para quien Poniatowska escribe es el público, en el discurso de Jesusa, el coenunciador a quien se dirige a pesar de que nunca es nombrada directamente, es la propia Poniatowska.

Este dato, la presencia de las huellas de la entrevistadora en el relato, motiva que Rodríguez-Luiz (1997), en su taxonomía de la narrativa documental hispanoamericana, incluya *Hasta no verte, Jesús mío* en la tercera categoría de estos relatos, aquella en la que la mediación del autor es notoria. Son numerosas las marcas que se pueden apreciar como el uso de formas verbales en segunda persona que identifican al coenunciador:

...Dicen que dentro de la tierra hay un enorme animal inquieto y que cada vez que se sacude, rompe todo. ¿Será verdad o no será? Y cuando quiere salirse se caen también las rocas de los cerros porque es una conmoción muy fuerte. Eso cuentan., pero *no me haga caso*, váyase a saber la verdad. (p. 67).

Quizás donde más clara aparecen sea en las últimas palabras de Jesusa que cierran el libro y manifiestan su cansancio y son una orden dirigida a la entrevistadora para terminar la sesión: "Ahora ya no chingue. Váyase. Déjeme dormir".

Otra faceta de esa presencia se produce en ocasiones cuando en el discurso de Jesusa se pueden reconocer partes originadas en otro discurso, en las palabras de Poniatowska, que se presentan de forma encubierta. Reyes (1996) denomina a las expresiones lingüísticas que conectan el texto anterior y el presente, "conectores intertextuales". En algunos momentos son muy explícitos como cuando Jesusa en mitad de su enunciado introduce una negación relativa a algún consejo que le ha dado su interlocutora sobre la conveniencia de reflexionar sobre las experiencias religiosas que está narrando: "Mentalmente me profundizo mucho, tanto que hasta me duele la cabeza como si adentro trayera este mundo calamitoso. ¡Uy, no!; Si me meto a escarbar puede que ya me hubiera vuelto loca!" (p. 15).

En otras ocasiones el procedimiento es más complicado. "Los zapatistas eran gente pobre de por allí, del rumbo, campesinos enlodados. A mí, que me iban a caer bien, ni siquiera me preocupaba, yo estaba chica" ((pág. 101). La secuencia A mí, que me iban a caer bien, es una construcción que cita el discurso de la entrevistadora reponiendo de forma negativa a la pregunta sobrenetendida ¿Te caían bien los zapatistas?

Además de la presencia de la destinataria de ese discurso dialógico, también las deixis, referidas a ese contexto original se suceden. Son referencias espacio temporales al marco físico y al momento de las entrevistas:

... Yo era una perdida que no quería agarrar el buen camino. En cuanto a mi hermana Petra, esa no me dijo nada en la revelación. Siempre fue chispa retardada. Si en la tierra no habló menos en el espacio. Pero por fin pasó a tomar la luz, la poca que podía recibir. En cambio, Emiliano me sigue *todavía*, nomás que no lo veo. A veces lo siento en *este cuarto* y a veces no...(p. 20).

El demostrativo este señala el espacio en el que se encuentra el yo organizador del enunciado. Así mismo, la referencia del adverbio todavía es al momento en que se está produciendo la entrevista cuya enunciación está siendo escenificada.

3. La coherencia del discurso citado

Para Reyes (1993) "la cita directa nos transmite, no las expresiones que alguien dijo, ni siquiera la estructura semántica de ello que dijo, sino un resumen, una versión libérrima, una interpretación de una actitud, de un pensamiento, quizás del conjunto de un comportamiento". Hay sin duda, en el relato de Poniatowska una voluntad de reproducir con fidelidad el registro coloquial que sin duda usaba la entrevistada.: presencia de diminutivos, de numerosas interrogaciones retóricas, de expresiones coloquiales, refranes o frases exclamativas, referencias al saber común como se puede ver en este fragmento:

...Así son los maridos. Apenas la tienen a uno, y adiós Tejería. Ahorita mientras no le digo que sí, no halla dónde ponerme; el cedacito cuando está nuevo, no halla uno dónde colgarlo. Ya cuando está viejo:"¡Talísimo cedazo!¿Dónde te aventaré? ¡Ya estás todo agujereado!" Por eso no me ha llamado a mí la atención la casadera. (p. 226)

Sin embargo, en alguna ocasión la protagonista nos sorprende con sus palabras:

Entonces también se usaban los coches a caballo y los coches de mula con cochero arriba en el pescante. Por cincuenta centavos iba uno en coche. A la una o a las dos que salía de las cantinas, me subía a un coche de esos para que me fuera a dejar en mi casa -¡Óyeme, *auriga desvelado*-le decía yo-*cochero modorro*, llévame a la ciudad! (p.230)

En la misma frase, aparecen dos sintagmas simétricos, vocativos, que ofrecen un gran contraste de registros. El primero,

aúriga desvelado, parece más propio de un texto culto y contrasta con cochero modorro más frecuente en el habla coloquial de Jesusa. Resulta más difícil de explicar a que afán de verosimilitud se puede deber la palabra "hambrosía" escrita con h puesto que Jesusa, analfabeta como lo recuerda en varias ocasiones, no pudo escribir la palabra:

No más que Luz de Oriente me mira con mucha hambre. Tiene *hambrosía* en los ojos a todas horas. Y me deja pensando. Ellos están entre los grandes, pero los tres más grandes son el Padre Eterno, el Padre Jesucristo y nuestro Enviado Elías o sea Roque Rojas, en lo material que es la Tercera Persona, el Espíritu Santo. (p. 18).

Cuando el discurso abandona la forma diálogada y entra en la narración, aunque esta siga siendo responsabilidad del otro, de Jesusa, la presencia de la reelaboración de una enunciadora culta se hace más patente:

En la ciudad de México me tocaba transbordar a otro tren para mi tierra de Tehuantepec. En la estación le pasé por la ventanilla mis cuatro velices a un cargador que estaba en el andén. Toda la ropa que traía, ropa de mi marido y mía, las camisas que le cosí- porque en aquel tiempo la mujer le hacía la ropa al hombre-, el dinero de los haberes que por guarina metí en una de las petacas, la plata que había líado en un pañuelo, las botas de tubo de cuero, cuatro velices llenos, todo aquello se me perdió. Jamás volví a ver al cargador. (p. 173)

Resulta poco probable que Jesusa Palancares se exprese con ese discurso ordenado en larga sucesión de enumeraciones, con subordinadas, aposiciones, inciso...

4. Los otros

Con ser Jesusa la protagonista del relato y ser el suyo un discurso citado del otro, es a su vez, el eje en el que aparecen también otras voces como se ha podido apreciar en varios de los ejem-

plos citados más arriba. Si todos los enunciados son polifónicos y en ellos se pueden rastrear las voces de otros enunciadore, el discurso de Jesusa incorpora una variada muestra de discursos de otros. Porque son muchas las personas que se cruzan en su vida que tienen voz en su relato: la de los miembros de su familia, la madre, el padre y los hermanos, la de sus escasas amigas, la del marido o la de las vecinas que tendrán tanta importancia en su vida, la de sus patronas y la de otros muchos seres anónimos cuyas voces nos llegan a través de los refranes, sentencias, manifestaciones del saber común que Jesusa hace suyos: “Desde que el mundo es mundo, la gente rica se ha quedado igual, igualita, como quien oye llover.” (p. 65).

Junto a ellos, también aparecen otros personajes relevantes de la revolución mejicana. Por las páginas del libro desfilan generales como Blanco, Mariscal o Pascual Morales y Molina; Carranza o el mismo Pancho Villa con quien en una ocasión se entrevista Jesusa.

Y sus voces se incorporan utilizando los procedimientos más frecuentes de citación, ED, EI e EIL pero también empleando las otras posibilidades del discurso citado, las citas encubiertas y los ecos.

5. Conclusión.

Saludada como obra de contenido feminista, cuestionada su adscripción a esa corriente ideológica, el relato de Jesusa Palancares ha sido considerado desde diferentes puntos de vista, como testimonio de la revolución mejicana, como relato que da voz a los sectores marginados de esa sociedad, como un reflejo de la condición de las mujeres de los sectores populares. Si recordamos que la autora dice en otro de sus libros que en muchos países de Latinoamérica los pobres son simplemente los “otros”, adquiere un sentido más claro la voluntad de Elena Poniatowka de dar la palabra a Jesusa, una mujer pobre. Para ello mantuvo largas entrevistas, tensas en algunas ocasiones, con Josefina Bórquez. La escritura y publicación del libro no puso fin a la relación de

las dos mujeres. De hecho, las referencias a Jesusa Palancares son bastante frecuentes en obras posteriores de la autora. Al margen de hablar de la relación de ambas en diversas entrevistas, lo ha dejado escrito en los dos primeros capítulos de *Luz y luna*, las lunitas, que llevan el significativo título de *Vida de Jesusa, Muerte de Jesusa*. Allí se puede leer que Jesusa Palancares es junto a Mané, su hijo, la persona que más ha respetado en su vida. Y aún este mismo año, 2003, en una entrevista publicada en el periódico *La Jornada* de Méjico con motivo de su setenta cumpleaños, decía Poniatowska: - Pero ahora sí recuerdo mucho lo que me decía la Jesusa Palancares: "Ya descansaré en mi cajón de muerto". Años después, no ha olvidado las palabras de esa mujer que reflejó en *Hasta no verte, Jesús mío*.

Bibliografía

- Poniatowska, Elena, 2002, *Hasta no verte, Jesús mío*, Barcelona, Plaza&Janés, 423 pp, 18cm, Ave Fénix
- Maingueneau, D., 2001, *Elementos de lingüística para o texto literário*, São Paulo, Martins Fontes, 212 pp, 21 cm, *Leitura e crítica*. 1996, *Pragmática para o discurso literário*, São Paulo, Martins Fontes, 205 pp, 21 cm, *Leitura e crítica*. -1998, *El contexto literario*, São Paulo, Martins Fontes, 202 pp, 21 cm, *Leitura e crítica*.
- Reyes, G., 1993, *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Arco-Libros, 70 pp, 21 cm, Cuadernos de Lengua Española. -1994, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco-Libros, 54 pp, 21 cm, Cuadernos de Lengua Española.
- Rodríguez-Luis, J., 1997, *El enfoque documental en la narrativa hispanoamericana. Estudio taxonómico*. México, Fondo de Cultura Económica, 139 pp, 21 cm, Lengua y Estudios Literarios.

La expresión simbólica del río en la cuentística de Horacio Quiroga: el fluir de las aguas y el fluir de la imaginación.

BRITO, Sara Araújo

Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO

El autor y su cuentística¹:

Horacio Quiroga nació en Uruguay en 1878 y pasó gran parte de su vida en Argentina. Hombre de ojos melancólicos y de actitud distante, mirada enigmática, como perdida en el horizonte, divagaba en sus pensamientos mezclando la realidad que vivía con el mundo imaginario que creaba para sus cuentos.

El escritor siempre fue un hombre solitario prefiriendo siempre las regiones silvestres fronterizas: Argentina, Brasil y Paraguay. Abandonó los grandes centros y optó por ingresar en la selva, en la región de Misiones, en Argentina. Sufrió mucho por problemas con la familia, por la muerte siempre a su alrededor y con eso se estableció y se decidió por la naturaleza salvática.

En su cuentística, Quiroga trata varios temas que demarcan el estilo extensivo de su producción literaria, un nivel elevado de saberes, de los cuales podemos citar la selva, por sus características y escenarios. La selva en la literatura tiene un valor muy importante, donde el paisaje selvático se inserta, muchas veces, en el lenguaje prosaico de los cuentistas de la América Latina.

La narrativa de los cuentos quiroguianos nos abre camino para repensar la cuestión de los límites en relación a los *espacios casa y selva*, interior y exterior, doméstico y salvaje, humano y

1 QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición Crítica. Napoleón Baccino de León e Jorge Iafforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997. Todas las referencias de los cuentos quiroguianos en este trabajo fueron tomadas de esta edición.

animal, como si no hubiera una separación entre ellos, o sea, un universo único sin fronteras.

En ese juego de representaciones, la casa, la selva y el río son símbolos que expresan los sentimientos de búsqueda de una identidad, los sentimientos de desagrado por la situación de una realidad oprimida, demostrando los problemas que el hombre trae consigo a lo largo de su vida. La inmensidad de esos espacios hace que esas dimensiones se crucen y se entrelacen en comunión de universos, donde el espacio se vuelve invisible. El hombre puede habitar sin preocupaciones de límites.

El río que separa la casa de Quiroga de la selva ocupa un lugar importante en la narrativa de sus cuentos. La paz de la floresta fue para él la paz del alma, y en su casa, separada de la selva por el río Paraná, el escritor no se sintió alejado del mundo selvático, porque el río aunque sea una separación natural es mediación entre los dos espacios: casa y selva. Este rito imagístico, que representa el río como margen, no **afasta**, sino propicia unión, integra estos dos ambientes.

El río: el fluir de las aguas y el fluir de la imaginación

Sonhando perto do rio, consagrei minha imaginação à água, à água verde e clara, à água que enverdece os prados.

Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever a minha ventura.

(Gaston Bachelard)

El río tiene una gran importancia en el paisaje quiroguiano. En su mundo material, su casa está separada de la selva por el río, lo que parece indicar un distanciamiento: representa una separación cuando se empieza a cruzarlo. Al llegar del otro lado, cuando se encuentra la selva, ya tiene inicio otro proceso ritual, que es el de la integración, entrar y conocer la selva. Es el comienzo, entonces, de otra fase, la de la agregación.

Formando parte de varios rituales, el río es al mismo tiempo la unión de dos ambientes, la casa y la selva, cuya mediación entre uno y otro es también la separación, porque distancia y separa.

El fluir de las aguas del río representa simbólicamente la posibilidad universal y la fluidez de las formas. De acuerdo con CHEVALIER (1999:780), “o curso das águas é a corrente da vida e da morte”, el agua representa los dos polos de la existencia humana, la vida y la muerte. Al considerarse el correr de las aguas hacia el océano como el confluir de aguas, representamos el retorno a la indiferenciación, como si fuera un movimiento cíclico, de ida y vuelta. El remontar del curso de las aguas significa volver, renacer, esto es, transponerse al principio, donde todo empieza otra vez: es el pasaje de un tiempo a otro, lo que hace del río un ritual, un ceremonial de mudanzas. No sabemos si Horacio Quiroga tenía esta noción, pero podemos afirmar que él al cruzar el río e ingresar en la selva, ganó vida nueva, pudo crear sus cuentos.

Atravesar el río significa cruzar los obstáculos que separan los dos espacios. Esa separación representa el margen entre dos estados, posibilitando la inmersión que purifica y simbolizando también un instrumento de liberación. Para CHEVALIER,

mergulhar nas águas, para delas sair sem se dissolver totalmente, salvo por uma morte simbólica, é retornar às origens, carregar-se, de novo num imenso reservatório de energia e dele beber uma força nova (p.15).

Con eso, podemos afirmar que entrar en el agua es como volver a los orígenes para comenzar de nuevo, es reintegrarse con más fuerza y energía.

Posiblemente el escritor Horacio Quiroga se sentía renovado cada vez que miraba las aguas del río que lo separaba de la selva. La travesía del río lo dejaba revigorado, porque las aguas traen vida, fuerza, pureza, tanto en el plan espiritual como en el corporal, como afirma CHEVALIER. Es, también, símbolo universal de la fertilidad y de la fecundidad, y eso seguramente ayudó mucho a Quiroga a escribir sus relatos. Fertilidad en el sentido de

creación literaria, que lo llevó en destaque al maravilloso mundo de la cuentística hispanoamericana.

El río simboliza, en sus sinuosas curvas y trayectos, muchas veces tenebrosos, la existencia humana y el sentido de la vida, con los sentimientos e intenciones, sucesión de deseos y la gran variedad de posibilidad y desvios. Este simbolismo nos da en gran parte las dimensiones de la cuentística quiroguiana. En su cuento “A la deriva”, el escritor retrata esas *turbulencias*, inconstancias en el curso del río Paraná, donde el protagonista procura ayuda para curar su herida. En el percurso él navega por las aguas del tiempo, en un proceso de oscilación entre dos mundos, el de la vida y el de la muerte, en una actitud desesperada de lograr alcanzar su medio de salvación.

El personaje de “A la deriva” estaba al margen, prestes a cumplir el rito de separación y entrar en un nuevo mundo, el posterior al momento de la muerte física, que según ELIADE (1999) es el mundo de los muertos.

El mismo río que lleva las corrientes de agua de la vida lleva al cumplimiento del rito de separación, a la representación de la muerte. En “A la deriva”, cuando el personaje baja hasta la costa y sube en su canoa, buscando ayuda para la mordedura de la víbora que lo había atingido, configura un rito – el de margen – porque estaba en su hogar, en su ambiente y salió por el río a procura de ayuda, necesitaba encontrar otro lugar donde pudiera recuperar del veneno de la víbora. En este momento, el protagonista está cumpliendo un rito de margen; el río representa el margen, es la mediación entre los dos espacios. Pero en ese mismo periodo las aguas traen un nuevo rito, a través de la oscilación que vive, a partir del momento en que su salud sigue peorando y «sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa», perdiendo el control de la situación. Así, se caracteriza el rito de margen y la aproximación del rito de separación.

A partir del momento que el hombre se quedó a la deriva, en ese rito de margen, oscilando en las aguas, estaba, en realidad,

esperando para cumplir el próximo rito, el de la muerte. No había más salida para él:

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

– Un jueves...

Y cesó de respirar.

(p. 55)

En el cuento quiroguiano, “Los buques suicidantes”, el autor se utiliza del agua del río de forma a relatar no lo calmo y tranquilo de las aguas, sino el sentido de la muerte. Son buques que están a la deriva, son imágenes fantasmagóricas que oscilan por el río, «el singular aire de abandono que no engaña en un buque llamó nuestra atención [...] a bordo no se halló a nadie, y todo estaba en perfecto orden.» Vacíos y sin destino causaban indignación y preocupación sobre lo que ocurría con las personas que estaban allí. El cuento relata que la tripulación sufría de algún mal, tal vez sonambulismo, que hacía que las personas se arrojaran en las aguas, una tras otra:

[...] un marinero se acercó a la borda y miró el mar aceitoso. Todos se habían levantado, paseándose, sin ganas ya de hablar. Uno se sentó en un cabo arrollado y se sacó la camiseta para remendarla. Cosió un rato en silencio. De pronto se levantó y lanzó un largo silbido. Sus compañeros se volvieron [...] Un momento después dejó la camiseta en el rollo, avanzó a la borda y se tiró al agua. [...] Al rato otro se desperzó, restregóse los ojos caminando, y se tiró al agua.

(p. 49)

Este hecho se repitió varias veces, y la tripulación volvía a la apatía, como se olvidara lo que pasó. Hasta que, de modo raro, como todos los otros «el último de todos se levantó, se compuso la ropa, apartóse el pelo de la frente, caminó con sueño aún, y se tiró al agua.» El personaje que narra esta parte del cuento se encontró solo mirando el mar desierto, «todos sin saber lo que

hacían, se habían arrojado al mar, envueltos en el sonambulismo moroso que flotaba en el buque» y se dio cuenta de la soledad:

[...] en vez de agotarme en una defensa angustiosa y a toda costa contra lo que sentía, como deben de haber hecho todos, [...] acepté sencillamente esa muerte hipnótica, como se estuviese anulado ya.
(p. 50)

Por no rechazar esa *muerte hipnótica* el personaje-narrador, se deja llevar por la anulación.

El sin rumbo de las embarcaciones de “A la deriva” y de “Los buques suicidantes” se refiere a la simbología del agua sin destino, que corre río afuera y no sabe donde va a parar. Si por un lado es un movimiento cíclico, de ida y vuelta, por otro lado, demuestra la representación de la destrucción, cuando las personas se van tirando en el agua y desaparecen. Es el simbolismo del agua como destructora, que acaba con la vida, llevando el hombre a la muerte, a un pasaje de un rito a outro. El agua en este sentido maltrata, porque deja el ser humano oscilando entre las márgenes. Es así, una invitación a la muerte, porque no se puede prever el futuro, según afirma Bachelard. ¿Adónde las aguas van a llevar este ser? Es una pregunta que encontramos a menudo en los cuentos quiroguianos. Al final de los cuentos nos deparamos siempre con una situación enigmática.

Conclusión

La tríade vivida por Horacio Quiroga – casa/ río/ selva – nos muestra la relevancia de los estudios de estas temáticas en su cuentística. Porque es en ese ambiente elegido por el escritor para vivir, que él vivencia varias etapas de los ritos: separación, margen e integración. Y esto refleja los anseos del hombre del inicio del siglo XX, que está siempre buscando encontrarse consigo mismo y con el otro.

Las representaciones simbólicas del río, presentadas en la obra quiroguiana, están de acuerdo con las ideas de BACHELARD (1989), que nunca el agua oscura se hace clara, funciona siempre como el inverso, como así lo declara:

O conto da água é o conto humano de uma água que morre. O devaneio começa por vezes distantes da água límpida, toda em reflexos imensos, fazendo ouvir uma música cristalina. Ele acaba no âmago de uma água triste e sombria, no âmago de uma água que transmite estranhos e fúnebres murmúrios. O devaneio à beira da água, reencontrando os seus mortos, morre também ele, como um universo submerso.
(p. 49)

Para Quiroga, el agua no tiene el significado de limpidez, transparencia y claridad. Ella no es cristalina porque las aguas del río Paraná son muy opacas. Mientras tanto, este hecho no impide el devaneo del escritor. Dichas aguas son fuentes de inspiración para el cuentista. A través de ellas crea el ambiente propicio a las personajes que protagonizan la acción en aquel ambiente selvático y deshumano. El río Paraná, que sirve de escenario para la obra del escritor misionero, actúa como mediador: une y separa al mismo tiempo los dos espacios, casa y selva.

El río es el elemento clave, que hace fluir la imaginación, y simboliza la tensión en la obra quiroguiana. Como afirma CORTÁZAR (1997:390-391) La tensión es una de las características fundamentales del cuento. Para la escritora HAZERA (1971), la naturaleza reflite la tensión del protagonista o adquiere, ella misma, las calidades de protagonista. Dicha afirmación nos remite a los personajes de los cuentos quiroguianos que viven o pasan por la selva. La naturaleza expresa la tensión de los personajes. Éstos están allí como extranjeros, como público alvo, nada íntima a la naturaleza. Estos personajes, como habitantes de la selva, dejan fluir sus sentimientos, mostrando así que existe una tensión entre ellas y la naturaleza. De esta forma, el río como parte de esa naturaleza/ selva participa del fluir de la imaginación, el fluir de la creación de Quiroga. La imaginación del autor corre infinitamente en este proceso, como se fueran las corrientes de agua del río, el tiempo de la escritura, que nos conducen al maravilloso mundo literario escrito por ese autor uruguayo.

Así, como el agua del río Paraná que corre hacia su destino, Quiroga logró alcanzar con sus cuentos el fluir de lo real a lo imaginario vivido en el escenario hispanoamericano.

Bibliografía

ALONSO, Carlos J.. Muerte y resurrecciones en Horacio Quiroga. In: PUPO-WALKER, Enrique (coord.) *El cuento hispanoamericano*. Madrid: Castalia, 1995 p. 191-210.

ANDERSON IMBERT, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1999.

_____. La forma del cuento abierto. In: PROA. *En las letras y las artes*. Revista bimestral. Buenos Aires, septiembre - octubre, 1999. n° 43.

ARANGO L., Manuel Antonio. Introducción. In: --- *Origen y Evolución de la novela Hispanoamericana*. 2. ed. Bogotá: Tercer Mundo, 1989.

BACCINO PONCE DE LEÓN, Napoleón. Nota filológica preliminar. In: QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición crítica. Napoleón Baccino Ponce de León e Jorge Lafforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi; revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio – 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BELLINI, Giuseppe. *Historia de la literatura hispanoamericana*. 2. ed. Madrid: Castalia, 1986.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOSCH, Juan. Apuntes sobre el arte de escribir cuentos. In: PACHECO, Carlos & BARRERA LINARES, Luis (compilación).

Del cuento breve y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento. 2. ed. Caracas: Monte Ávila, 1997. p. 365-370.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: --- *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 107-132.

_____. As relações entre a história reificada e a história incorporada. In: --- *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 75-106.

_____. Espaço social e gênese das «classes». In: -- *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 133-161.

BORGES, Jorge Luis. El cuento y yo. In: PACHECO, Carlos & BARRERA LINARES, Luis (compilación). *Del cuento breve y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento.* 2. ed. Caracas: Monte Ávila, 1997. p. 439-446.

BRATOSEVICH, Nicolás. *El estilo de Horacio Quiroga en sus cuentos*. Madrid: Gredos, 1973.

CANFIELD, Martha L. Transformación del sitio: verosimilitud y sacralidad de la selva. In: QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición crítica. Napoleón Baccino Ponce de León e Jorge Laforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997. p. 1360-1378.

CAMPRA, Rosalba. *América Latina: la identidad y la máscara*. México: Siglo XXI, 1987.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CORTÁZAR, Julio. Algunos aspectos del cuento. In: PACHECO, Carlos & BARRERA LINARES, Luis (compilación). *Del cuento breve y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento.* 2. ed. Caracas: Monte Ávila, 1997. p. 381-396.

_____. Del cuento breve y sus alrededores. In: PACHECO, Carlos & BARRERA LINARES, Luis (compilación). *Del cuento breve y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento.* 2. ed. Caracas: Monte Ávila, 1997. p. 397-407.

- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- COUTINHO, Eduardo F. (org.). *Fronteiras imaginadas: cultura nacional/ teoria internacional*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- DELANEY, Juan José. Evocación de Horacio Quiroga. In: *Revista Proa*, Buenos Aires, 61-6, sep. - oct., 1999.
- EKSTROM, Margaret V. La tierra indiferente en los cuentos de Quiroga y Rulfo. In: *Cuadernos de ALDEEU – “El paisaje en la literatura hispánica”*. (Tomo I, nº 2-3): 211-18, mayo – octubre, 1983.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EZQUERRO, Milagros. Los temas y la escritura quiroguianos. In: QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición crítica. Napoleón Baccino Ponce de León e Jorge Lafforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997. p. 1379-1414.
- FLEMING, Leonor. Introducción. In: QUIROGA, Horacio. *Cuentos*. Madrid: Cátedra, 1991. p. 11-109.
- IÑIGO MADRIGAL, Luis. *Historia de la Literatura Hisoano-americana. Del Clasicismo al Modernismo*. Tomo II. Madrid: Cátedra, 1999.
- JITRIK, Noé. Destruição e Formas nas Narrações. In: FERNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord.). *América Latina em sua Literatura*. São Paulo: Perspectiva. 1979. p. 217-235.
- LAFFORGUE, Jorge. Actualidad de Quiroga. In: QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición crítica. Napoleón Baccino Ponce de León e Jorge Lafforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997. p. XXXV-XLIV.
- LAZO, Raimundo. Selección, Estudio Preliminar y Notas Críticas. In: QUIROGA, Horacio. *Cuentos*. 16. ed. México: Porrúa. 1990.
- LEANTE, César. Un cuento perfecto. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Cincuentenario de Horacio Quiroga. n.443, Madrid: ICI, mayo - 1987. p. 89-97.

- LEÓN HAZERA, Lydia de. *La novela de la selva hispanoamericana. Nacimiento, desarrollo y transformación. Estudio estilístico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo XXIX, 1971.
- MARTUL TOBÍO, L. & MARCH, Kathleen N. Ejes conceptuales del pensamiento de Horacio Quiroga. In: *Cuadernos Hispanoamericanos*, Cincuentenario de Horacio Quiroga. ICI - Madrid, (443): 73-87, mayo, 1987.
- PALERMO, Zulma. Estudios culturales y epistemologías fronterizas en debate. In: COUTINHO, Eduardo F. (org.). *Fronteiras imaginadas: cultura nacional/ teoría internacional*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. p. 169-181.
- PASTEKNIK, Elza Leonor. Horacio S. Quiroga y su tiempo. In: --- *El mito en la obra de Horacio Quiroga*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1997. p. 98-103.
- _____. La personalidad del escritor según sus contemporáneos. In: *El mito en la obra de Horacio Quiroga*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1997. p. 225-240.
- PUPO-WALKER, Enrique (coord.). *El cuento hispanoamericano*. Madrid: Castalia, 1995.
- QUIROGA, Horacio. *Todos los cuentos*. Edición crítica. Napoleón Baccino Ponce de León e Jorge Lafforgue (coord.). Colección Archivos: 1ª reimp. Madrid: ALLCA XX Scipione Cultural, 1997.
- RYBCZYNSKI, Witold. *La casa. Historia de una idea*. Madrid: NEREA, S. A., 1997.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Trad. Mariano Ferreira. Apres. Roberto Da Matta. Petrópolis: Vozes, 1978.
- WILLIAMS, Jerry Mizell. El paisaje interior y exterior en la ficción mexicana, chicana y puertorriqueña. In: *Cuadernos de AL-DEEU – “El paisaje en la literatura hispánica”*. (Tomo I, nº 2-3): 533-43, mayo – octubre, 1983.

Don Juan: El honor en la obra *El Burlador de Sevilla*.

MATTOS, Vanesa Ribeiro de

Colégio de Aplicação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO.

El Burlador de Sevilla, de Tirso de Molina, fue escrito en el siglo XVII cuya época la mujer era situada en una posición de inferioridad respecto al hombre y considerada poco más que una esclava del varón.

Los personajes femeninos en la obra de Tirso de Molina, son muy importantes en la explicación de la trama. Las mujeres son elementos de conflictos indirectos, con eso verificamos que las mujeres son utilizadas como objetos de engaños, contribuyendo de esta forma a afirmar el concepto de mujer impotente.

Todo el tiempo las burlas y trampas están presentes en la trama de la obra, y trata de un tema donjuanesco, que es la base del libro.

Europa, durante el siglo XVII, sufrió una profunda crisis en la que se enmarcó la llamada decadencia española. El Estado español perdió la hegemonía militar frente a las potencias continentales, se declaró en bancarrota varias veces. La cultura continuó en auge, las cimas más altas creatividad y originalidad durante esta segunda fase de los Siglos de Oro.

En España el barroco arraigó profundamente y se manifestó en todos los órdenes de la vida:

_ La monarquía asumió la defensa de la ortodoxia católica y el autoritarismo político continuó.

_ Los literatos aprovecharon todos los recursos expresivos de la lengua y los pintores buscaron los contrastes de luces y de sombras.

En el barroco, los hombres españoles tuvieron un profundo sentido de honor y se preocuparon obsesivamente por adquirir relevancia social y status personal.

Los autores, en barroco, dieron gran categoría al género dramático, enriquecieron la lengua y practicaron el “culteranismo” y el “conceptismo”. Los culteranos prefirieron la poesía como medio de expresión ya los conceptistas optaron por la prosa de sobrio y preciso léxico.

Durante la Edad de Oro de la literatura Española la poesía dramática alcanza un florecimiento grande por la obra de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Tirso de Molina e incluso sus continuadores.

El Teatro castellano había tenido un largo período de formación. Sus primeras manifestaciones fueron de carácter litúrgico y religioso, relacionadas a las celebraciones católicas de Pascua y Semana Santa, se llamaron misterios o autos y de ellos se conserva uno titulado Auto de los Reyes Magos.

Tirso de Molina en su obra El Burlador de Sevilla demuestra aportes teatrales.

El protagonista de El Burlador de Sevilla, Don Juan, obra posiblemente de 1630. Se presume que su autor fue Tirso de Molina, conocido como Fray Gabriel Téllez y figura más grande de toda la historia del teatro español. El personaje de la historia se trata de un seductor que al largo de los siglos permanece con esta característica.

La capacidad creadora de caracteres que se ha atribuido a Tirso de Molina como su valor más alto, se manifiesta especialmente en El Burlador de Sevilla, en que Tirso inventa el gran mito literario y humano del Don Juan, ningún otro mito literario ha reflorecido tan insistentemente como él en todas los ambientes, literaturas, circunstancias, ni recibido diversas interpretaciones, que modifican detalles pero preserva intacto su esencia.

Don Juan se convirtió en símbolo viviente de la seducción amorosa masculina, a través de sus burlas para conquistar las mujeres y dejarlas enamoradas para después abandonarlas, de la agresividad sexual, del conquistador, del hombre que convierte en placer en fin de todas sus acciones hasta conseguir sus intentos. Su condición de “burlador” de hombre que busca a la mujer para satisfacer su goce, y escapa de todo compromiso.

El Burlador de Sevilla es un drama religioso porque las actitudes de Don Juan son contra las leyes de Dios, ya que en la época barroca era lo más importante. En la época del barroco había dos modos de llegar a Dios: el primero por consideración y discurso, que se llamaba meditación; y el segundo por pureza de fe, noticia indistinta y confusa, que era el recogimiento interior o adquirido o contemplación.

En el Burlador de Sevilla, tiene un drama religioso donde Don Juan enfrenta la voluntad de un hombre, y la voluntad de Dios. El verdadero enemigo de Don Juan es Dios y por eso utiliza su libertad para poder desafiar a Él y también se vale de las mujeres como instrumento para ofender a su adversario todopoderoso. Don Juan no es un incrédulo, sino un creyente, pero sabe que puede salvarse o perderse, y para probar que puede ser verdaderamente libre elige la perdición.

Don Juan quiere ser individualista porque va en contra de las normas de comportamiento de la sociedad. Pero su honor lo hace dependiente de ir siempre en contra de la sociedad. La identidad de Don Juan depende de la mujer, sin ella él no es nada. En la obra de Tirso de Molina, don Juan preserva sus características a lo largo de toda la obra, nunca cambia.

Él es un infeliz, porque no consigue encontrar la felicidad, no se enamora lo importante es satisfacer su goce y después abandona la mujer. Él siempre busca la satisfacción inmediata. Ésta es una parte del mensaje teológico de Tirso de Molina: sólo Dios puede hacerte feliz, pero no es seguida por don Juan.

El mito de don Juan ha revolucionado hasta que llegó a ser una leyenda conocida universalmente. Tirso propone una visión de un Dios justo con sus ideas sobre la Divina Providencia. Así sólo Dios puede hacerte feliz y sin actitudes, pensamientos y buenas acciones no hay fe en Él. Tirso fue el primero en perfilar uno de los personajes literarios más conocidos y que su historia sigue a lo largo de los años.

El sentimiento de honor ocasiona conflictos de hombres y de mujeres, muy enamorados.

En la obra, las mujeres son importantes para poder comprender la explicación del mensaje. En *El Burlador de Sevilla*, Tirso utiliza los personajes femeninos como elementos de conflicto directo. En cada burla percibía la furia de la mujer que llega incluso al rey, porque se siente engañada por Don Juan y así son los objetos de engaños que contribuyen al concepto de mujer impotente. La mujer no tiene derecho a nada solamente deberes que deben ser cumplidos.

La conquista de una mujer y el deshonor que dicha conquista le ocasiona a ella y a su familia, la fuga del conquistador, su audacia, su seducción, burlas, cinismo, la identidad falsa, todas las mujeres que fueron seducidas, son los puntos importantes que a lo largo de la historia literaria señalan el donjuanismo.

La honra es una característica en las relaciones entre sociedad y individuo. Es la consideración que la sociedad le debe al individuo. Así el hombre de la época Barroca se encuentra amenazado por la pérdida de la consideración social y se ve obligado a realizar acciones, en ocasiones terribles, con las que no siempre concuerda. En la época Barroca los dramaturgos comparan el honor a un cristal que se quiebra o empaña rápidamente.

La situación más común de la deshonra en la estructura dramática de la Comedia es de orden erótico y sexual. En aquella época los miembros de la familia: padre, hermano o marido, no podían consentir que un galán sedujese una mujer, ya que ella era vista como una pertenencia. Las leyes del honor son estrictas en ese sentido; y agraviado ha de tomar inmediata venganza si la ofensa es pública, si el agravio es secreto, la venganza puede ser meditada. Encontramos con una sociedad llena de miedos y desconfianzas que llevan al individuo al aislamiento. Las leyes del honor, al no permitir iniciativa del individuo, fatalmente condenado por un determinismo social a seguirlas, se convierten, en algo similar a una tragedia.

En la obra *El Burlador de Sevilla*, percibimos que Tirso de Molina critica la institución del honor como reputación: este código de honor controla las vidas de los personajes, protegiendo

a Don Juan y permitiéndole engañar a los demás. A pesar de sus engaños y burlas Don Juan es un hombre honorable a lo largo de la obra, su ascendencia noble y su caballería así lo afirman.

Estos engaños, las burlas de Don Juan nos acercan al mayor problema del código de honor en la obra y es que este código permite al engaño. Así, todas las promesas rotas de Don Juan no le deshonran, porque nunca tuvo, realmente, la intención de cumplirlas. Los personajes de la obra tanto mujeres como hombres, nobles y campesinos, son incapaces de rebelarse contra el código de honor.

“¡Ay, perdido honor!”, se queja Isabela, lo mismo que Tisbea:
“¡ Ay choza, vil instrumento
de mi deshonra y mi infamia!”
El Burlador de Sevilla .

Podemos concluir que Don Juan, utiliza de burlas y engaños, para seducir a las mujeres con el objetivo de conseguir lo que quiere, no tiene la intención de maltratarlas, pero la conquista tiene un maravilloso sabor cuando la mujer es comprometida, cuanto más difícil mejor para él.

Don Juan usa las mujeres como un objeto no quiere enamorarse, sino conseguir conquistarlas y después que consigue su intento, las abandona.

Podemos concluir que Don Juan, utiliza de burlas y engaños, para seducir a las mujeres con el objetivo de conseguir lo que quiere, no tiene la intención de maltratarlas, pero la conquista tiene un maravilloso sabor cuando la mujer es comprometida, cuanto más difícil mejor para él.

La mujer se siente atraída por él por la capacidad que tiene de enamorarse, emocionarse, por su poder de decisión, pero Don Juan usa las mujeres como un objeto, no quiere enamorarse, sino conseguir conquistarlas y después que consigue su intento, las abandona.

Referencias Bibliográficas:

CÁRCARO, Silvia Inés. Mitos españoles. Imaginación y cultura.
Rio de Janeiro APEERJ_2000.

MOLINA, Tirso de. (Fray Gabriel Téllez) El Burlador de Sevilla.
Clásicos españoles. Texto integral. Atribuida a Tirso de Molina.
_____. El Burlador de Sevilla y El convidado de Piedra . 6 ed.
Madrid: Espasa- Caple, 1978.

QUESADA, Sebastián. Curso de Civilización Española. 2.ed.
Madrid: SCEL, 1989.

“Los ríos profundos” - a dança da memória na construção da identidade

Kauss, Vera Lucia Teixeira

Universidade Estácio de Sá - UNESA

O título do segundo romance de José María Arguedas apresenta-se impregnado de uma rica carga conotativa derivada de um fato real: baseia-se na diferença geográfica das duas regiões em que se pode considerar dividido o Peru, a *costa* e o interior que se divide em *sierra* e floresta. Na primeira região, a *costa*, os rios possuem leitos superficiais, não são caudalosos e, na maioria dos casos, costumam secar durante vários meses do ano. Isto é exatamente o contrário do que acontece na região serrana: lá, os rios correm por leitos bastante profundos, são caudalosos e perenes e, além disto, são a fonte das águas dos rios das duas outras regiões naturais do Peru, a costa e a selva. Partindo deste pensamento, Arguedas faz uma reflexão, que procura estender a seus leitores, sobre a profundidade, a solidez das raízes ancestrais da cultura andina, que são matrizes da identidade nacional peruana, comparando-as com os valores impostos da cultura ocidental, pela violência da dominação, pela atitude de dependência frente às metrópoles estrangeiras, pelo desprezo e pela marginalização das raízes autóctones. Fazendo uma analogia, o escritor diz que as construções sociais e culturais realmente sólidas e autênticas devem nutrir-se – como os rios da região da costa que têm origem nos da serra – de elementos andinos, indígenas pois este é o caminho para “un mestizaje fecundo y sintetizador del Perú de “todas las sangres”¹. A falta desta base mergulhada na cultura andina transformará qualquer coisa que se faça em uma simples imitação das construções sociais e culturais das metrópoles a que o país está submetido.

1 Citação de Ricardo González Vigil em ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. Madrid, Cátedra, 1995, pp. 75-76.

A mescla das duas culturas como solução para o impasse criado com a chegada do europeu encontra-se magnificamente exemplificada no primeiro capítulo do romance *Los ríos profundos*, onde os edifícios de Cusco se apresentam como símbolos perfeitos desta mestiçagem. Suas bases continuam sendo os muros levantados pelos incas, enquanto a parte superior são construções feitas pelos espanhóis e pelos mestiços – sendo que, estes últimos, criativamente, assimilavam as lições da arte européia ao mesmo tempo em que se colocavam abertos para receber as sugestões da arte andina. Uma posição que verificamos nos textos de José María Arguedas é que ele não se fechava em uma postura radical a favor de um Peru totalmente voltado para os modelos indígenas do passado; ao contrário, ele lutava por um país mestiço, com raízes plantadas profundamente na herança indígena. Arguedas demonstrava possuir uma imensa confiança na capacidade do homem peruano que, formado pela mescla de várias raças (índios, brancos, negros...) encontraria um caminho que possibilitasse a convivência – mesmo que conflitiva e em constante tensão – dos valores andinos, autóctones com os valores cosmopolitas, estrangeiros.

No romance *Los ríos profundos*, acompanhamos, na história narrada e em seu discurso, o drama da socialização que vivencia um sujeito – Ernesto – que habita um espaço marcado pela heterogeneidade e pelo contraste. Aos quatorze anos, Ernesto, narrador-protagonista, é um ser em crise que está passando da infância para a juventude, que tem que definir seu lugar como indivíduo em um mundo dividido, semi-feudal, onde se chocam as culturas indígena, mestiça e a dos chamados senhores, ou seja, os grandes latifundiários: ricos, poderosos e “brancos”.

O eixo simbólico em torno do qual gira este texto de Arguedas e que, ao mesmo tempo, serve como impulso para o desenrolar do argumento é o processo de formação de Ernesto, que acompanha o do povoado, “crecimiento de un niño, crecimiento de un pueblo: este es el tema, único, doble, múltiple, de *Los ríos profundos*”, segundo Ariel Dorfman.² Neste texto, Arguedas traz de

2 Texto de Ariel Dorfman, citado por Ricardo González Vigil em ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. Madrid, Cátedra, 1995, p.81.

volta, como protagonista, o menino Ernesto do conto *Warma kuyay*, ambientado na *sierra*, e cujo eixo principal gira em torno da dicotomia índios-brancos. No final desta narrativa, a personagem Ernesto passa a morar na *costa*, o que considera como um exílio que o enche de frustração e o torna extremamente solitário. Esta mudança, no entanto, não afasta o menino da decisão de aderir integralmente ao mundo indígena mas “modifica considerablemente el diseño y la dinámica de la situación misma”, como diz Antonio Cornejo Polar³, porque, a partir deste acontecimento, Ernesto não terá que lutar para incorporar-se ao mundo indígena; na verdade, terá que lutar para assumir um mundo que já é conhecido, que já foi vivenciado por dentro e que, de alguma maneira, já é o seu. Ainda segundo Cornejo Polar: “Es um processo de recuperación, de reconocimiento, e implica la salvación de la propia imagen del personaje. La recuperación del mundo es, ahora, la recuperación de sí mismo”.⁴

Esta recuperação do mundo e de si mesmo levará Ernesto a um deslocamento para o passado, para o tempo intermediário situado entre a perda do paraíso, ou experiência original entre os *comuneros*, e o “exílio” na capital, na costa. Os fatos relatados na história são vividos pelo protagonista, Ernesto, um rapaz de quatorze anos que apresenta uma capacidade acentuada para a recordação e uma postura quase que obsessiva para evocar, relembrar, para fixar na memória os momentos, os acontecimentos, enfim, tudo ao seu redor. A estrutura geral do romance é construída a partir da memória do Ernesto narrador que, adulto, mergulha na recordação e, através dela, traz para o presente acontecimentos, pessoas e objetos do passado.

Neste romance, podemos discernir, mesmo que estreitamente ligadas entre si, uma memória do Ernesto narrador e outra do Ernesto protagonista. Nele, Arguedas lança mão de três narradores diferentes que, no fundo, se originam de um: o narrador principal, que é um homem já adulto evocando a infância da qual

3 Citação do texto de CORNEJO POLAR, Antonio. *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Perú, Editorial Horizonte, 1997, p. 90.

4 *Idem*, p. 22.

está separado por, pelo menos, uns trinta anos; o narrador protagonista, o menino Ernesto que vivencia os fatos como personagem principal e testemunha privilegiada, mas sem exercer sobre eles nenhum domínio ou ter qualquer previsão do que vai acontecer devido à imprevisibilidade do futuro para qualquer ser humano; e um terceiro narrador, que Ángel Rama chama de “Etnólogo” por serem suas intervenções bastante independentes da ação e conterem informações necessárias ao entendimento do leitor.

O narrador adulto busca recordar o passado no ato de escrever e, com ele procura garantir sua própria identidade e a coerência do projeto narrativo. Assim, a memória é a base para a experiência e a chave do conhecimento, pois é através de seu exercício que o jovem personagem sustenta e constrói sua identidade e que o narrador maduro consegue alcançar e concretizar sua prática discursiva.

O texto começa em Cusco, um espaço simbólico que, infelizmente, se encontra profanado por causa da enorme presença da classe dominante, os chamados *mistis*, poderosos e ricos que exploram os índios. A cidade, considerada o centro do mundo para o povo vencido, apresenta-se, para Ernesto, como um verdadeiro teatro de contrastes tão intensos que se aproximam de alucinações: tudo é captado pela percepção do menino em uma visão subjetiva das tensões que se encontram – e desencontram – na sociedade e na história andinas. Em nenhum momento da narração se esclarece o motivo que levou o pai de Ernesto, um advogado errante chamado Gabriel, a viajar para Cusco. Este fato reforça simbolicamente a visita feita ao *Viejo*, parente muito rico e poderoso tanto quanto malévolos e avaros: a visita à cidade incaica transforma-se, então, em uma peregrinação a um lugar, ao mesmo tempo, sagrado e dessacralizado. Este personagem – *el Viejo* – possui um *status* de certa forma legendário: representa a encarnação de uma ordem ilegítima, imposta com a chegada do dominador e, sua presença, ali, parece usurpar o lugar do Inca, o único que deveria deter o poder legitimamente.

Como em toda a sua obra, Arguedas opta pelo realismo ao escrever *Los ríos profundos*, mas um realismo peculiar, que não seja meramente objetivo, que perceba a realidade de uma maneira global, que assuma o interno e o externo, o subjetivo e o objetivo, a razão e a magia, o indivíduo e a sociedade, o homem e o mundo. Quando ingressou na Universidade, Arguedas aproximou-se do socialismo marxista – da mesma forma que uma grande parte de estudantes da época – mas nunca se filiou a nenhum partido político ou se declarou ligado a uma das correntes deste pensamento. A visão mítica andina que trazia arraigada em sua maneira de ser o impedia de adotar uma interpretação racionalista, embasada unicamente pelo pensamento científico.

Sua opção pelo realismo agrega a este – e ao socialismo - o mítico-mágico-religioso. Uma das apreensões de Arguedas, diante da possibilidade de vitória dos que lutavam por transformar a América Latina, através da revolução socialista, residia no fato de que isto significaria a imposição do materialismo e a tentativa de acabar com o mítico-religioso que seria visto, então, como ignorância e superstição popular. Uma das maiores angústias do escritor era exatamente a existência desta possibilidade: a imposição do materialismo privilegiando o poder econômico e político em detrimento da riqueza espiritual e cultural do ser humano. Por isso, em seus textos, ele constrói um socialismo com uma visão do real que incluía a dimensão mítico-mágico-religiosa.

José María Arguedas conhecia profundamente o pensamento de socialistas peruanos – Mariátegui, Vallejo, entre outros, - e sabia como eles se haviam esforçado para demonstrar que a tradicional economia andina poderia ser perfeitamente aproveitada na nova infra-estrutura econômica, fato que desde o começo, ainda no período da Conquista e Colonização, fora tentado por outros homens, como Guamán Poma de Ayala. O que se procurava mostrar era que as comunidades indígenas e os hábitos econômicos do mundo andino guardavam muitos pontos em comum com o “comunismo primitivo”, que seria a base ideal para a construção – e não uma simples cópia ou transposição da

revolução de outros lugares – de um socialismo dos Andes. Para Arguedas, também a estrutura cultural andina – que ele conhecia profundamente não apenas do convívio na infância e adolescência, mas de seus estudos de antropologia, etnologia e folclore – seria um suporte eficaz na construção de um “socialismo andino”. O tempo, na perspectiva mítica, é circular; na perspectiva marxista, é linear e irreversível, no entanto, “hay un proceso dialéctico que lleva del comunismo primitivo, a la sociedad clasista donde reina la propiedad privada de los médios de producción hasta que la revolución permite el paso a un comunismo cualitativamente superior al primitivo”⁵. Esta revolução implicaria uma volta à origem, a um tempo primordial, levaria a uma luta pela recuperação que supõe o questionamento e a destruição de um presente injusto e cruel: a memória funciona, aqui, como instrumento para a atualização do modelo primordial. Em *Los ríos profundos*, a recordação não possui um caráter escapista ou consolador, mas sim mítico e subversivo:

La memoria, de una dimensión neutra – el modo como una cultura aprehende la realidad – há adquirido también una dimensión ética: a través de ella el pueblo oprimido resiste y edifica simbólicamente su liberación [...] no se trata de la conservación mostrenca del ethos indígena sino de la opción por él.⁶

No texto, a natureza andina, principalmente os rios, as ruínas incaicas, os ritos, como a missa, assumida de uma maneira sincrética pela ótica andina dos colonos, as práticas religiosas, como o *zumbayllu* e a música, desencadeiam o efeito tonificante e subversivo da memória que ilumina o presente e o futuro. Neste futuro, a sociedade não será racialmente estratificada; se desenvolverá, a partir da comunhão com a cultura andina, incluindo a todos os segmentos: os mestiços, os negros, os brancos e os índios. Como a base desta sociedade futura é formada pelos ín-

5 Texto de Ricardo González Vigil em ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. Madrid, Cátedra, 1995, p. 101.

6 Idem, p. 103.

dios, torna-se preocupante a questão dos colonos – *concertados* e *pongos* – que, diferentemente dos *comuneros*, levam uma vida de escravos. Ao observá-los em *Los ríos profundos*, Ernesto os vê privados de praticamente tudo – até mesmo de voz – e teme que não possuam mais a memória no sentido mítico e coletivo que lhes proporcionaria a capacidade de lutar para manter sua identidade. Ele se sente, por exemplo, bastante incomodado quando eles não se unem à rebelião das *chicheras* que lutam pela distribuição

justa do sal – elemento vital – como se não se atrevessem, se não tivessem direito a reivindicar a justiça social e econômica. Mas, em um outro momento do romance, Ernesto se surpreende quando os vê em movimento, avançando contra as armas dos soldados para entrar em Abancay e ouvir a missa que o padre Linhares fora obrigado a rezar como meio eficaz de combater a peste. Com este episódio, Arguedas parece querer mostrar duas coisas: a capacidade de rebelar-se de todos os índios, inclusive os colonos, e a força e a repercussão revolucionária que possui a mentalidade mítica. Mostrar o despertar dos colonos – índios que viviam como escravos – como algo inevitável e provável era, para Arguedas, uma parte extremamente importante na construção deste romance, pois significava a crença em uma revolução que aconteceria num futuro não muito distante e sua ligação não com o pensamento racionalista mas com a mentalidade mítica.

Diferentemente dos *comuneros* de *Yawar Fiesta*, os índios retratados neste romance são *concertados*, ou seja, colonos, trabalhadores que vivem nas fazendas dos *mistis* – latifundiários ricos e poderosos – como verdadeiros escravos. Os índios *comuneros*, mesmo sendo tão explorados quanto os que trabalham nas fazendas, continuam vivendo em comunidades, possuindo um pedaço de terra para cultivar e mantendo a todo custo suas tradições e crenças, ou seja, lutam por manter sua identidade. Os *concertados* parecem haver perdido tudo, até mesmo a vontade ou capacidade para comunicar-se. Quando chega a Abancay, Ernesto procura conversar com os índios da fazenda de Patibamba usando a linguagem dos *ayllus*, mas é rechaçado.

Para Ernesto, o fato de os índios não responderem ao seu chamado, às suas tentativas de aproximação, era o reflexo da perda da identidade – neste caso, da memória -, ou seja, essa atitude era equivalente a viver no vazio cultural provocado pela submissão mais violenta que se pode imaginar. O silêncio destes seres não era apenas uma forma de exteriorizar o imenso medo que sentiam; ele era muito mais uma marca do lugar que ocupavam na sociedade. Um outro momento em que vemos retratada esta situação de perda de memória como significando perda da identidade está no primeiro capítulo quando Ernesto fala com o *pongo*, empregado-escravo de seu rico e poderoso tio, el Viejo, e percebe que ele não se comunica no idioma nativo. Seu pai é quem vai esclarecer a situação, explicando ao menino que o servo não fala em quíchua não por desconhecimento do idioma mas sim por medo, pela força da opressão em que vive. A perda da língua materna é o sintoma mais representativo do desamparo destes índios que vivem submetidos ao regime escravo das fazendas: despojados do patrimônio que os vinculava ao passado coletivo, oprimidos a ponto de não aceitarem a intermediação de um interlocutor que lhes fale com respeito, os *pongos* e os *colonos* representam o limite a que pode chegar o ser humano vivenciando uma situação desumana de opressão. Somente no último capítulo do romance este segmento social recuperará a capacidade de comunicar-se – a voz e o canto – quando invadir Abancay para exigir a celebração de uma missa contra a peste que assola o lugar.

Ernesto, enquanto protagonista e narrador, detecta e transmite ao leitor como o discurso ou o silêncio são marcas que inscrevem os sujeitos nos vários segmentos sociais em que se divide a sociedade andina. Neste romance, os personagens são verdadeiros tipos humanos que, dentro de um jogo de contrastes e diferenças, ocupam um lugar na trama social andina, pois, segundo Peter Elmore, “la idiosincrasia, los gestos y los discursos de cada individuo sirven para situarlo en una minuciosa y compleja escala cuyos límites están representados por el terrateniente y el pongo”.⁷ Quando Ernesto

7 Trecho do texto de ELMORE, Peter. Los ríos profundos, de José María Arguedas: las lecciones de la memoria. In: MARTÍNEZ, Maruja & MANRIQUE, Nelson,

encontra pela primeira vez seu tio, o poderoso latifundiário Manuel Jesús, conhecido como *el Viejo*, tem a confirmação de tudo que sobre ele lhe havia dito seu pai: é tão avaro quanto rico e, para o jovem, “la avaricia es un pecado que concentra la vileza y la desconexión con la humanidad y el orden natural; acumula bienes que dejan de serlo, al no ser empleados para beneficio de alguien”.⁸ Sempre que menciona o tio, Ernesto o retrata como um homem impiedoso, orgulhoso e avaro: dono de quatro fazendas - que representariam os quatro *suyos* ou regiões formadoras do Tahuantinsuyo (limites do império incaico) – *el Viejo* procura deixar claro para a sociedade sua posição de senhor rico e poderoso, alguém que ocupa, como um usurpador, o lugar que apenas o Inca poderia ocupar por direito. No outro extremo desta complexa divisão de classes sociais, Ernesto depara-se com a figura do *pongo* que lhe causa um imenso impacto por senti-lo tão desvalido e oprimido, como um verme que pedisse para ser massacrado.

Os elos de ligação entre o uso da palavra e o exercício do poder caracteriza um personagem em especial neste romance: o padre Linhares. Diretor do colégio em que Ernesto estuda, como interno, em Abancay. Em alguns momentos, ele mostra-se dividido entre os dois mundos que vivencia: o indígena e o dos brancos, mas não deixa dúvidas quanto à posição que assume, francamente comprometida com a classe que detém o poder e o dinheiro. O nome do padre diretor deriva da palavra “linho” e traz em si uma enorme carga conotativa como, por exemplo, na conexão que podemos fazer entre um canto fúnebre – criado por um poeta grego chamado Lino – e a prédica do cristianismo como a religião da resignação, da aceitação de se viver em um verdadeiro “vale de lágrimas” para se alcançar o “céu” através da morte. O diretor do colégio de Abancay possuía o dom da retórica e usava sua destreza com os signos para defender a situação vigente na sociedade peruana: aos índios cabia a submissão e aceitação do “vale de lágrimas” que lhes era imposto pelos senhores, os ricos

editores. *Amor y fuego: Seminario Internacional José María Arguedas, 25 años después*. Lima, DESCO-CEPES-SUR, 1994, p. 336.

8 Texto citado de ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. Edición de Ricardo González Vigil. Madrid, Cátedra, 1995, p. 170.

e poderosos latifundiários que, por sua vez, eram elogiados pelo sacerdote como sendo os pilares da sociedade, os fundamentos da pátria peruana.

Ernesto percebe a duplicidade do comportamento do padre Linhares; observa como ele modifica sua performance quando se dirige aos índios empregados da fazenda Patibamba ou quando fala aos alunos do colégio interno de que é diretor. Refletindo sobre a maneira de agir do sacerdote, Ernesto constata que:

El padre hablaba esta vez de otro modo, no como lo hizo en el tabladillo de la hacienda, frente al patio barroso que pisaban los colonos de Patibamba. Quizá era una idea, un presentimiento sólo mío. El quechua en que habló a los indios me causaba amargura. ¿Tiene varios espíritus?, me pregunté, oyéndole en la capilla. A nosotros no pretende hacernos llorar a torrentes, no quiere que nuestro corazón se humille, que caiga en el barro del piso, donde los gusanos del bagazo se arrastran... A nosotros nos ilumina, nos levanta hasta confundirnos con su alma...⁹

Mesmo que tenhamos restrições ao comportamento do padre Linhares, não podemos deixar de constatar que ele possui o poder de, com suas prédicas, com suas palavras, provocar reações muito intensas naqueles que o escutam, de alterar profundamente o estado emocional e a conduta de seus ouvintes: ele é, sem dúvida, um grande orador. Ernesto demonstra, em alguns momentos, sentir uma grande admiração pelo sacerdote apesar de não aprovar e de criticar – como podemos observar na citação anterior - o catolicismo tradicionalista que impera nos Andes. A figura do padre Linhares causa uma certa inquietação no jovem adolescente, mas, em nenhum momento desperta em Ernesto o desprezo que ele sente por seu tio, o rico e poderoso latifundiário conhecido como *el Viejo*. Mesmo percebendo as mudanças que ocorrem no comportamento do padre de acordo com o auditório a que se dirige - a duplicidade retórica, seu discurso impregnado de uma ideologia feudal, o dom da manipulação das palavras que,

⁹ ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. Edición de Ricardo González Vigil. Madrid, Cátedra, 1995, p. 313.

de certa forma, parece resultar na posição ambígua que assume diante da sociedade - Ernesto não consegue deixar de admirá-lo, não consegue romper o vínculo que o une ao padre diretor. Ernesto não identifica o padre Linhares com o Mal – como faz com *el Viejo* -, pois percebe em sua maneira de ser e agir a coexistência em tensão de polaridades éticas. Mesmo percebendo o comportamento duplo de seu professor, mais que isso, seu tutor, Ernesto não consegue rechaçá-lo; apenas o vê como um modelo com o qual não poderia identificar-se completamente. Ao mesmo tempo, o aluno sente-se atraído por esta figura antagonica, por tudo que pode aprender com ele no que diz respeito aos mistérios da retórica.

Mas, apesar de toda a sua eloquência, o padre Linhares é derrotado, em um debate público, por dona Felipa, legítima representante do segmento mestiço da sociedade de Abancay. Um dos fatos principais relatados no romance é a rebelião das *chicheras* que, lideradas por dona Felipa, invadem um depósito de sal, que pertencia aos poderosos latifundiários, para distribuírem o precioso condimento aos mais pobres: o sal adquire, neste episódio, o sentido conotativo da falta do essencial para a sobrevivência do homem. Esta personagem e as outras mulheres que, como ela, trabalham em bares onde os homens vão em busca de diversão - ouvir *huaynos* e beber *chicha* para recordar o seu povoado de origem – mostram, no texto arguediano, a força e a ação revitalizadora e libertadora que, em determinados momentos, adquire o componente feminino na sociedade.

A rebelião, feita pelas mulheres, é sentida como um abalo na sólida organização sócio-econômica e política da cidade que, por estar localizada dentro das terras de algumas fazendas – principalmente a de *Patibamba* – transmite a sensação que seu povo se encontra cativo, aprisionado, de que todo o poder está nas mãos dos donos das terras – os poderosos e ricos latifundiários – que exercitam sua autoridade máxima e incontestável sobre os índios – os *colonos* que trabalham e vivem sob sua tirania. Há uma similaridade entre os esquemas que Arguedas usa em *Yawar Fiesta* e

em *Los ríos profundos* apesar de, no primeiro romance, os índios serem *comuneros*, ou seja, índios que vivem em uma comunidade, que são donos de suas terras, e que, por isso, conseguem manter sua identidade, e, no segundo, *colonos*, verdadeiros escravos a serviço dos poderosos. A cidade de Abancay é muito maior que a de Puquio mas, mesmo assim, observamos que se repete, ali, a conhecida oposição entre índios e brancos, e a adesão de Ernesto ao mundo indígena. No primeiro romance, Arguedas nos mostra a luta travada pelos *comuneros* para manterem suas crenças, seus costumes, sua cosmogonia, enfim, sua identidade contra uma estrutura sócio-econômica e política que tem como objetivo subjugar-lo, transformá-lo para melhor explorá-lo. No segundo, Arguedas nos leva a conhecer um outro índio, o *colono*, o *pongo*, que trabalha em regime de escravidão nas fazendas e que, vivendo longe de sua comunidade, acaba por perder suas raízes, tornando-se uma pessoa desvinculada tanto de uma quanto da outra cultura: a sua cultura original se perde no mundo de sofrimentos, humilhações e imposições a que é submetido e, a outra, imposta pelos poderosos, ele não consegue entender realmente, ficando à deriva, perdido no meio do caminho, vivendo em uma espécie de limbo. Ernesto, assim que se vê sozinho na cidade, procura entrar em contato com aqueles que escolheu como seus semelhantes e sente uma profunda dor ao perceber que, diferentemente dos índios com quem conviveu na infância, estes empregados na fazenda de *Patibamba* são menos corajosos: ali, naquele lugar “no los dejan llegar a ser hombres; tienen miedo, siempre, como criaturas”.¹⁰ Mesmo não sendo aceito, não conseguindo falar com os *colonos*, Ernesto volta várias vezes à fazenda e, nestas visitas, observa a terrível miséria e humilhação em que vivem os índios, mas constata que, apesar de tudo, eles continuam mantendo viva uma força inexplicável, milagrosa, que, mais adiante no texto explodirá na invasão de Abancay pelos colonos em busca da cura para uma epidemia que acreditam conseguir ouvindo uma missa celebrada pelo padre Linhares.

10 CORNEJO POLAR, Antonio. *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Perú, Editorial Horizonte, 1997, p. 112.

Não sendo possível a aproximação com os *colonos* de Patibamba, Ernesto busca refúgio nas *chicherías*, ou seja, uma espécie de bares onde os índios e mestiços da cidade iam em busca de divertimento e bebida – a *chicha*, um tipo de aguardente feito de milho fermentado. Mas, logo Ernesto percebe que os *colonos* não frequentam estes bares, não costumam nem mesmo ir à cidade. Os clientes mais comuns das *chicherías* são os índios que conseguiram fugir do trabalho nas fazendas e os mestiços que ocupam os cargos menos importantes na organização social da cidade e que, como logo percebe o adolescente, menosprezam os *colonos* tanto quanto os brancos, os mais influentes e poderosos. Este lugar torna-se especial para a personagem porque, apesar de sua aparência de sujeira, de miséria, torna-se um cenário onde acontece o milagre da alegria, e é para onde Ernesto vai quando quer ouvir música e recordar seu passado: a memória e a música são como pilares de sustentação da sua vida. É também nas *chicherías* que se encontram os forasteiros que passam por Abancay; lá, eles cantam e recordam seus povoados distantes.

Ernesto passa horas ouvindo o músico tocar os variados *huaynos* – e outros tipos de canções regionais serranas – mas não consegue quebrar o isolamento, o círculo fechado em que se encontra - não apenas ele, mas todos aqueles que vivenciam intensamente a tensão cultural criada pela imposição dos valores de um povo dominador sobre outro, o dominado. Este mundo dos vencedores, dos brancos de Abancay, quase não está presente no relato, mas mesmo assim se pode sentir seu poder, sua força por trás de tudo o que acontece tanto dentro dos muros do colégio como fora deles, em todos os cantos da cidade.

Este estigma de isolamento fica bastante evidenciado nesta parte do romance, como em muitos outros momentos da obra de Arguedas: Ernesto vivencia um sistema no Colégio interno que não compreende, além disso, não consegue se entrosar com nenhum dos segmentos ali presentes: nem com o dos brancos nem com o dos mestiços e nem mesmo com o segmento dos *colonos*, que não só não o aceitam, mas se recusam até a falar com ele.

Excluído de todos os círculos, o adolescente encontra-se absolutamente só e, marginalizado, perambula pela cidade lutando por manter-se fiel aos princípios que adotou na infância.

A rebelião das mulheres é um acontecimento que vai trazer à tona uma violência até então somente pressentida, vislumbrada, que subjaz nas entrelinhas desde o início do romance e se exterioriza no momento do motim, transbordando como um rio em época de enchente dentro do universo que a comporta, o das relações sociais.

O motivo da rebelião é concreto: a falta de sal para a população, enquanto os latifundiários possuem o produto em quantidade suficiente até mesmo para dar a seus animais. As mulheres mestiças do bairro de Huanupata, lideradas por dona Felipa, assaltam o local onde se encontra estocado o sal, dividem-no entre elas e levam uma parte para distribuir aos índios que trabalham na fazenda de Patibamba. Para concretizar seus objetivos, elas tomam a decisão de desobedecer ao Padre Linhares – que procura dissuadi-las de se apropriar do sal –, enfrentam e desarmam os soldados e vencem, na luta, os salineiros. Este acontecimento tem, dentro do romance como um todo, vários objetivos: o mais óbvio é servir para explicitar a injusta organização social da cidade – e, de certa forma, de toda a sociedade peruana – onde poucos possuem muito e a grande maioria vive na miséria; mas também tem a finalidade de mostrar a enorme força que possui este segmento mais humilde quando deixa de atuar isolado e se junta, transformando-se em massa, em sujeito coletivo. O poder de dona Felipa nasce de sua valentia, de sua coragem, mas, sem dúvida, ela se fortalece na valentia e na coragem que emanam da massa que a acompanha e a impulsiona a seguir em frente. Indo além de seus motivos concretos, podemos dizer que esta rebelião se converte em um símbolo da ruptura com uma das mais sutis e perversas formas de dominação: aquela que se faz a partir da religiosidade, da crença de um povo. Este fato já havia acontecido em *Yawar Fiesta*, quando todo o povoado de Puquio assiste à morte de um *auki* – um deus – pelas mãos dos próprios índios que o cultuavam,

que acreditavam nele, mas que sabem ser esta a única saída que possuem para continuar lutando contra a imposição de valores que os levariam a perder sua identidade enquanto povo. Em *Los ríos profundos* somos levados a testemunhar a superação por este povo tão oprimido e humilhado do terror que conseguiram infundir-lhe na alma no que diz respeito à desobediência às chamadas leis divinas, trazidas e disseminadas pelo dominador. Na base deste ato de rebelião, podemos observar a existência de uma consciência que permite a este segmento da sociedade reconhecer a importância e validade de seus próprios atos e pensamentos, mesmo que eles se oponham aos que lhe são impostos como um cânone estabelecido e indiscutível, que servem aos poderosos como instrumento de alienação.

Até o capítulo VII, o romance é marcado pela presença de um narrador personagem, mas nesse momento ele quase perde sua identidade para mergulhar na coletividade que o movimento impõe: o rapaz solitário e melancólico se transforma em contato com as mulheres rebeladas. Num primeiro momento, ele sente o ódio avassalador que emana das amotinadas, depois vivencia intensamente todos os atos: a invasão do depósito e o enfrentamento com o padre e com os soldados, participa da divisão dos sacos de sal entre os moradores da cidade e da decisão de levar uma quantidade do condimento para os pobres de Patibamba. Finalmente, integra-se ao grupo que caminha em direção à fazenda. Esta experiência é para Ernesto extremamente rica porque, em alguns momentos, consegue sentir-se integrado à massa que reivindica justiça, que luta, mas, mesmo neste instante, a ambigüidade que o caracteriza, o duplo movimento de estar integrado e, logo depois, marginalizado, de pertencer a dois mundos díspares, aparece na narrativa e deixa suas marcas indeléveis no texto. Este momento marca uma mudança importante na personagem: ele começa a deixar de ser apenas uma testemunha vivendo entre dois mundos e passa a atuar decididamente ao lado daquele que escolheu como seu, os valores andinos, o povo quíchua. Quando decide juntar-se às mulheres amotinadas, seguir com elas até o fim, gritando con-

tra aqueles que tiravam dos mais desvalidos o essencial para sua sobrevivência, Ernesto assume uma face do que podemos chamar de atitude ideal para um herói, por exemplo, dos romances de cavalaria, típicos da Idade Média: o compromisso altruísta com a coletividade. No momento em que segue as mulheres amotinadas gritando refrões contra os mais ricos, e que entra, junto com elas, no depósito onde estava armazenado o sal e participa da sua divisão e distribuição entre os mais pobres da cidade e da fazenda de Patibamba, o adolescente não demonstra nenhum medo de perder a própria vida, de sacrificar-se em prol do triunfo dos valores coletivos, e é exatamente esta atitude que o caracteriza como um herói.

Por um curto espaço de tempo, a ordem estabelecida em Abancay muda: os desvalidos, os mais pobres, são beneficiados quando um segmento também pobre, marginalizado, os mestiços, toma em suas mãos o direito de fazer valer a justiça e enfrenta os setores mais ricos e poderosos da sociedade. O triunfo de dona Felipa e seus seguidores é, contudo, fugaz, efêmero: os segmentos atacados reagem e, num primeiro momento, recolhem o sal distribuído para, logo depois, mandar chamar um batalhão do exército com o objetivo de restabelecer a ordem abalada. O fim da rebelião e a derrota de sua líder são momentos que se encontram interpolados de elementos mágicos, através dos quais a figura de dona Felipa passa a fazer parte de um universo legendário: nem os índios nem os mestiços consideram sua fuga – ou mesmo sua morte – como uma derrota definitiva, e elaboram uma saga que tem como tema central o retorno da líder que estaria na selva organizando um exército para voltar e vencer os grandes proprietários e seus aliados, fazendo, assim, prevalecer a justiça que, por algum tempo, existiu em Abancay. A fuga de dona Felipa apresenta-se envolta em acontecimentos estranhos, inexplicáveis, que terminam por envolvê-la em uma aura de mistério, reforçada pelo fato de que os soldados não conseguem encontrá-la.

Como já dissemos anteriormente, Arguedas parte do realismo para escrever seus textos, ou seja, tem como paradigma

a situação de exploração em que vivem os índios na sociedade peruana; contar a história deste povo vencido é a forma mais apropriada que o escritor encontra para denunciar o anacrônico e feroz regime feudal usado pelos poderosos para oprimi-lo, para mantê-lo sob domínio, trabalhando em regime de escravidão e sem nenhum direito. Não apenas neste romance, mas em outros considerados indigenistas, existe também a preocupação de evidenciar a iminência de uma rebelião por parte destes povos que não suportam mais a opressão em que vivem desde a chegada do conquistador. O último capítulo de *Los ríos profundos* nos mostra a força que possui este segmento, o indígena, dentre todos o mais sufocado e explorado, de rebelar-se quando se encontra frente a uma situação de desespero, de vida ou morte.

E a rebelião dos colonos, no último capítulo do romance, acontece por força de sua crença: eles crêem realmente que somente com a missa celebrada pelo padre Linhares, na igreja de Abancay, conseguirão vencer a epidemia de tifo que assola todo o lugar. Esta situação é manejada pelo autor, principalmente para, através dela, modificar a imagem de total submissão dos índios empregados nas fazendas – os *colonos* – apresentada durante todo o texto. Ao vivenciarem esta situação limite que os aterroriza - estes homens acreditam que só poderão se salvar da epidemia de tifo se conseguirem assistir a uma missa celebrada na igreja maior de Abancay pelo padre que eles consideram como “santo predicador” – eles desencadeiam uma espécie de rebelião, entregando-se de corpo e alma a ela. Evidentemente os poderosos da cidade se opõem e pedem aos soldados do exército que ainda se encontram na cidade que impeçam a entrada dos índios. Mas a força policial fracassa frente à determinação dos *colonos* que enfrentam as balas como se não tivessem nenhum receio de serem mortos por elas.

A invasão da cidade pelos índios não é um ato de desespero, tanto que eles não pisam nem mesmo as flores existentes na praça, na cidade. Comparando este movimento com o das *chicheras*, observamos que, no das mulheres, a violência estava muito presente,

enquanto que dos *colonos*, apesar de viverem submetidos a uma violência extrema, suas atitudes nos sugerem “una alta conciencia de la justicia y, como tal, llega al primer plano de importancia para una cultura cuya visión del universo es totalizante y reconoce que, como si fuera una cadena ecológica de dependencia, todo acto repercute sobre los otros elementos del sistema.”¹¹ Este episódio faz com que Ernesto volte a acreditar na força dos índios, dos *colonos* que não pareciam capazes de transgredir uma ordem, ou seja, a imagem do índio abatido, humilhado, incapaz de reagir, de lutar, dá lugar a outra: a do *colono* decidido, conhecedor da força que possui quando está junto com os seus. *Los ríos profundos*, segundo Arguedas, teria como tese fundamental mostrar esta capacidade do segmento mais explorado, o *colono*, de rebelar-se. É indiscutível a importância que este episódio possui dentro do conjunto do texto, mas não podemos vê-lo como exclusivo ou como o mais importante.

Neste romance, Arguedas nos conta, através de um relato de viagens e de enclausuramento de seu personagem principal, o périplo, o enfrentamento de Ernesto com os obstáculos que se apresentam na transposição do umbral que separa a infância da adolescência: figura de transição que vive em crise, Ernesto encontra-se submetido por uma luta dramática contra tudo e contra todos para definir seu espaço como indivíduo num ambiente quase feudal onde se chocam as culturas indígena, mestiça e *senõrial*, ou seja, dos poderosos, dos ricos que detêm o poder. Segundo Peter Elmore, “la ardua brega del protagonista se librar  en las esferas de la comunicación, la escritura literaria, la identidad generacional, el poder político, la sexualidad y, sobre todo, en las de la ideología y los modelos de conocimiento”.¹²

O capítulo final do romance nos traz uma situa o inesperada: a peste faz com que os índios empregados das fazendas saiam do estado de letargia em que se encontravam e ocupem o centro

11 SPINA, Vincent. *El modo épico en José María Arguedas*. Madrid, Pliegos, 1986, p. 119.

12 ELMORE, Peter. *Los ríos profundos, de José María Arguedas: las lecciones de la memoria*. In: MARTÍNEZ, Maruja & MANRIQUE, Nelson, editores. *Amor y fuego: Seminario Internacional José María Arguedas, 25 a os después*. Lima, DESCO-CEPES-SUR, 1994, p. 329-330.

da ação, invadindo a cidade, apesar do cerco armado dos soldados do exército, e obrigando o padre Linhares a celebrar uma missa que eles acreditam ter o poder de afugentar a epidemia de tifo que assola os povoados, ou seja, o mutismo e a inércia em que aqueles se encontram desde o início do romance são substituídos pelo canto e pelo movimento. Daí decorre a idéia de que somente quando enfrentam o espectro da morte, os servos descobrem a força que possuem quando se unem. Para Ernesto, a epidemia traz o fim de seu aprisionamento no colégio e transforma-se em um novo ponto de partida, pois ele deverá empreender, a partir de agora, sozinho, uma viagem a pé, por caminhos que apenas os índios conheciam até chegar às terras de uma das fazendas de seu tio, Manuel Jesús, *el Viejo*, onde deverá aguardar novo contato de seu pai. As sucessivas viagens de Ernesto, esta errância que marca sua trajetória, e que o transformam em um migrante desde muito cedo, apresenta-se, em *Los ríos profundos*, como condição necessária na aquisição do conhecimento. Para Arguedas, o forasteiro, aquele que apenas passa pelos lugares, observa e conserva muito melhor e mais profundamente tudo o que vê ao seu redor, e guarda todos os detalhes na memória, na recordação, porque “excluido de la comunidad sedentaria, el peregrino encuentra su hogar en la memoria – que es, además, el sustento de la escritura y de la experiencia personal.”¹³ Ernesto não possui enraizamento nem físico nem social: o personagem cruza os limites que marcam a divisão dos grupos sociais, transita entre eles sem conseguir incluir-se realmente em nenhum e, ao mesmo tempo, não possui uma residência permanente, caracterizando-se pela mobilidade, por uma natureza itinerante, migrante. Ernesto busca construir sua identidade em meio a este processo que se desdobra em dois pontos cruciais: a marginalização social e o bilinguismo que o fazem experimentar sua socialização como algo inconcluso e problemático.

O mundo representado no romance também apresenta-se profundamente fendido, em grande desarmonia, e é exatamente Ernesto quem percebe e sofre intensamente os contrastes criados

13 Idem, p. 350.

por essa situação que o angustia porque se encontra na confluência destes dois mundos – índio e branco -, como uma testemunha privilegiada. Podemos dizer que, em última análise, *Los ríos profundos* é um romance que gira em torno a dois eixos fundamentais: a obsessão de integrar-se que é vivenciada pelo protagonista e a realidade de um mundo desintegrado e em conflito, onde cada vez mais se torna difícil para Ernesto romper o isolamento e a marginalidade em que se encontra. Quanto mais ele busca a integração, mais profundamente se percebe mergulhado na angústia de sentir-se apenas uma presença desgarrada, marginal e solitária.

Ponencias de
tema
cultural

El cine como exponente sociocultural en el aula de E/LE

Susana Estruga Krahe
Carlos García de la Santa Delgado

Casa de España de Rio de Janeiro

Como introducción a nuestro trabajo señalamos la cita de Ramón Carmona:

Vivimos en una sociedad de la imagen, en la que más del 94% de las informaciones recibidas, lo son a través de los sentidos (vista y oído), especialmente en las grandes ciudades, donde específicamente más del 80% de la información nos llega a través del mecanismo de la percepción visual.

De ahí que el cine juegue un papel específico importantísimo en nuestros días, haya sido concebido para tan diversos fines —artístico, social, industrial, instrumento propagandístico etc— y al mismo tiempo se haya consolidado a lo largo del siglo XX como una de las formas de ocio más apreciadas por cualquier tipo de cultura, bien sea en la gran pantalla, televisión o a través de Internet. Por estas y otras tantas razones, podemos ver en él una valiosa herramienta para el aula de E/le, especialmente como instrumento de muestra y posterior explotación de elementos socioculturales, cuyo conocimiento posee cada vez más relevancia. Prueba de ello es la publicación del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, donde el conocimiento sociocultural merece especial relevancia respecto al conocimiento del mundo, ya que «es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (MRE 2002:96-99).

Uno de los objetivos, pues, es conseguir mostrar elementos específicos de una cultura —vinculada a una determinada socie-

dad— sin caer en maniqueísmos que puedan alejar al alumno de una visión crítica y objetiva que él mismo debe construir a medida que aprende la lengua meta. Para ello, necesitamos determinar qué es cultura y qué elementos socioculturales pueden resultar interesantes para nuestro alumno. Fernando Poyatos (1994), en su obra *La comunicación no verbal*, indica que:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Teniendo presente esta definición, sólo le cabe al profesor de español seleccionar uno de estos hábitos compartidos y explotarlo en su clase, asumiendo que aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera va mucho más allá de formar hábitos o reproducir modelos de habla; comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero. Quizás, como profesores solemos fijarnos más en las peculiaridades que tiene nuestra cultura respecto a la ajena. Estas surgen en las más diversas situaciones comunicativas: desde una clase, un encuentro con amigos o una cita de trabajo. Cualquier contexto o lugar es propicio para la actuación e interacción entre los hombres, que lo harán de acuerdo con sus costumbres o en función del modo que han visto hacer otras personas en su entorno. En este proceso, el discurso oral se confunde con las señales emitidas por otros canales que también transmiten información como los gestos, posturas (*kinésica*), distancias (*proxémica*) maneras de ve-

stir, deferencias, rituales de cortesía, frases hechas. Todos ellos juegan un papel importante en el proceso comunicativo global y son, al mismo tiempo, signos de identidad evidentes de la cultura a la que pertenece el individuo. Como señala Ángeles Oliveras (2000), la lengua funciona como «una parte integrante de la realidad social y cultural y a la vez como síntoma de esa realidad». Por eso, siempre es imprescindible considerar que la competencia que debe adquirir nuestro estudiante de español tiene que hacer hincapié en estas formas de comunicación tan relacionadas con la cultura como el propio sistema lingüístico y que permitirán al alumno que las haya adquirido mantener una ventaja respecto a otro que simplemente domine otro tipo de competencia como la gramatical.

En una película contemporánea, los alumnos, además de aprender algo sobre algún elemento sociocultural sensible de análisis —la vida, por ejemplo—, pueden descubrir más en profundidad elementos propios del comportamiento no verbal: la forma de vestirse de los españoles, la manera de conducir e interactuar en el tráfico, reaccionar ante una cola, comportarse en diferentes medios de transporte y otras muchas. Lo principal es el planteamiento de actividades en el aula para la consecución de esta adquisición y asimilación de estos nuevos elementos, que tradicionalmente no han tenido mucho peso en el aula de E/le. Generalmente, si se utiliza una película —o una secuencia de la misma— en el aula, se hace con una intención simplemente lúdica; de muestra lingüística o sociocultural de algún país del ámbito hispano, que después será explotada a través de un resumen o un pequeño trabajo que nos indique si el alumno ha sido capaz de alcanzar el objetivo planteado por el profesor/a. Todo esto sin un estudio muy exhaustivo por parte del profesor de la situación en la que se produce el acto de habla, piedra angular que creemos necesaria antes de crear una actividad.

Para este análisis encontramos muy interesante la propuesta que efectuó Hymes (Tusón, 1997:73-74) para el conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza la lengua y la capacidad

para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso. De esta forma, cualquier acto comunicativo se puede describir a partir de ocho componentes básicos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. Estos componentes se articulan de forma distinta en cada comunidad y es a través de su observación y descripción como podemos analizarlos y compararlos con otros actos comunicativos o con los mismos actos comunicativos que se establecen en la cultura propia del estudiante. Cada uno de estos componentes enumerados se divide a su vez en otros que nos ayudarán a explorar mejor el acto comunicativo. De esta forma, en cualquier acto comunicativo encontramos los siguientes aspectos, que deberán ser tratados con mayor o menor intensidad según el criterio adoptado por el profesor:

- a) situación: localización espacial y temporal del acto comunicativo (dónde y cuándo tiene lugar);
- b) escena psicosocial (la significación social y cognitiva de esta escenificación);
- c) participantes: características socioculturales (edad, sexo, estatus, roles, conocimiento, repertorio verbal, etc.);
- d) relaciones entre los interlocutores (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.);
- e) finalidades: objetivos/productos (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene), globales / particulares (finalidades sociales del acto y finalidades individuales o concretas de cada actividad);
- f) secuencia de actos: organización de la interacción (gestión de turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, fin, etc.), organización del tema (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio);
- g) clave: grado de formalidad/ informalidad de la interacción (serio, frívolo, divertido, íntimo, frío);
- h) instrumentos: canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc.), variedad del habla (lengua, dialecto, registro, etc.), vocalizaciones, kinesia, proxemia, ruidos de asentimiento, de rechazo, de asco, de incompreensión;

- i) normas: normas de interacción (quién puede hablar y quién no, cómo funcionan los turnos de palabra, interrupciones, silencios, encabalgamientos, etc.), normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, las referencias implícitas, etc.); y
- j) género: tipo de interacción (trabajo en grupo, discurso espontáneo, conferencia, tertulia, etc.), secuencias discursivas (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.).

Como ejemplo de explotación, hemos elegido un tema sociocultural que aparece en el MRE 2002: las relaciones personales. Y para el análisis del mismo nos hemos centrado en una secuencia de la película *Barrio*, de Fernando León de Aranoa. Es un largometraje español, ópera prima de este director, rodado en Madrid y apareció en cartelera en 1998. Podemos definirla como una película de corte realista y contenido de denuncia social. Sin obtener grandes éxitos de taquilla, tuvo gran repercusión entre la crítica y fue ganadora de varios premios Goya. Para el análisis de la secuencia seleccionada nos concentramos en el apartado de las relaciones interpersonales y, utilizando la descripción propuesta por Dell Hymes, nos fijamos en las normas de tipo interactivo (cómo funcionan los turnos de palabra), y en los instrumentos (variedad del habla: lengua, dialecto y registro). En la primera secuencia de *Barrio* aparecen tres chicos de un suburbio de Madrid frente al escaparate de una agencia de viajes en el que hay una imagen de cartón de una mujer con rasgos caribeños. Inmediatamente, comienzan a discutir —con su precario conocimiento del mundo— el porqué las mujeres de latitudes tropicales podrían mover las caderas mejor que las blancas. El diálogo se caracteriza por la constante desaprobación entre unos y otros de sus afirmaciones, por lo que el acto comunicativo adquiere el cariz de disputa, según Eemeren y Grootendorst (1994), quienes afirman que “para que exista una disputa es necesario que por lo menos un punto de vista no sea compartido por ambas partes”.

En este caso los participantes son *oponentes*, puesto que en este tipo de secuencia adoptan posiciones críticas con respecto a

las opiniones expresadas por sus contrarios, y cuando uno de los interlocutores siente que su imagen positiva está siendo atacada por otro interlocutor, se recurre a la ofensa, al insulto soez, que podría ser decodificado por un extranjero como una seria pelea. No obstante, se observa al final de la escena, y a lo largo de la película, que esto no afecta un ápice a su amistad y, es más, se repiten incesantemente secuencias de este tipo. Realizando un análisis más profundo de la situación, podemos descubrir que reúne varias características, que se señalan en el artículo de Diana Bravo (1996), de lo que son algunas de las premisas culturales en España, como:

La necesidad de autonomía, que aparece también relacionada con la noción de orgullo del individuo. Este se experimenta como la conciencia del propio valor cuando es puesto en tela de juicio por los otros y da lugar, en consecuencia, a comportamientos defensivos y desafiliativos, “tener orgullo” está integrado a las cualidades positivas de la personalidad social ideal, pero ser orgulloso tiene también una interpretación negativa en el sentido en que se asimila a “asocial”. Crespo (1986:216-217) dice que los sentimientos de orgullo, vergüenza, ridículo y humillación aparecen frecuentemente comprometidos en las actividades de imagen en España.

Cuando en esta escena los insultos se dirigen hacia miembros de la familia de alguno de los oponentes, también se maneja otra de las premisas culturales apuntadas por Diana Bravo:

Aun la noción de *honor* se asocia a la necesidad de autonomía. El honor aparece vinculado en muchos pueblos de habla hispana a comportamientos defensivos que protegen la integridad de la familia frente al resto de la sociedad. Desde la perspectiva de la familia estos comportamientos corresponden a la noción de afiliación (*ingroup*), pero son **juzgados** como autonomía del grupo frente a los que no lo integran (*outgroup*). Hay que aclarar que los contenidos del honor no solamente afectan a la institución familiar, sino prácticamente a todas las demás asociaciones de

las que un individuo puede sentirse representante (empresariales, gubernamentales, religiosas, clubes vecinales etc.).

Pero el objetivo principal de la visualización de esta escena es mostrar uno de los rasgos culturales más característicos de la interacción verbal entre los españoles (Bravo: 1996):

Existe entre los miembros de esta sociedad una tolerancia hacia la expresión de opiniones aun cuando difieran de las propias y precisamente a causa de este hecho. Estos comportamientos reúnen funciones cognitivas y sociales. En beneficio de las primeras, se confrontan las propias ideas y opiniones con las de los demás, y en el de la segunda, se mantiene la conversación con vida, se estimula el intercambio y se ponen en práctica las habilidades discursivas de los participantes. En una conversación cotidiana, se invierten considerables esfuerzos en mostrar compromiso con lo que se afirma y este comportamiento es el apropiado para convencer al interlocutor y para producir niveles de claridad en el propio proceso de pensamiento. Muchos de los contenidos de la imagen derivados de esta premisa corresponden a la necesidad de autonomía del individuo, más particularmente a su “autoafirmación”. El grado de conflicto que pueda suscitarse a raíz de un cambio de ideas no entra en contradicción con el hecho de que la discusión sea una forma de relación social aceptada y fructífera, en el sentido de crear lazos interpersonales positivos entre los interactuantes.

A modo de conclusión, cabe resaltar que la explotación del cine en el aula de E/LE no tiene límites desde el punto de vista sociocultural, ya que el séptimo arte siempre reflejará, de una u otra forma, alguno de los rasgos que nos definen como individuos en una determinada sociedad. Asimismo, esos elementos socioculturales que queremos mostrar en clase no serán más que una exhibición de las diferentes imágenes sociales que interactúan en un determinado marco y que estarán supeditadas en ocasiones a la clase social, región, edad, sexo y a otros tantos factores. Con lo que el concepto de cultura como un todo monolítico, estandarizado y a veces estereotipado sobre cualquier país de habla hispana puede ser analizado desde un multiperspectivismo que nos llenará de matices y enriquecerá considerablemente la idea de

lo que constituye el alma de un pueblo y de los elementos socio-culturales que lo configuran y definen y cuya representación más vital es el cine.

Bibliografía

BRAVO, Diana, 1996: *¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face*, vol. 2, *Oralia*, pp.155-184.

CARMONA, R., *¿Cómo se comenta un texto fílmico?*, Cátedra.

CESTERO MANCERA, Ana María, 1999: *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arcolibros.

EEMEREN, F.H. van, y R. GROOTENDORST, 1984: *Speech act in argumentative discussions*, Dordrecht, Foris.

HAVERKATE, H, 1994: *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION, 2002: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. [Abreviación: MRE 2002]

OLIVERAS, A. 2000: *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

POYATOS, Fernando, 1994: *La comunicación no verbal (I)*, Madrid, Istmo.

TUSÓN, A, 1997: *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.

Lengua y Cultura Hispanobrasileña en la Clase de Español

Colares, Elzenir

Universidade Estadual de Ceará - UECE

Conceptos y Comentarios

LENGUA o IDIOMA (del Latín “Lingua”) “es el sistema de signos en el que cada colectividad concreta esa capacidad que es el lenguaje. Lengua, en ese sentido, equivale a idioma”. (Martín; 1997: pp.12).

Se puede decir que lengua es cada una de las formas que el lenguaje adapta en las comunidades humanas existentes en el mundo. El lenguaje y la lengua, con frecuencia se identifican y se confunden. La lengua es, por lo tanto, un sistema de comunicación y, consecuentemente, un vehículo de la cultura.

CULTURA (del Latín “Cultura”) “1. en sentido amplio, cultivo. Este significado tiene como sufijo, así como en la expresión “cultura física” y en alguna otra, pero es desusado en general. 2. Conjunto de los “conocimientos no especializados”, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etc. 3. Conjunto de los conocimientos, grado de desarrollo científico e industrial, estado social, idea, arte, etc, de un país o una época: “la cultura clásica, la cultura moderna”. 4. (Civilización). Conjunto de la actividad espiritual de la humanidad: “historia de la cultura”. 5. Se ha propuesto sin que haya llegado a cuajar la idea, una distinción entre “cultura” y “civilización” aplicando la primera palabra al grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y reservando la segunda para el progreso científico y material”. (Moliner; 1990: pp.841).

Así, la cultura es un complejo de configuraciones mentales que, en forma de productos del comportamiento y productos

materiales o espirituales, constituye el modo principal que tiene el hombre de adaptarse al medio ambiente, controlándolo, cambiándolo, transmitiendo y preservando los modos acumulados de hacerlo. Lo que uno sabe o hace como ser humano, lo aprendió de otros seres humanos. Vale decir que la lengua parte de la Cultura de una comunidad y que, por otro lado, la Cultura se realiza a través de la Lengua. Eso es un hecho indiscutible.

Partiendo de esa premisa, es evidente que tanto Brasil como España poseen su idioma propio y una fuerte herencia cultural. Sólo hace falta de definirles sus características, comenzando de sus momentos históricos para poderse situar la cultura de los dos países, uno, perteneciente a la vieja Europa, y otro, el más nuevo de América.

Cultura Brasileña y Cultura Española

El primer rasgo a destacarse en el estudio del caso brasileño, es el del origen colonial, tras su descubrimiento en 1500, por los portugueses.

Bueno, en el caso de Brasil, se trata de una “civilización” trasplantada, puesto que los elementos destinados a la empresa de “colonización”, es decir, de ocupación productiva, vinieron del exterior: los exploradores y los trabajadores – los esclavos. Unos vinieron de Europa y otros del África, en gran cantidad. Tres fueron las corrientes humanas formadoras de la llamada “colonización” – la indígena, de habitantes primitivos de las tierras brasileñas, la negra y la portuguesa. Y así se dio la “aculturación”, o sea, la mezcla de culturas, lo que resultó, con el pasar de los años, una cultura variada y riquísima. Y a partir de ahí otros pueblos han contribuido para diversificar y enriquecer más “la cultura brasileña”: franceses, holandeses, españoles, italianos, alemanes, japoneses, ucranianos y otros más. Y va a ser el idioma portugués el vehículo de difusión de esa cultura.

Brasil por ser un país muy nuevo suscitaba una gran curiosidad. Los pueblos de otras culturas, de un modo general, tenían interés en saber algo, respecto a los indígenas, al Carnaval, al fút-

bol, etc, y hoy ya causa admiración, sobre todo a los españoles, por: su música, sus cantantes, escritores famosos a causa de sus obras, por su deporte, sus bellas playas, la simpatía y hospitalidad de su pueblo y por el propio idioma portugués que quizás no lo estudien porque les hace falta más oportunidad. Si les fuese dada, seguramente habría muchos hablantes de portugués en España y por todas partes. Vale resaltar que el destino de España y Brasil comenzó a ser tejido en 1580, cuando Felipe II rigió los destinos de Portugal. En aquel momento Brasil era colonia portuguesa.

Con relación a la cultura española, es del conocimiento de muchos que, por estar España en uno de los extremos del continente Europeo, en la Península Ibérica, y por su proximidad al continente africano, posee un indudable valor estratégico, por lo que siempre ha suscitado una gran codicia y ha sido lugar propicio como asiento de grandes culturas. Por eso fueron varios los pobladores de España: fenicios, griegos, cartagineses, y, en estancias más prolongadas, romanos, visigodos y musulmanes, cuyos contactos contribuyeron para la riqueza de su historia y, por supuesto, su tesoro primero fue la unión de razas, idiomas, usos y costumbres, arte, religión y mucho más. Un verdadero legado que juntamente con otras influencias ha puesto de relieve esa tan admirada cultura. Para representarla y propagarla surgió la lengua castellana o española que tuvo su período de oro a partir del siglo XV, con la unión de los Reyes Católicos, Fernando de Aragón e Isabel de Castilla, cuyo reinado proporcionó momentos y hechos muy importantes para la historia de España: 1. La Unidad Nacional: lingüística (la lengua castellana de Castilla), religiosa (religión católica de los romanos) y política (con la implantación de las leyes dejadas por los romanos.) 2. La toma de Granada, último reducto de los moros, después de ocho siglos de ocupación, y su expulsión del suelo español el (02/01/1492). 3. El descubrimiento de América por Colón con el apoyo total de los Reyes Católicos, lo que abrió los portones de España hacia el Continente Americano y el Mundo. Durante esta fase de colonización fue grande la cantidad de españoles que salió del sur de España, de

Huelva (Puerto de Palos), rumbo al Continente Americano y esa fue la causa del idioma español, el castellano, como lo llaman los hispanoamericanos, asemejarse al acento del español del sur de España (Andalucía).

Toda España crece principalmente a causa de su comercio interno y externo, aumentan sus dominios y riquezas, comienzan a brillar sus letras e sus artes que van a culminar con el nuevo nombre de su idioma castellano que pasa a llamarse *Lengua Española* y por todo eso florece su literatura que alcanza el camino de la gloria con las obras de sus hijos ilustres, destacándose entre ellas: “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” - el caballero que mucho luchó por sus ideales, por el honor y la justicia – la obra universal de España que le dio la fama y la gloria en ese primer Siglo de Oro.

Na cabe duda que el castellano llevado a América, en contacto con los autóctones, se multiplicó. Los hispanoamericanos conservaron su lengua de identidad indígena, pero el castellano hablado por ellos, a despecto de sus características propias, mucho evolucionó y dio excelentes frutos, lo que se ha podido observar durante y después del “boom” literario.

En el contexto mundial: 1. El español es reconocido como “lengua oficial” en diferentes foros mundiales y en todas las instituciones europeas, desde la entrada de España en el Mercosur. 2. El crecimiento del número de hispanohablantes transformó este idioma en la 2ª lengua más hablada a partir de 2000. 3. Anualmente España recibe más de cincuenta millones de visitantes, convirtiéndola en uno de los países más visitados del mundo. Hispanoamérica actualmente es una de las áreas preferidas por muchos turistas oriundos de todas las partes. 4. Además, España pertenece a la Comunidad Económica Europea desde 1986 siendo, considerada uno de los países más industrializados. De ahí su importancia en los intercambios económicos internacionales. Siguiéndola de cerca, no se puede olvidar el gran interés que ha suscitado el mercado hispanoamericano en el mercado económico. 5. Por todo ello se puede justificar el creciente interés de la

mayoría de los países del mundo, en aprender a comunicarse en el idioma español y conocer mejor la Cultura de los pueblos hispánicos: LA CULTURA HISPÁNICA”, síntesis de varios pueblos indígenas e ibéricos.

La Lengua y La Cultura Hispánicas En Brasil – El Hispanismo

Hispanismo es el estudio de la cultura hispánica por hispanistas que se ocupan de ello. Puede ser intelectualivo por la (aprehensión de los valores hispánicos) y volitivo, (por la disposición de la voluntad para dirigirse a la captación afectiva de lo hispánico). Se puede decir que frente al hispanismo intelectualivo, existe un hispanismo volitivo, que trae raíces afectivas hondas, que se relaciona con aspectos de la formación de la nacionalidad y del desarrollo de su cultura. (García; 1964: pp.:22)

El gran sociólogo y escritor brasileño Gilberto Freire sostuvo esa tesis basado un poco en su experiencia personal – de que todo brasileño culto posee dos lenguas maternas – la portuguesa y la española, y también la de que el Brasil es la nación más hispánica del mundo, por la razón de que su formación fue española y no exclusivamente portuguesa, y de que su lengua culta es española y no únicamente portuguesa. Ninguna otra nación hispánica ha sido doblemente hispánica en este sentido.

Antes de comprenderse a un pueblo, hay que conocerlo y amarlo – estos son los dos principales factores de engrandecimiento y del aprendizaje de la lengua y cultura. En el caso de Brasil y España es necesario que los dos pueblos hablen el mismo idioma y lo hablen bien. Si Brasil quiere amar a sus hermanos hispánicos deberá entenderlos bien, primeramente, a lo que responderán España e Hispanoamérica dando una atención a los fenómenos específicos de la lengua y cultura lusobrasileñas.

Así es que muchos escritores brasileños han escrito sobre las bellezas de España, varios músicos han cantado las maravillas de ese país y recorrido sus famosas regiones, lo mismo ocurriendo con relación a los españoles que se han tornado curiosos

y amantes de las cosas de Brasil, pero tiende a reforzar bastante esta afición. Lo mismo se pasa con los hispanoamericanos que ya mantienen un intercambio con Brasil de forma más frecuente a través del turismo y del interés económico.

A españoles, portugueses, brasileños e hispanoamericanos por su historia, afinidad e identificación lingüística y cultura les fue dada la conquista de una unidad que creará el grandioso imperio espiritual del porvenir. Éste fue el momento para Brasil abrir sus puertas y su corazón para dar paso a la creación y al desenvolvimiento de los estudios portugueses, españoles e hispanoamericanos. Eso porque Brasil ya tenía sus propias herramientas: un pueblo hospitalario, ansioso de progreso y muy abierto a todas las contribuciones espirituales y culturales. Además de eso, Brasil se ha considerado siempre un país ibérico y jamás lo renegó, por eso sintió la necesidad de incorporar a su nacionalidad el mensaje de sus hermanos ibéricos e hispanoamericanos, de amistad, paz e intercâmbio cultural.

La Enseñanza De La Lengua y La Cultura Españolas en Brasil

En las últimas décadas los profesores de lenguas extranjeras han dado un nuevo rumbo a la enseñanza estableciendo confrontos más fuertes entre la lengua y la cultura. Con razón no se puede separar una de la otra.

En el anterior concepto de la palabra Cultura ha quedado claro que las normas y valores, las relaciones humanas son compartidas entre los miembros de los grupos sociales. La Cultura de un pueblo incluye: tradiciones, fiestas, comidas, usos y costumbres, creencias, instituciones, pero el objetivo principal de la LE es la comunicación.

Considerando el creciente interés por el español cabe a los profesores hacer algunas reflexiones sobre los programas, materiales didácticos, planes de clases y de curso, textos motivadores, actitudes y diálogos.

Es necesario que el alumno brasileño logre una buena competencia comunicativa del español y para eso el profesor debe

ayudarlo a comprender y aprender no sólo las diferencias morfosintácticas y semánticas entre el español y el portugués, aplicando la lingüística contrastiva o comparativa, sino también las diferencias pragmáticas y culturales entre el portugués, el español y en diferentes países de lengua española.

El problema principal de la comunicación entre los hablantes de español, de países diferentes, muchas veces está en la interpretación, a causa del desconocimiento de los aspectos socioculturales.

Por eso se ha buscado dar una mayor importancia a la formación cultural como parte integrante del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando a los alumnos para una comunicación intercultural.

El concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. Byram (1995) considera que la competencia intercultural debe incluir:

- Savoir – être (cambio de actitud);
- Savoir (adquisición de nuevos conceptos);
- Savoir – faire (aprendizaje a través de la experiencia).

Es necesario introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera, para hacerla intercultural. Introducir aspectos interculturales básicos. Hasta ahora el aspecto cultural se había centrado exclusivamente en la cultura extranjera estudiada.

La tarea primordial del profesor de lengua española es ayudar al alumno a identificar y caracterizar los aspectos que facilitan y los que inhiben el proceso de aprendizaje, acentuando especialmente los mecanismos de interferencia.

De acuerdo con los conocimientos necesarios al desarrollo de las actividades en la clase de competencia intercultural, el perfil del profesor es aquel que conociendo la lengua española, sea también conocedor de la lengua portuguesa, con todos sus ma-

tices peculiares de la región a la cual pertenece. Es el profesor que va elaborando constantemente sus materiales contrastivos, levantando instrumentos de apoyo que le permitan tratar las interferencias, fosilizaciones, expresiones y otras dificultades que se vayan presentando.

Ejemplos de Malentendidos - Valores Culturales

TIEMPO: N° 16 “Las gallinas cenan temprano”.

“En una oportunidad invité a un grupo de amigos españoles del trabajo a participar de un asado a las brasas en mi casa; quedamos de acuerdo en juntarnos a cenar a las 20h. El matrimonio que más temprano llegó fue a las 21:30h, el resto después de las 22h. Por supuesto que el asado, que era un costillar de vaca hecho a las brasas, se había pasado de cocción. El argumento fue que a las 20h era muy temprano para cenar y que ellos no eran “gallinas” para cenar tan temprano”. **Argentina/M.**

“Evidentemente, los invitados desconocían el significado y las connotaciones de *hacer un asado*. La persona que los invitó no aclaró que era un tipo de comida que debía comerse inmediatamente después de prepararse. Los invitados pensaron que a las ocho era la hora acordada, pero no la hora para empezar a cenar...” (Oliveras, 2000: pp.73-96)

En el proceso de adquisición de la competencia intercultural, el choque cultural y las situaciones incómodas son necesarias, ya que forman parte de la nueva experiencia. La reflexión y el análisis de estas situaciones y percepciones en el aula, por tratarse de materiales, de experiencias reales, son fundamentales para ir comprendiendo los aspectos de la propia cultura y los de la nueva.

Actos de Habla: “El sandwich”

“Soy escocés y la primera vez que visité España, en el año 1967, llegué a Irún después de 12 horas en un tren procedente de París. Cuando subí al tren español una señorita me ofreció un sandwich. No entendía español y tenía hambre, así que lo acepté gustosamente.

Diez años más tarde había aprendido a hablar español y estaba sentado en la sala de espera de un consultorio médico cuando de repente una mujer entró con un bocadillo en la mano y dijo: ¿Gusta? Evidentemente, nadie aceptó la oferta. En aquel momento entendí que aquella señorita del tren, diez años atrás, me había dicho por pura cortesía: ¿Gusta?”. **Escocia / M.**

“La forma ¿gusta? es un acto de habla que se emplea como forma de cortesía cuando se va a comer o se está comiendo en público, acompañada de un gesto de acercamiento de la comida hacia el interlocutor. La respuesta habitual a esta fórmula es *no, gracias, ¡que aproveche!...*” (*Id.*).

Fiestas Populares de España

La fiesta es una serie de acciones y significados de un grupo, expresados por medio de costumbres, tradiciones, ritos y ceremonias. Ella refuerza la identidad del grupo, pues cada unidad de agrupamiento tiene su fiesta. Puede decirse que un pueblo cuando tiene fiesta propia es identificado y deja de serlo cuando ya no la tiene.

Las fiestas suelen ocurrir durante los ciclos de las estaciones y pertenecen, de un modo general, a la cultura popular.

Son medios bastante aprovechados en las clases de lengua española, a causa de su variedad y riqueza, así como para establecer comparaciones aplicando la competencia intercultural.

Temas ricos son:

La corrida de toros que es la Fiesta Nacional de España y juntamente con los Encierros de Pamplona y comparadas a la

“Vaquejada” y al “Rodeio”, de las fiestas brasileñas, todas ellas son del ciclo de Verano. En la “Corrida de Toros” el torero lucha contra el toro ambos a pie, en la Plaza de Toros, ayudado por varios peones, en cuanto que en una “Vaquejada” la lucha se da en una hacienda y el vaquero es ayudado por un “esteira” (un peón que va al lado del toro o vaca para indicar la dirección a seguir), ambos a caballo. El vaquero intenta echar el toro o la vaca al suelo, sujetándolo(a) por la cola. Es la fiesta más tradicional del Ciclo del Ganado Nordesteño.

“La Corrida de Toros en “España para Usted”

“La corrida empieza a la hora justa que anuncian los programas. Siempre por la tarde. Suelen lidiarse seis toros, dos por cada matador, que antes fueron sorteados entre los diestros. La lidia de cada bicho deberá durar veinte minutos. La corrida comienza con el paseo de las cuadrillas. Precedidos por los alguacilillos, con trajes del tiempo de Felipe IV, avanzan al son de la música – un pasodoble torero – los tres espadas seguidos de los peones y los picadores. Cierran el cortejo las mulillas, que arrastrarán al toro después de muerto.

A ojos de un esteta pudoroso, ésta será la más bella parte de la fiesta, por su majestad y colorido. Pero la verdadera emoción comienza cuando el primer clarinazo anuncia la salida del primer toro.

Será recibido bien por el espada, bien por capote, el público calificará en seguida al animal de bravo o manso. El matador recibirá la cornúpeta y le dará unos pases de gran belleza y espectacularidad: las “verónicas”. Todo esto es el prólogo de la lidia propiamente tal, que se divide en tres surtes: la de varas, la de banderillas y la suprema, que es la de matar.

En la primera suerte actúan los picadores que castigan al animal con sus varas o puyas. Sigue la suerte de banderillas: tres pares de coloristas palos que se prenden al animal. Las colocan los peones o el matador, y es ésta quizá la parte más alegre y vivaz de la fiesta. Suena entonces el clarín cambiando el tercio. Ha llegado el momento del verdadero duelo entre el hombre y la

fiera. Brindará el diestro a un personaje famoso, a una mujer o al público. Y con la muleta, trapo más rojo y pequeño que el capote del principio, comenzará la “faena”.

Seguirá con pases de distintas facturas, que arrancarán, según la fortuna y el arte del maestro, “olés” o protestas del público, y música o silencio de la banda. Y cuando el toro esté colocado, con la cabeza baja, el torero ejecutará el acto de mayor valentía y emoción. Entrará a matar.

Si acierta al matar, el presidente, a petición del público, que agitará sus pañuelos para esto, le concederá trofeos: una oreja, dos y hasta el rabo.

“Tourada” Brasileña

“Tourada” es el difícil y peligroso arte de lidiar toros en una plaza.

Seguramente la recibimos de los portugueses que además de lidiar los toros en la plaza, tienen otra fiesta muy popular - la Carrera de Toros que se parece un poco a los Encierros de Pamplona, unas veces corriendo el toro y otras veces corriendo de él.

Antiguamente esas fiestas ocurrían en la plaza de la ciudad, en el “Circo de Toros”.

En la “Tourada”, a la manera brasileña, no hay sangre, no hay muerte del toro o buey, puesto que no hay matador, ni banderilleros, ni tampoco picadores.

El torero nuestro se llama “capeador” que sólo excita el “bicho bravo” hasta cansarlo.

Nuestro torero hace de todo: lidia, capea, pega estrellas en la frente del animal, lo “pega a unha”, como dice muy bien una “marchinha carnavalesca” brasileña y puede incluso ser el payaso del momento. Puede lidiar toros, vacas, novillos y bueyes y dicen los “capeadores” que es mucho más difícil capear una vaca, porque ella embiste con los ojos abiertos, distinto, por lo tanto, del toro. La vaca todo lo ve.

El torero cuando es un payaso, mata a todos de risa y las tablas por poco no van al suelo juntamente con los espectadores.

Usa un traje relleno de paja de maíz para protegerse de las embestidas del toro y cuando es un novillo o becerro, la diversión es completa. Es una costumbre tirar monedas al payaso.

La banda musical “La Furiosa” ejecuta un pasodoble (dobrado) festivo cuando comienza y termina la faena.

Al fin de todo, el “capeador” va a las tablas para recibir la “suerte” (dinero). Cuando es un hombre que lo ofrece, el lidiador saca su gorro, y cuando es una mujer, le entrega un pañuelo.

Así es este espectáculo tradicional que nos proporciona la “Tourada Brasileña”

Se puede aprovechar aun los otros temas del “Encierro de Pamplona”, en las Fiestas de Sanfermín“, “la Vaquilla”, “Bumba-meu-boi” y “Vaquejada” de Brasil, en otra oportunidad.

En una clase de competencia comunicativa intercultural se puede explorar: el léxico (ropas), canciones y pasodobles (con letra y música para escuchar y completar), lectura de los textos para responder a las preguntas, interpretarlos o resumirlos, hacer comparaciones entre el texto brasileño y el español, desarrollar un trabajo de investigación sobre el toro en el arte y la cultura, y otros.

Importancia de la Cultura en la Enseñanza de Las Lenguas Extranjeras.

- No es posible enseñar o aprender un idioma sin el conocimiento de la cultura de la civilización en estudio.
- El conocimiento de la cultura de un pueblo es importante porque proporciona enriquecimiento en todos los aspectos, además de establecer un confronto con su propia cultura.
- Concentrarse sólo en el libro didáctico limita y empobrece la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
- Se torna más motivador para alumnos y profesores , dando por lo tanto, prosequimiento a las etapas didácticas.
- Permite un gran trabajo de investigación y, consecuentemente, resultados lingüísticos más positivos.
- Permite fijar el conocimiento de la propia cultura, así como la valoración y el respeto por ella. Sin perder la postura crítica y su

respeto, estar sensible a fenómenos políticos, influencias culturales, económicas, prejuicios y servirse del conocimiento técnico, científico y cultural que circula en la lengua elegida.

- Tiende a despertar en los alumnos el deseo creciente de conocer en persona esa cultura y vivenciarla en su totalidad.
- Abre un abanico de nuevos conocimientos y nuevas oportunidades.
- Forma un profesional consciente y mucho más completo.

Como utilizar los Medios Culturales en La Clase de Lengua Española

- Elegir buenos textos y otros recursos.
- Seleccionar el tema central o complementario más atractivo.
- Explorar los medios, según la competencia comunicativa
- Introducir actividades motivadoras en los momentos más adecuados.
- Evaluar todas las etapas y la aplicación de los medios

Conclusión

De acuerdo con lo que se ha expuesto, hace falta una buena formación de profesores de español que puedan gestionar la actividad de aprendizaje, mediante planes de organización pedagógica o secuencias didácticas, siguiendo los modelos de la competencia comunicativa.

El profesor actual debe estar seguro, que el aprendizaje de una lengua extranjera llevará al alumno al conocimiento del lenguaje coloquial y a su dominio. De ahí se tornará más fácil entender a los españoles e hispanoamericanos.

Y para complementar lo que se ha dicho, el profesional de lengua española deberá tener un buen conocimiento de las dos culturas: la brasileña y la española para poder practicar bien la competencia intercultural.

La competencia intercultural depende del dominio del lenguaje coloquial.

Bibliografía

BARROS GARCÍA, Pedro, 1991: “El español como idioma extranjero en el contexto mundial”, en *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, I, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 19-25.

CÂMARA CASCUDO, Luis da, 1962⁽²⁾: *Dicionário do folclore brasileiro*, I, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, pp. 140-145.

CARVALHO, Maria do Céu, y Agostinho Dias Carneiro, 1969⁽¹⁾ *Gramática da língua espanhola. Antologia e exercícios*”, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar. Ministério da Educação e Cultura, pp. 106-107.

CASCÓN MARTÍN, Engenio, 1997: “Lengua española e comentario de texto. Teoría y práctica”, Madrid, Editorial Edinumen, p. 12.

COLARES, Elzenir, 1978: “Folguedos populares. Bumba-meu-boi”, en Elzenir COLARES, *Manifestações do folclore cearense*. Fortaleza, Secretaria de Indústria e Comercio – SIC e Empresa Cearense de Turismo, pp. 13 - 16.

FALCÃO UCHOA, Carlos Eduardo, 1991: “O ensino do espanhol como língua estrangeira”, en *Anuário brasileiro de estudios hispánicos*, I, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 11-18.

GARCÍA MATOS, Manuel, 1951: “Cancionero popular de la provincia de Madrid, I, Barcelona – Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Español de Musicología. pp. 14-18.

GARCÍA BORDAS, M.A., 1991: “La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones”, en *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, I, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. (27-35).

GARCÍA MOREJÓN, Julio, 1990: “Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil”, en *Anuario brasileño estudios hispánicos. Suplemento: El hispanismo en Brasil*, Madrid, Ministério de Educación Cultura y Deporte – Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, pp. 17-31.

- MAYNARD ARAÚJO, Alceu, 1967⁽²⁾: “Folguedos tradicionais e populares. Tourada”, en Alceu Maynard Araújo, Folclore nacional. Danças, recreação música, São Paulo, Edições Melhoramentos, pp. 290-293.
- MOLINER, Maria, 1990: “Diccionario de uso del español”, São Paulo, Editorial Gredos, pp. 841.
- OLIVERAS, Ángels, 2000: “Malentendidos. Clasificación temática. Presentación de los datos y análisis. Contexto. Conclusión.”, en Ángels Oliveras, Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 72-98.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1950⁽²⁾: Diccionario manual e ilustrado de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe S.A.
- RODRÍGUEZ BECERRA, Salvador, 1985: “IV. Ecología de las fiestas”. 1. Definición de la fiesta”, en Salvador RODRÍGUEZ BECERRA, Las fiestas de Andalucía, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas, S.A., pp. 169-186.
- VICENTE, Manuel, 1992: “La corrida”, en Francisco J. URIZ, Ventana abierta sobre España, Madrid, Edelsa/Edi 6, pp. 73-74.
- VILLANUEVA, Clara y Josefina Fernández, 1995: “El hombre contra el toro”, en Clara y Joisefina Fernández, De fiesta en verano, Barcelona, Difusión, pp. 12-16.
- WERNECK SODRÉ, Nelson, 1977⁽⁵⁾: Síntese de história da cultura brasileira, 78, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A, pp. 3-5.

Buñuel y su fantasma: aportes sobre la casualidad, la ambigüedad y el surrealismo en un cine de vanguardia.

Marina Machain Franco

El cine es un arma maravillosa y peligrosa si la maneja un espíritu libre.

Buñuel

Para referirse al amplio universo del cine de Buñuel comenta Paz (1972:237)¹:

Aunque todas las artes, sin excluir las más abstractas, tengan por fin último y general la expresión y recreación del hombre y sus conflictos, cada una de ellas posee medios e instrumentos particulares de encantamiento y así constituye un dominio propio. Una cosa es la música, otra es la poesía, otra el cine. Pero a veces un artista consigue transponer los límites de su arte; nos ponemos entonces frente a una obra que encuentra sus equivalentes más allá de su mundo. Algunas de las películas de Luis Buñuel [...], sin dejar de ser cine, nos acercan a otras comarcas del espíritu: ciertos grabados de Goya, algún poema de Quevedo o Peret, un pasaje de Sade, un esperpento de Valle-Inclán, una página de Gómez de la Serna... Estas películas pueden ser apreciadas y juzgadas como cine y también como algo perteneciente al universo más amplio y libre de esas obras, preciosas entre todas, que tienen por objetivo tanto revelarnos la realidad humana como enseñarnos una vía para transponerla. A pesar de los obstáculos que el mundo actual opone a semejantes empresas, el intento de Buñuel se desarrolla bajo el doble arco de la belleza y de la rebeldía. [Trad. nuestra]

Las palabras citadas de Octavio Paz sintetizan de cierta forma la relación entre el cine² de Buñuel con otras formas de expre-

1 Palabras escritas anteriormente y reproducidas por el propio autor.

2 Walter Benjamin (1994:192) dice: "O cinema é a forma de arte correspondente aos

sión artística y, además, con el movimiento artístico-literario del Surrealismo³. Será porque el propio trabajo de Luis Buñuel estaría ya de por sí cargado de poesía, arte e ideas que supieron, con un rasgo muy peculiar, expresar los pensamientos e ideales surreales. Es posible que ahí se encuentre la llave del éxito de su cine como ejemplo de un lenguaje cargado de rupturas subversivas, de sátira social, de humor, de ataque a la moral burguesa⁴, de diferencias que sirven para firmar las coincidencias, al que él probablemente pudo acceder gracias al riesgo de transponer ciertas fronteras para llegar a la “trascendencia” cinematográfica.

Como arte, el cine de Buñuel no podía dejar de sufrir o de gozar de los riesgos y vulnerabilidades comunes a todas las artes. Entre ellos, el riesgo de la confusión y de la dualidad son cono- cidamente típicos de sus producciones y se presentan a menudo cargados de ironía y comicidad, las grandes invenciones del es- píritu moderno.

Sobre este tema, Hegel citado por Paz (1982:277), comenta que la ironía consiste en insertar la subjetividad en el orden de la objetividad, mejor dicho, que se trata de una subjetividad crítica. Para ejemplificar tal fenómeno, el autor cita Cervantes en cuyo Quijote, los personajes poseen cierta dosis de conciencia de su situación y esa conciencia es crítica; delante de ella la realidad vacila, aunque sin ceder de todo; los molinos son gigantes por un instante para luego ser molinos otra vez y con más fuerza. Así pues, el humor torna ambiguo todo lo que toca. Es un juicio implícito sobre la realidad y sus valores, una especie de suspensión

perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contempo- râneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passageiro, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente”.

3 Según Monegal (1993:58), Buñuel y Dalí se unen al movimiento surrealista en un momento de transición del mismo, justo antes de la aparición del *Second Manifeste*, de 1930.

4 Sobre el fondo falso de la burguesía dice Kyrrou (1966 apud Santana, 1993): «a burguesia está fundada no sentimento e o sentimento para Buñuel é a causa de toda alienação, por ser aquilo que insufla o senso comum. Insufla sempre uma falta, mas acaba afogando-se nela. É nesse movimento de insuflar a falta, que, para Buñuel, a burguesia faz-se imoral».

provisoria, que los hace oscilar entre el ser y el no ser. Este humor, a veces “negro”, se puede probar en la escena de *El fantasma de la libertad*, en la que el médico utiliza todos los eufemismos del diccionario para no decirle a su paciente que tiene un cáncer de hígado. Según Baxter (1996:365), este incidente estaba inspirado, como tantos otros, en la vida real de Luis. El autor comenta que, durante la redacción del guión, Buñuel tuvo problemas digestivos y su médico, un viejo amigo, le diagnosticó un tumor.

Añadiendo a la película anteriormente citada, *El discreto encanto de la burguesía*, *La vía láctea* y *Bella del día* —todas francesas— vale resaltar que las tres forman el conjunto de películas que, según Peñuela Cañizal (1993:19-20), mejor ilustran el rasgo de la ambigüedad tan expresivo en el cineasta español. El autor se refiere a la cuestión de la dualidad de imágenes como una especie de espejo retórico de que se sirve Buñuel para ponerle al espectador frente a una auténtica configuración visual de la ambigüedad y así la explica.

Me refiero específicamente a ese espacio del significante cinematográfico en que las fronteras entre la exterioridad y la interioridad del mundo representado se confunden y, con eso, el espectador se transforma, metafóricamente hablando, en un espejo donde las imágenes reflejadas no encuentran una clara resolución.

Para él (1993:24-6), Buñuel se apoya cinematográfica y culturalmente en dos lenguajes para dar a la ambigüedad mencionada una extensión significativa más abarcadora. El primero sería la gestualidad⁵, sistema de comunicación que hace del cuerpo el soporte y la materia de sus unidades expresivas. Así, diferentes partes del cuerpo pueden contribuir de manera especial para traer

5 Sobre los gestos dice en nota de pie de página el autor: «[...] Vale dizer , por conseguinte, que os gestos podem ser decodificados em função do tipo de relação de mimetismo que eles mantêm com a coisa representada ou, ainda, em função de normas impostas pelos contextos culturais. Em geral, os gestos que expressam sexualidade são panculturais. Mas aqueles que se reportam a comportamentos sociais, caso específico da gestualidade destinada a uma atitude afirmativa ou negativa, não são iguais, como já mostrou Jakobson, em todas as culturas».

hasta el receptor los significados más inesperados, como los ojos que pueden expresar sentimientos tan antagónicos como amor y odio, y que aún pueden encerrar instintos más ocultos. El segundo, sería el lenguaje arquitectónico en el que, según el autor, una ventana puede significar, en un determinado contexto cultural, la apertura que tiene la finalidad de encuadrar un paisaje exterior como también, en otras civilizaciones, puede simplemente hacer con que su significado coincida con la función de orificio hecho para que el viento entre en la casa o en el castillo.

Otra asociación posible que se puede hacer en la obra de Buñuel es con el estilo sintetizado en la “greguería”⁶ de Gómez de la Serna, con la cual Monegal (1993:25-38) atribuye afinidades. Según el autor, este fenómeno, que es lingüístico y en cual la relación entre la cosa y la palabra es metafórica, se asocia al *animismo* que impone al objeto contenidos psicológicos que no le pertenecen, como cuando se le atribuye a ese objeto, una voz humana. Todo eso está relacionado, a su vez, al humor, ingrediente fundamental en toda obra de Buñuel⁷ y que forma parte de la fórmula creada por Gómez de la Serna para explicar su greguería, es decir, que de la unión de humorismo con la metáfora, nace el referido fenómeno.

El mismo autor (1993:57-75) comenta sobre otras características del cine de Buñuel —además del interés ramoniano por lo inanimado— como los relatos de objetos cotidianos, la inclusión de elementos anatómicos y animales en un discurso fragmentario⁸ y que se va deshaciendo progresivamente del registro lógico y narrativo, la falta de atributos diferenciadores en el ser, manejado como una pieza de rompecabezas. Sea un insecto o una mano, al sacarlos de su contexto y minar así su valor referencial, adquieren en el texto la misma función que el objeto, se objetualizan. Así, concluye el autor, que en

6 Gómez de la Serna (apud Monegal, 1993:23) la definiría como «Lo que gritan los seres confusamente desde su inconsciencia, lo que gritan las cosas» o aun (p. 31), “el atrevimiento de definir lo que no puede definirse”.

7 Coutinho (2000:21) comenta que la comedia, el humor, la ironía y el chiste son mecanismos centrales en la obra de Buñuel aunque según su biógrafo John Baxter, al director no le gustaban comedias y que, inicialmente, no podía pensar hacer una.

8 Comparado al *collage*.

la poética de Buñuel el objeto, al ser descontextualizado, asume una serie de significados inestables, inefables o aleatorios, generados por su inserción en una cadena de asociaciones, la cual cabe definir como un proceso de metaforización.

Maciel (1993:253) resalta que la discusión del cine como “Arte de la ilusión” siempre tuvo como presupuesto antagonico lo real, es decir, al discutir sobre si el cine es o genera la ilusión en muchos sentidos, se discute al mismo tiempo si él es o genera lo real en otros sentidos. El cine sería, entonces, émulo del discurso onírico —quizá porque éste no tiene compromisos con la realidad— como lo afirmó Epstein, citado por Monegal (1993:96):

Es el mejor instrumento para expresar el mundo de los sueños, de las emociones, del instinto. El mecanismo productor de imágenes cinematográficas, por su manera de funcionar, es, entre todos los medios de expresión humana, el que más se parece al de la mente del hombre, o mejor aún, el que mejor imita el funcionamiento de la mente en estado de sueño.

A favor de esta idea, aun comenta el autor que las características formales del medio cinematográfico ofrecen posibilidades idóneas para llevar hasta sus últimas consecuencias las propuestas surrealistas y, aunque el sistema de producción de las películas limita notablemente su adaptación a las exigencias de la escritura automática, el producto resultante es muy apto para reproducir el modelo de discurso onírico al que tienden los textos surrealistas.

Buñuel en *El fantasma de la libertad*, como en tantas otras de sus películas es maestro en esta creación de irrealidad “lógica”, tiene la aptitud de volver fantástica la realidad y, aunque uno esté conciente de lo que pasa, llega mismo a dudar de su capacidad de comprensión con el rompimiento de la lógica expresiva, como en el caso de las postales admiradas y rechazadas con pudor por la pareja⁹ o el momento en que una niña prueba absurdamente su

9 Escena anticipada en la película *Ensayo de un Crimen*, de 1955. Esto ejemplifica, según Peñuela Cañizal (1993:34-5) el procedimiento de intertextualidad como proceso de repetición que entrecruza las películas de Buñuel o, si se considera toda su obra, mejor llamar un procedimiento de intratextualidad.

ausencia declarándose, de viva voz, presente.¹⁰ Como comenta Baxter (1996:36) las narrativas fragmentarias de esta película como también las de *El discreto encanto de la burguesía* “en las que los incidentes se suceden uno tras otro en una espiral que conduce a una vertiginosa apoteosis de lo ilógico, llevan el sello de Buñuel”.

La desconstrucción de la “moral fundada en nuestras injustísimas instituciones sociales, como la religión, la patria, la familia, en fin, los llamados pilares de la sociedad” (Sánchez Vidal *apud* Holanda, 1993: 88) fuerza a que uno busque la salida, a una mirada sobre sí mismo, lo que unos llaman, según Holanda (1993:88-9), “filosofía de la denuncia”, es decir, el traer a la luz aquel estado de cosas que, a pesar de ser absurdo, es deglutido diariamente como norma, lo cual, por fin, lleno de rarezas e incoherencias inherentes a los individuos y sus sociedades, revela el grado de surreal contenido en aquello que se entiende como real. El autor resalta que Buñuel utiliza para eso la disecación de esa ‘normalidad’ como método, influenciado por las colocaciones propuestas o ratificadas ora por los surrealistas, ora por la psicoanálisis, ora por la intersección de esas corrientes interpretadas bajo su propia visión del mundo.

El concepto de que “el novelista — o el cineasta, en el caso — habrá cumplido honrosamente su misión cuando, a través de una pintura fiel de relaciones sociales auténticas, destruir la representación convencional de la naturaleza de esas relaciones, rompiendo el optimismo de la perennidad del orden existente [...]”,¹¹ acompaña, según Holanda, toda la filmografía buñueliana, como él mismo reconocía desde su primer película *Un chien andalou*¹² hasta la última, *Cet obscur objet du désir*. De ahí vienen las sensaciones contradictorias que uno siente al verlas, pues en ellas es destruida la idea preconcebida de una realidad única, lineal. Es

10 Según Baxter (1996:311) basada en la anécdota de una muchachita que se hace invisible para sus padres.

11 Concepto de Engels (Kyrou, 1966, *apud* Holanda, 1993)

12 De la que Buñuel habría dicho que no era una película sino una incitación al asesinato quizá porque, según Baxter, 1996, p.15, los surrealistas se consideraban terroristas culturales.

el principio de la ambigüedad en el que Buñuel ve el comportamiento humano como esencialmente dialéctico, algo fugaz y amenazador a medida que no se encaja en cualquier lógica programable. Según él, no existen verdades redentoras, soluciones definitivas, nada que impida el crecimiento de la duda sobre lo establecido. Decía que «una buena película debe tener la ambivalencia de cosas opuestas y aparentadas»¹³, considerando los aspectos subjetivos más allá de los objetivos. De ahí la importancia atribuida al misterio, a lo irracional, al delirio, a lo erótico, a todos los detonadores de una realidad múltiple, repleta de significaciones diversas y desconocidas.

Sabía partir de lo familiar para introducir lo raro, lo irracional, trataba lo extraño con lógica hogareña, una lógica de sentido común. Pero la comprensión no le parecía un problema a este director, y en cuanto al hecho de que el hombre necesita una explicación para todos los fenómenos, decía el mismo Buñuel citado por Ruiz (1993:232)

Las personas siempre quieren una explicación para todo. Es la consecuencia de siglos de educación burguesa. Y para todo que no encuentran una explicación, recurren en última instancia a Dios. Pero ¿de qué les sirve? Enseguida, tendrían que explicar a Dios.¹⁴

Así, de acuerdo con Santana (1993:159-60), para Buñuel (1984) “creer y no creer da lo mismo»¹⁵ porque toda creencia es sospechosa puesto que es construida y toda comprensión es resultado de esta construcción, de ahí que surja su «horror de comprender»¹⁶ del cual brota su paganismo y escepticismo¹⁷ que rodean de modo manifiesto el imaginario del director.

13 (*apud* Holanda, 1993)

14 Trad. nuestra

15 Trad. nuestra

16 Trad. nuestra

17 Según Xirau (1971, *apud* Santana, 1993:160), el escéptico es aquel que dice «nem sim nem não» o el que «anula a possibilidade mesma de julgar».

Este horror de comprender, según Bachelard (1985)¹⁸, se materializa, inicialmente, a partir de dos estadios inmediatos: el primero, en el apego de Buñuel a un sentido de realidad que privilegia el sentido común como elemento primero de su discurso; el segundo, en la deformación de esta misma realidad por una voluntad irracional.

La mencionada necesidad de comprensión puede asociarse a la discusión de Costa Lima (1986:332) sobre la presencia en cada individuo de un acopio de expectativas por el cual las cosas, mismo las más raras o menos ‘representativas’, adquieren significado. Según el autor, es a través de este cúmulo de expectativas que uno encara los fenómenos naturales y culturales y los selecciona para que sean más pasibles de entrar en el prisma valorativo; así, lo que llega delante de la persona —el objeto o el fenómeno— está menos delante de ella de lo que se piensa pues lo que le está delante ya llega modelado por la expectativa, que es un resultado de la inscripción del individuo en un grupo social. Añade el autor que, de acuerdo con esa expectativa, el objeto o fenómeno es recibido como *idéntico*, cuando en él nada difiere de la expectativa organizadora; como *semejante*, cuando admite una analogía, mayor o menor, con la expectativa; como *diferencia*, cuando la discrepancia sobrepone lo esperado y aun como *hostil*, cuando la disposición de lo que está delante no puede ser codificada por la expectativa del receptor. En este contexto, es posible que todo el contacto del hombre con lo que se dispone a su alrededor como las cosas “fantasmas”, se cumpla dentro de estos parámetros.

Volviendo a Buñuel y, más específicamente a *El fantasma de la libertad*, penúltima película del cineasta hecha en Francia¹⁹

18 *Apud* Santana (*ibid.*, 160)

19 Su título original en francés es *Le fantôme de la liberté*. Sobre la elección de este título por Buñuel explica Baxter (1996:364): “El título que escogió Buñuel pasó desapercibido para la mayoría de los anglófonos, ya que se basa en una traducción libre de una frase famosa. En inglés, el *Manifiesto Comunista* de Marx empieza con el siniestro ‘Un espectro angustia Europa’. Buñuel sugería que el espectro invocado por el surrealismo, el del libre albedrío y el azar, podía llegar a ser incluso más perjudicial. Desgraciadamente, como “espectro” solía traducirse por ‘fantasma’ o ‘aparición’, en francés y en español, los ingleses se perdieron la referencia, tanto

en 1974²⁰ y por la cual el propio guionista asumía tener una cierta predilección²¹ por tratar ella de la casualidad que, según él, gobierna todo, comenta Baxter (1996:364)

El fantasma de la libertad se convirtió en la clase de incitación al azar y la accidentalidad que Breton había predicado siempre como uno de los actos más poderosos y significativos del surrealismo.²² Dejaba al mundo racional con un palmo de narices. Todo es casualidad, nada está predeterminado. Dios no puede existir, ningún creador pensante puede consentir las insensatas y azarasas series de coincidencias y excentricidades que constituyen la existencia humana.

Según el mismo autor, la película recibió una entusiástica acogida por parte de la crítica, pero dejó a los espectadores bastante desconcertados. Fue hecha una llamativa campaña publicitaria, en la que el cartel presentaba unas nalgas púrpuras saliendo de la corona de la estatua de la libertad y una mano sosteniendo su antorcha, que colgaba flácida. Aún así, añade, *El fantasma de la libertad* fue elegida para clausurar la edición de 1974 del Festival de Cine de Nueva York como un tributo a Buñuel y a la que, según él, sería su última película.

Ésta, en la que Buñuel quizá notaba más el carácter de la casualidad, revela en todo momento y en cada una de sus variadas historias también la constante dualidad semántica, es decir, la pérdida del valor lógico de las cosas, en la que la actitud esperada como claramente objetiva y evidente da lugar a caminos extremadamente inesperados. La película se forma así, historia tras historia, en una secuencia casual de hechos absurdos dentro de lo que se llama “convencional” y en la que uno de los personajes de

más cuando los traductores diligentemente incluyeron ambos artículos definidos, y la titularon *El fantasma de la libertad*, como si Buñuel se refiriera a un barco”.

20 Cfr. lista de filmografía de Buñuel en *Diccionario Espasa: Cine Español* de Augusto M. Torres (1999, p.135).

21 Cfr. *Luis Buñuel: una biografía* de John Baxter (op.cit., p.364)

22 Aunque según Peñuela Cañizal (1993, p.231) son *Un chien Andalou*, *L'âge d'or* y *El Angel Exterminador* las películas que forman el conjunto de obras más marcadamente surrealistas del cineasta.

la historia anterior va a formar parte de la historia siguiente y así sucesivamente. Aunque no hay en ella la integración de imágenes explícitamente utilizada en *Un perro andaluz*, lo que hay sí es la integración casual de hechos subsecuentes.

En la película los utensilios pierden sus funciones habituales para dar lugar a otros significados, quizá reveladores de deseos inconscientes y debido a la multiplicidad de significados que lo real puede asumir; se evidencia la relatividad del bien y del mal, del ser divino y del ser sádico, del propio ser y no ser.

Parte del asesinato de los curas, con la acción inicial en Toledo (1808), durante la ocupación de las tropas de Napoleón y, enseguida, con la representación del cuento *El beso* de Gustavo A. Bécquer en el momento en que un soldado que besa la estatua de una mujer es golpeado por la estatua del hombre que se encuentra a su lado. Muchos cortos sucesos siguen de cierta forma relacionados —como el de la chica en un ataúd muerta, que parece que aún tiene vida, y el de las fotos vistas por los padres de una niña— que se horrorizan de una tal forma que lleva al telespectador a la cumbre de su imaginación de lo que pueden ser y que, al final, para sorpresa de todos, no se trata más que fotos de paisajes y arquitectura. Durante la noche, los más raros hechos ocurren en la habitación de la referida pareja, donde entran y salen personas y animales con una aparente falta de coherencia narrativa.

En las escenas del hotel, los curas pierden sus posturas y violan las leyes morales de la religión. Allí, todos fuman, beben, juegan los naipes y se convierten en espectadores de una puesta en escena de sadomasoquismo.

El parentesco ya no es obstáculo para las relaciones sentimentales entre hombre y mujer, tía y sobrino se entregan al deseo reprimido. Ella, ya mayor, tiene a la vez un cuerpo de joven.

La cómica escena de la visita es una de las que quizá muestran más claramente la pérdida de la función y del valor real de los objetos. Las sillas son inodoras y en la mesa no se come, sino que se ven revistas y se habla de temas que normalmente no

son comentados durante la comida. En el lavabo sí, es donde se puede comer. Eso demuestra el cambio de valores espaciales.

En otra parte ya citada, un médico trata con ironía e indiferencia la seria enfermedad del paciente que tiene un tumor y por encima le ofrece irónicamente, un cigarrillo.

Quizá una de las historias más interesantes que componen el conjunto de la película ya mencionada anteriormente, muestra el carácter ambiguo de la propia existencia. La niña existe y no existe, está presente, pero al mismo tiempo la buscan, ocupa un lugar en el espacio, pero ha perdido su valor humano. Desaparecida en la escuela, la usan a ella misma en la comisaría para facilitar la búsqueda, observando como se vestía, como era físicamente.

En otro momento, preso, juzgado y condenado a la pena de muerte, todos saludan a un hombre que, como si hubiera sido absuelto y feliz, aún sale dando autógrafos.

En una de las historias finales, una mujer muerta llama al teléfono a su hermano que, cuando la ve en su ataúd, percibe que su pelo está para fuera de éste, como si ella hubiera salido, y que al lado del ataúd hay un teléfono descolgado.

Hechos subsecuentes, interrelacionados, inexplicables, ambiguos, casuales, absurdamente cómicos e intrigantes, como sueños sin nexo, donde uno no controla el desarrollo del propio guión de la vida.

De acuerdo con Baxter (1996:28), el sentido de la sociedad secreta heredado de su educación jesuita atrajo Buñuel hacia el Surrealismo y, cuando fue agente secreto durante la guerra civil española, reveló una inclinación ligeramente cómica por la intriga y el engaño. En cuanto a los disfraces, éstos le gustaron durante toda la vida. En la comentada película *El fantasma de la libertad*, afirma que aparece dos veces vestido de monja, al principio y al final. A estas obsesiones se les puede añadir otras, que según el mismo autor (1996:12,38), «aireaban las películas que hacía». Entre estas obsesiones están el comunismo, el odio hacia el régimen de Franco que lo había obligado a exiliarse en 1936, la aversión comparable por la Iglesia Católica y el fetichismo sexual. Dicho sea de paso que la fascinación

de Buñuel por la íntima relación entre sexo y muerte era persistente y se ampliaba. Cuenta Baxter que durante una visita nocturna a una tumba, Luis se separó de los demás y bajó a un sepulcro en donde, a través de la tapa roja del ataúd, vio el polvoriento pelo de una mujer que, según suponía Buñuel, había seguido creciendo tras su muerte. Esta imagen la utilizó en *El fantasma de la libertad*, en la parte ya citada, en la que el cuerpo exhumado de una princesa aparece fresco y rozado, como si estuviera viva.

En la obra de Buñuel se puede encontrar los elementos surrealistas quizá en el modo anárquico de ver el mundo huyendo de las amarras de la lógica del consciente e intentando capturar la esencia de lo que tenemos de humano y aún dando la oportunidad de dejar brotar el deseo que estaba oculto. Ejemplo de eso es cuando acusan sus películas mejicanas como un modo de ganar la vida, él proclama un principio surrealista para defenderse, diciendo que *la nécessité de manger n'excuse jamais la prostitution de l'art* (Santana:146-8).

Citado por Monegal (1993:95), criticaría las tendencias del cine comercial, en favor de lo que no formaría parte de él.

Una persona medianamente culta arrojaría con desdén el libro que contuviese alguno de los argumentos que nos relatan las más grandes películas. Sin embargo, sentada cómodamente en la sala a oscuras, deslumbrada por la luz y el movimiento que ejercen un poder casi hipnótico sobre ella, atraída por el interés del rostro humano y los cambios fulgurantes de lugar, esa misma persona, casi culta, acepta plácidamente los tópicos más desprestigiados. [...]El misterio, elemento esencial de toda obra de arte, falta, por lo general, en las películas.

Y para explicar su propio cine, citado por el mismo autor (1993:98), relata una conversación que había tenido con el director neorrealista Zavattini:

[...] estábamos comiendo juntos, y el primer ejemplo que se me ocurrió fue el vaso de vino en el que me hallaba bebiendo. Para

un neorrealista, le dije, un vaso es un vaso y nada más que eso: veremos cómo lo sacan del armario, lo llenan de bebida, lo llevan a lavar a la cocina, en donde lo rompe la criada, la cual podrá ser despedida de la casa o no, etc. Pero ese mismo vaso contemplado por distintos hombres puede ser mil cosas distintas, porque cada uno de ellos carga de afectividad lo que contempla, y ninguno lo ve tal como es, sino como sus deseos y su estado de ánimo quieren verlo. Yo propugno por un cine que me haga ver esa clase de vasos, porque ese cine me dará una visión integral de la realidad, acrecentará mi conocimiento de las cosas y de los seres y me abrirá el mundo maravilloso de lo desconocido, de lo que no puedo leer en la prensa diaria ni encontrar en la calle.

Michael Gould (1976)²³ dice que el Surrealismo es un juego que cruza todo el siglo XX y que no se limita a un movimiento en determinada época. Así ocurre con el Surrealismo de Buñuel que entrecruza todas sus películas y siempre encuentra brechas para estar más allá de la superficie. En él se puede ver el mundo con ojos de niño, con una ingenuidad que no es simplemente ingenua pero abierta para el mundo a punto de querer devorarlo. Entrar en los objetos y personas por el revés para abrir ventanas en sus mentes, causar sorpresas y construir una sensibilidad que perciba la magia de una otra lógica, jugar con el sueño dentro de lo real, estando despierto, la pura esencia del cine. Éste es el cine de Buñuel.

Según Paz (1972:239) Buñuel sin el Surrealismo habría sido de cualquier manera un poeta y un rebelde, pero gracias a ese movimiento pudo afilar sus armas. En cuanto a su relación con el Surrealismo, el autor (1972:239-40) señala que «el surrealismo que le reveló el pensamiento de Sade²⁴ no fue para Buñuel una escuela de delirio sino de razón: su poesía, sin dejar de ser poesía, se hizo crítica».

Sobre esta cuestión Paz (1982:213) comenta que, al reprimir ciertos deseos o impulsos, lo hacemos a través de una vol-

23 En *Surrealism and the Cinema*, apud Santana.

24 Según Fer (1998:208), tanto el grupo surrealista como Bataille celebraron el trabajo del marqués de Sade. En *La Révolution Surréaliste* y más particularmente, en *Le Surréalisme au service de la Révolution*, Sade es discutido como un héroe del Surrealismo.

untad que se enmascara y se disfraza, y por eso la hacemos ‘inconsciente’ para que no nos comprometa. Según el mismo autor (1982:211), los surrealistas denunciaron la penuria de muchas de nuestras concepciones, especialmente aquella que ve en toda obra humana un fruto de la voluntad, y enseñaron la frecuencia sospecha con que las distracciones, las casualidades y los descuidos intervienen en las descubiertas. Breton, según el autor, trató de desentrañar el misterioso mecanismo de lo que llama ‘acaso objetivo’, lugar de encuentro entre el hombre y el otro, campo de elección de la *otredad*²⁵. Para Paz (1982:160) la fascinación sería inexplicable si el horror ante esa *otredad* no estuviera marcado por la sospecha de identidad final del individuo con aquello que se le parece tan raro y ajeno; lo que le repele le atrae, la presencia rara que es, a la vez, la persona misma.²⁶

Una casualidad que lleva a pensar en estos encuentros misteriosos que, sin duda, podrían ser explicados si se negligencia su propia esencia, es decir, el llamado *acaso objetivo* o encuentro de signos, en el que aunque casualmente, el encuentro parece querer significar alguna cosa.²⁷

Según Paz (1972:241) la crítica de Buñuel tiene su límite en el hombre y todos los crímenes del hombre son crímenes de un fantasma que se llama Dios. Así que el tema de Buñuel no es la culpa del hombre sino la de Dios y esta idea está presente en todas sus películas. Para él, Dios es una ilusión, un cristal deformante que no permite al hombre verlo tal como verdaderamente es.

25 Neologismo de Octavio Paz para referirse a la noción de “otro” en oposición a la noción de “mismo” y que retrata, según el autor, la condición paradójica del hombre, revelada a través del lenguaje poético.

26 También sobre la cuestión del “otro”, Merleau-Ponty (1975:253) dice: “A percepção que tenho do outro não é nunca, no caso da dor ou de um luto, o equivalente da percepção que ele tem de si mesmo, salvo se estou intimamente ligado a ele de modo que nossos sentimentos constituam conjuntamente uma única ‘forma’ e que nossas vidas deixem de correr separadamente. É através desse consentimento raro e difícil que posso verdadeiramente juntar-me a ele, como só posso apreender meus sentimentos naturais e me conhecer sinceramente pela decisão de ser em mim mesmo. Assim, se não me conheço por posição, não tenho com mais forte razão o poder inato de conhecer verdadeiramente o outro”.

27 Peñuela Cañizal (1986:22) ejemplifica este *acaso objetivo* en una cita de Ferdinand Alquié.

También Santana (1993:162)²⁸ diría que para Buñuel, el Surrealismo como actitud excéntrica, era un punto donde estaba inmerso su paganismo ontológico, era el punto de vista que le permitía instalar la conciencia pagana en el orden de los discursos sobre el mundo.

Pero pese a su desprecio por la religión²⁹ Orson Welles citado por Baxter (1996:12) diría que Buñuel era un hombre profundamente cristiano, que odiaba a Dios como sólo un cristiano podría hacerlo; lo consideraba el director más excelsamente religioso de la historia del cine. Couto (2000:6), cuando discute sobre su vida y obra, comenta que a pesar de haber estudiado en un colegio jesuita y, por consiguiente, por haber sido impregnado por el profundo e irracional catolicismo reinante, perdió la fe a los catorce años, al reflexionar sobre las paradojas del Juicio Final. A pesar de ese su paganismo y supuesta insensibilidad, su mujer, citada por el autor, decía que, cuando hacía falta matar una araña, él la llamaba.

De subversivo, que tenía mucho, la idea de explotar un museo le era más seductora que la de construir una biblioteca o una institución cultural. No le preocupaba la construcción visual de sus películas y tampoco le gustaba la belleza cinematográfica prefabricada, que según él, hacía que uno se olvidara de lo que la película quería contar. Lo que consideraba sagrado en su ética/estética personal era el acaso, el misterio y la imaginación; al realizar sus películas, buscaba estar abierto al acaso, ejercer la imaginación y preservar el misterio. Ese último porque le parecía esencial huir de cualquier imagen que pudiese ser disecada en una interpretación unívoca.

Sigue el autor comentado que trabajaba incluso a partir de sueños que había tenido, de los cuales discutía con Claude Car-

28 El autor compara esa idea de paganismo como orden transgresor con la crueldad de Artaud (1984), cuando dice que “o bem está sempre na face externa, mas a face interna é um mal” o incluso que “no mundo manifesto o mal é a lei permanente”, que “a crueldade é antes de mais nada lúcida” já que “não há crueldade sem consciência”.

29 Según el propio Buñuel, “em algum lugar, entre o acaso e o mistério, insinua-se a imaginação, liberdade total do homem. Essa liberdade, como as outras, tentaram reduzi-la, aniquilá-la. Para isso, o cristianismo inventou o pecado intencional” (Sánchez Vidal, 1991 apud Holanda, 1993:93).

riére, guionista en seis películas tuyas, posibles escenas que podrían ser suscitadas por ellos. Afirma el último que imaginaban cómo una pareja convencional de clase media reaccionaría a cada escena, cuyo objetivo era provocarla y transformarla pero sin hacer con que dejasen el cine. Apreciaba, además de Sade, el *Lazarillo de Tormes* y las fantasías monstruosas de Goya. Odiaba cosas y personas como los ciegos, Borges, fachadas de cine, profesores, multitudes, *La Divina Comedia*, *Los Lusíadas*, el lienzo *Guernica* de Picasso, la película *Roma, Ciudad Abierta*, y hasta su ex amigo Dalí que, según Safatle (2000:9), dejó de ser su amigo, entre otras cosas, debido al desprecio del cineasta por el dinero. Decía, según este autor, que aquello que lo que no hacía por un dólar, tampoco lo hacía por millón. Este modo de pensar lo llevaría, consecuentemente, a serios problemas financieros a lo largo de su vida.

Por último, para no dejar de aludir al humor de Buñuel, Thomas Hobbes citado por Coutinho (2000:21) comenta que la pasión de la risa no es nada más que la gloria súbita que nace de la súbita percepción de nuestra superioridad con relación a la enfermedad de los otros o a la nuestra propia enfermedad, lo que se concluye con la obra de Luis Buñuel. En su análisis del tema, Coutinho constata que al principio uno se ríe de lo “ridículo” de las enfermedades de los personajes del cineasta español y se siente superior a ellos, pero que, poco a poco, a partir de los mecanismos de proyección e identificación va sintiendo que, de cierta forma, comparte con ellos la misma condición.

Así, bajo estos conceptos comentados brevemente, produjo y enseñó su obra Buñuel a lo largo de la vida y en cuanto a su muerte diría Baxter (1996:374):

Quando muera, espero que quemem todo lo que haya hecho. Comparto los deseos del marqués de Sade. Quiero que me quemem y que me arrojen a los cuatro vientos. Quiero desaparecer por completo, sin dejar rastro.

Su deseo no se ha realizado. Este año, en el que se cumple veinte años de su muerte, aún se sigue discutiendo Buñuel. Y pa-

rece ser que su cine, a los aficionados, seguirá siendo siempre una producción actual.

Bibliografía

BAXTER, John, 1996: *Luis Buñuel: Una biografía* (trad. Núria PUJOL I VALLS), Barcelona, Paidós.

BENJAMIN, Walter, 1994: “O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia”, en *Magia e técnica, arte e política*, (trad. de Sérgio Paulo ROUANET), São Paulo, Brasiliense.

COSTA LIMA, Luiz, 1986: “Um conceito Proscrito: mimese e Pensamento de Vanguarda”, en *Sociedade e discurso ficcional*, Rio de Janeiro, Guanabara.

ALVES COUTINHO, Mário, 20.2.2000: “A comédia demasiadamente humana”, *Folha de São Paulo*, p. 21.

COUTO, José Geraldo, 20.2.2000: “Ateísmo, Sadismo e perversão, Cinema despojado, Disciplina rígida, contra o pedantismo”. *Folha de São Paulo*, pp.6-7.

FER, Briony, 1998: “Surrealismo, mito e psicanálise” en *Realismo, Racionalismo, Surrealismo: A arte no entre-guerras*, (trad. de Cristina FINO), São Paulo: Cosac & Naify Edições.

HOLANDA, Samuel, 1993: “Nazarín: un devorador ambiguo de sistemas”, en Samuel HOLANDA y Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL (org.), *Um jato na contramão: Buñuel no México*, São Paulo, Perspectiva.

MACIEL, Maria Esther, 1995, *Vertigens da Lucidez: Poesia e crítica em Octavio Paz*, São Paulo, Experimento.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1975, *A estrutura do comportamento*, (trad. José DE ANCHIETA CORRÊA), Belo Horizonte, Interlivros.

MONEGAL, Antonio, 1993: *Luis Buñuel de la literatura al cine: una poética del objeto*, Barcelona, Anthropos.

M. TORRES, Augusto, 1999: *Diccionario Espasa: Cine Español*, Madrid, Espasa Calpe.

NOGUEIRA, Miriam, 1993: “Buñuel e Fellini: um paralelo possível”, en Mirian NOGUEIRA y Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL

- (org.), *Um jato na contramão: Buñuel no México*, São Paulo, Perspectiva.
- PAZ, Octavio, 1972: *Signos em rotação*, (trad. Sebastião UCHOA LEITE), São Paulo, Perspectiva.
- , 1982: *O arco e a lira* (trad. Olga SAVARY), Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B, y Milagros RODRÍGUEZ CÁRCERES, 1997: *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel.
- PEÑUELA CAÑIZAL, Eduardo, 1986: *Surrealismo: Rupturas Expressivas*, São Paulo, Atual.
- , 1993: “O obscuro objeto da ambigüidade”, en Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL (org.), *Un jato na contramão: Buñuel no México*, São Paulo, Perspectiva.
- , 1996: “Cinema e poesia”, en Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL y Ismail XAVIER (org.), *O cinema no século*, Rio de Janeiro, Imago.
- RUIZ, Adilson, 1993: “Buñuel, un cineasta no exílio”, en Adilson RUIZ y Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL (org.), *Un jato na contramão: Buñuel no México*, São Paulo, Perspectiva.
- SAFATLE, Vladimir, 20.2.200: “O imprevisível do homem”, *Folha de São Paulo*, pp. 9-11.
- SANTANA, Gelson, 1993: “As imagens pagãs de Buñuel”, en Gelson SANTANA y Eduardo PEÑUELA CAÑIZAL (org.), *Un jato na contramão: Buñuel no México*, São Paulo, Perspectiva.

Un Paseo por las Músicas y Regiones de España

Puig, Nidia Vacare Tezine

Nidia Puig – Cursos e Eventos-; UNIRP-Centro Universitário de Rio Preto

España es, quizás, uno de los países más ricos en sus expresiones culturales. Las innumerables invasiones por las que ha pasado le ha dejado marcas en todo su desarrollo. Su localización, en la entrada para el Mar Mediterráneo, la pone como el puente entre el Oriente y el Occidente. Bañada por los mares Mediterráneo (este y sur) y Cantábrico (norte), y el Océano Atlántico (parte del oeste) tiene el privilegio de una variedad topográfica, llena de contrastes, diferentes climas, paisajes y, por supuesto, culturas.

El nombre data desde el siglo I a. C., como variante del griego *Spanía*, que después fue latinizado para Hispania y, más tarde, España. Su existencia oficial tiene la fecha de la época paleolítica, con los dibujos rupestres, animales en policromía, en las cuevas de Altamira, en tierras cantábricas.

En 1700 a.C. estaban los orientales en tierras de Almería, la primera cultura urbana de la Península, trabajando el bronce y la metalurgia de la plata.

Los celtas, que no tenían una cultura muy compleja, o sea, con menos instrumentales, llegaron de los países escandinavos al mismo tiempo que los fenicios, pueblo de Fenicia, antiguo país de la costa de la Siria, pueblo mercantilista y los mejores navegadores de la antigüedad. Era alrededor del año de 1000 a. C. Entraron los dos por Andalucía, Cádiz, oficialmente fundada por los fenicios en 1100 a.C. Después, en 900 a.C. los Celtas subieron hacia Cataluña. A Galicia llegaron en 600-400 a.C., introduciendo la cultura del hierro. De su cultura tenemos la gaita irlandesa en las músicas gallegas.

Los griegos y los cartagineses, pueblo fenicio de Tunicia, norte de África, llegaron a Andalucía primero. La colonización

grecofenicia introdujo el alfabeto, la extracción de minerales, el teñir de los tejidos, la pesca, la economía monetaria y preparó el camino para la llegada de la civilización romana. Fenicios y griegos se fueron a España con fines comerciales, atraídos por los minerales, como el estaño, para obtención del bronce. Los griegos se quedaron hasta el siglo III a.C.

Los musulmanes, atravesando el Estrecho de Gibraltar, llegaron en el año de 711 con el propósito de intervenir en las guerras civiles entre los visigodos. Y se quedaron en España por 800 años, hasta 1492, especialmente en Andalucía, Al-Andalus. La literatura mucho debe a este pueblo que trajo el arte en todas sus expresiones.

El casamiento de los reyes católicos Fernando de Aragón con Isabel de Castilla, en el año de 1479, hizo de España una nación unida, con una identidad, expulsando los invasores, aunque en el siglo XVII, a causa del declino de la corona española, empezaron los movimientos separatistas, principalmente de los catalanes y de los vascos.

Hoy en día hay cuatro lenguas oficiales: castellano (o español), el idioma que se originó en Castilla, tierra de la reina Isabel y donde había muchos castillos. Esta es la lengua oficial en toda España. El Catalán es el idioma de Cataluña, costa oeste, en el Mediterráneo; Vasco, en la región vasca, al norte, cerca de Francia; gallego, en Galicia, región noroeste, cerca de Portugal. Todos recibieron influencias lingüísticas de sus vecinos. Algunas personas consideran el andaluz como una variante del español, con influencias árabes, pero solamente en la pronunciación, sin que la gramática, ni el vocabulario sean distintos del castellano.

Como consecuencia política y social, que hace parte de todos los movimientos culturales por los cuales cada una de las regiones de España ha pasado, y que siguen en su dinámica natural, hoy, más a causa de la globalización, vivenciamos un entrecruce en los artes y en las culturas, aunque cada expresión de la creación del hombre tenga su característica propia. La música tiene el poder de entrelazar la poesía, la fuerza de las emociones y todos

los tipos de sentimientos, alcanzando el entendimiento mucho más allá que las simples palabras. Los orígenes de cada pueblo y todo su caminar en el mundo están en cada nota musical y en las letras que en ella quepan. El sonido es, talvez, el primer contacto del ser humano con la vida exterior, aun en el útero de la madre. Es el llanto del bebé que nos dice que sus pulmones respiran, que la vida se hace, y así también, él reconoce el amor de su madre, a través de su voz.

Las notas musicales permiten más combinaciones que cualquiera computadora, que cualquiera imaginación humana. Cada canción representa un corazón que late toda su historia, y la historia de su historia, además de sus expectativas, alegrías, angustias, sueños y delirios del presente y del futuro. En la música está el geni de cada ser humano, tanto el de quien la compone como el de quien la escoge, no sólo para oír, pero más para “escuchar”, haciéndolo reflexionar sobre su propia vida con sus emociones más profundas.

Daremos, pues, un paseo por las regiones más conocidas de España, explicando un poco de su historia, para que comprendamos las expresiones musicales y lingüísticas de cada pueblo. Los orígenes y las tradiciones nos ayudan a percibir nuestras identidades. Así es la música: los genes de nuestras historias.

Los Cancioneros de los Siglos XVI y XVII

Después de los juglares, que tocaban y bailaban, traemos canciones palaciegas preservadas por los cancioneros ibéricos, en el entrecruce entre Portugal y España. Estos lazos son responsables por una gran influencia para el Brasil, incluso en términos de la lengua, cuando español y portugués se mezclaban. Como Cervantes y Camões, las composiciones que escogimos son la expresión del momento de la historia de los siglos XVI y XVII en Iberia, un continente cultural específico que buscó al Nuevo Mundo para dejar aquí también sus historias. Estas canciones son villancicos cantados en autos, fiestas públicas y ambientes familiares. Los villancicos palaciegos dieron origen a los sacros,

utilizados principalmente en las fiestas de Navidad, y en el Día de Reyes. Juan de Encina (1468-1529), “cancionero de Palacio”, fue uno de los más conocidos, músico y poeta a un solo tiempo, con más de 500 músicas. Los villancicos, o la música quinientista, tienen como característica la homofonía, utilizando la guitarra, instrumento que se originó de la vihuela, o después llamado laúd. Esta música presenta una sucesión de acordes, empezando el canto con solistas, como en las *cameratas* florentinas. Podrían ser populares o eruditas, pero tenían el vigor del pueblo. Escucharemos a una canción anónima del siglo XVI que habla del Monte Pascual: *Que dicen allá Paschual*, con una mezcla de castellano y portugués. Otra canción importante es la que lleva la letra del Padre José de Anchieta: *Venid a suspirar con Jesús amado*, en castellano, y que nos hace acordar de las músicas folclóricas de la Amazonia, como la Fiesta de los “Bois de Parentins”, con sus refranes. Después, escucharemos al compositor valenciano Luis de Milán (1500), que era gran tocador de la vihuela, antigua guitarra, instrumento de origen árabe, y es el autor de la canción *Falai miña amor*, un vilancico en portugués. Sus obras utilizaban la guitarra de 6 cuerdas. En siglo XVII la guitarra española tenía 5 cuerdas. El grupo *Companhia Papagalía* es el que interpreta estas canciones, utilizando instrumentos de aquella época, en el CD *Ares de Vera Cruz*.

Pasamos, entonces, a escribir sobre cada una de las regiones principales de España, su historia y sus influencias en la música, con sus intérpretes más conocidos.

Cataluña

Situada en el nordeste de la península Ibérica, a orillas del Mediterráneo y limitada al norte por los Pirineos, fue, por eso, tan ambicionada por sus invasores, por tener una localización privilegiada para los cambios de mercancías y contactos con el exterior. Los idiomas oficiales son el castellano y el catalán, lengua que hoy está más presente, principalmente entre los jóvenes. El origen del nombre *Catalunya* no está muy aclarado pero es posible que fue-

ra *Gotolania*, que quiere decir “Tierra de los Godos (visigodos) y alanos”, pueblos que llegaron a aquella región en el siglo V. Pero allí ya había tribus que vinieron del norte, pasando los Pirineos, y que estaban en la región desde el siglo VI a. C., en la Edad del Hierro. Griegos y fenicios por allí también se establecieron, y así es que la fundación de Barcelona, la capital de Cataluña, fue por los cartagineses. Pero su historia está documentada desde el siglo II a. C., con una colonia romana construida allí. Cataluña, que se proclamó republica en 1640, bajo la protección del Rey Luis XIII de Francia, también recibió muchas influencias de otras civilizaciones y etnias, incluso de los judíos y de los bizantinos. Pero fue la región que menos tuvo a los árabes en su construcción cultural. Ellos intentaron dominar a la región en el año de 712 pero los franceses hicieron de Gerona su puesto de combate contra los árabes, los moros, y Barcelona resistió también. Son los romanos los que más dejaron marcas, como en Tarragona (Tárraco), con las excavaciones que ya muestran teatro, murallas, balnearios, cementerios, foros, templos y carreteras, y que desde el año de 218 a. C. fue ocupada por ellos, siendo una de las primeras posesiones de Roma en España.

De los godos hay las casas e iglesias, además de las influencias que dejaron en la arquitectura, incluso de Antoni Gaudí y Cornet (Tarragona 1852-Barcelona 1926), como las torres góticas de la *Iglesia de la Sagrada Familia*, o como en el antiguo barrio gótico de Barcelona con su catedral de los siglos XIV-XV, las murallas y el acueducto. Pero Gaudí va más allá de todos, con este espíritu de arrojarse, caminando como que entre los árboles más altos de los Pirineos, con sus puntas hacia al cielo, como los góticos, y sumergiéndose hacia el fondo del mar con su osadía, con toda su fuerza, con líneas que nos remiten al baile del agua, las conchas, los huesos, los animales marinos, la policromía y todo lo asimétrico de la naturaleza, lo diferente en cada detalle. Así es Cataluña: lo viejo, lo tradicional, las influencias de todos sus primeros habitantes, y lo más exuberante de lo pos-moderno, arrojado, pionero, absolutamente único. En la pintura encontramos a

Pablo Picasso, que, aunque no haya nacido en Cataluña (nació en Málaga en 1881), vivió por muchos años en Barcelona y siempre en contacto con los intelectuales y artistas de la época, que incluía a Francia también. Él fue dibujante, escultor, ceramista, y con los más diferentes estilos, creando “escuelas” distintas en la pintura mundial: del clasicismo al cubismo, del expresionismo al surrealismo - el genio de la metamorfosis. Citamos todavía a Joan Miró y a Antonio Tàpies en esta línea del pos-modernismo más pionero. Y no nos olvidemos de Salvador Dalí que, en su casa en Figueras, exponen toda la “locura” de un genio, las obsesiones por los relojes, por el surrealismo influenciado por Freud con las teorías del sueño. Los caballos, los tigres, la naturaleza y las mujeres componen los más distintos planes, sobrepuestos, de su gran pintura. Toda esta ideología, la osadía, las mezclas, los cambios, todo esto, en fin, se refleja también en la música.

Cataluña es hoy en día la parte más rica e industrializada de España, con las regiones de Barcelona, Gerona (fundada en el siglo VI a.C. por los cartagineses, fenicios de Cartago), Tarragona y Lérida. Las tres primeras están a orillas del mar, lo que se siente muy fuerte en sus canciones mediterráneas como Maria del Mar Bonet que propone, siguiendo la idea de Omar Zülfü Livaneli, que los Países del Mediterráneo formen el “sexto continente”. Así, tenemos influencias de Marruecos, Argelia, Tunisia, Libia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Siria, Chipre, Turquía, Grecia, Albania, Bosnia, Eslovenia, Italia, Francia y las islas de Córcega y Sardenia. Muchos de estos países harán parte de la Comunidad Europea en los próximos años, verdaderamente como un nuevo bloque. Muchos puntos de la cultura son ya comunes y otros se van a mezclar, poco a poco, como los hilos de un tejido, o como los puntos de tintas en una tela con sus variados matices de colores y que después se traducen en dibujos distintos. En este CD de Maria Bonet, los rasgos del mundo árabe están en *Sevasdà*, música tradicional turca, pero con letra en catalán de Javier Gaspar, y con la pandereta y la darbouka, instrumentos árabes. Aunque todo el disco sea cantado en catalán, hay músicas de influencias también

griegas, con instrumentos típicos de allí, como el bouzouki (“buzuki”, en catalán) en la música “*Per Hipócrates*” (*Por Hipócrates*). En *D'ença que ella partí* (*Desde que ella se fue*) escuchamos un poema chino de Tu Fu que fue traducido para el catalán por Marià Manent y música del catalán Jordi Soler Bachs, utilizando la guitarra con toda su suavidad, y la fuerza del canto en la voz refinada de Maria Bonet.

Pero también hay las letras que hablan de los Pirineos, como la canción *Muntanyes del Canigó*, una de las más populares, más misteriosas y evocadoras. Su melodía es dulce, con el eco describiendo la naturaleza que asociamos al Pirineo, envuelta en una melancolía por la muerte de un pequeño ruiseñor y la añoranza amorosa. Las sardanas también tienen al Pirineo como tema, como la famosa *L'Empordà*, de Enric Morera, que empieza con “Cap a la part del Pirineu, vora els serrats i arran del mar, s'obre una plana riallera: es l'Empordà”.

El mar y las montañas están en el imaginario de los catalanes. El mar representa el espacio abierto, sin fronteras, el porvenir del que está más allá del horizonte, lo desconocido, lo aventurero, como fueron sus invasores bárbaros. Las montañas les traen el sentimiento de contención, de límites y de belleza natural, con el verde en el verano y la nieve en el invierno y sus altos árboles, buscando al cielo. La literatura catalana es riquísima, y por supuesto también su música, que tiene los mundialmente conocidos cantores catalanes Montserrat Caballé, Joseph (José) Carreras y Jaume (Jaime) Aragall como expresiones de esta sensibilidad musical.

Cuanto a la lengua catalana, conforme dice Juan Corominas (1987:2160), hay dos pensamientos: uno toma al catalán como un idioma galo-románico, por su evidente semejanza con el provenzal, del sur de Francia; el segundo lo tiene como del ramo ibero-románico, por sus afinidades con el portugués y con las lenguas primitivas que fueron eliminadas por el castellano. Lo que se aclara más, hoy en día, es que el catalán era originalmente hispánico y se ha alterado por razones históricas y geográficas,

principalmente entre los siglos VI y IX., especialmente por el provenzal. El idioma se diferencia tanto del castellano cuanto del provenzal por la ausencia de diptongos ascendentes: castellano: *bien, bueno*; catalán: “bé”, “bo”; abundancia de diptongos descendentes: castellano: *pie, buey*; catalán: “peu”, “bou”; pérdida de las vocales finales: castellano: *lobo, dulce*; catalán: “llob”, “dolç”; presencia de las palatales sonoras: j, z, tj, tz y de la palatal sorda x=sh; infinitivos y participios con acentuación en la sílaba radical: castellano: *vender, prendido*; catalán: “vendre”, “pres”; utilización del pasado compuesto: “vaig cantar”, cuando el castellano utiliza el simple *canté*.

Las comparaciones con el provenzal: diptongos: “Dieu”, “creire”; catalán: “Déu”, “creure”; en los verbos el provenzal utiliza la enclisis: “per me dound”; y el catalán: “per donar-me”, incluso como en el portugués, con el guión separando el pronombre, distinto, pues, del castellano *darme*.

La Sardana

Las sardanas son las danzas y música más populares de Cataluña. Empezaron a bailar las sardanas en el Templo de Montserrat (rival de Santiago de Compostela), centro de romeros. Los peregrinos cantaban en latín y en catalán.

Es un baile en corro, o sea, en círculo formado por personas cogidas de las manos, arriba hacia el aire, con los bolsos o sus pertenencias puestas al centro del círculo. Dicen que así uno mira si él otro no toca en sus cosas, y todos juntos cuidan de sus valores. Los zapatos especiales para este baile son como unas sandalias de cuerdas, para no resbalar. Se hace mucho silencio y uno de los miembros del círculo cuenta los pasos que se deben dar hacia a la izquierda o a la derecha, de acuerdo con la música. Es una danza que simboliza la unión grupal, todos alrededor del “fuego”, las cosas que tiene uno y que todo el grupo guarda. Hombres y mujeres bailan, y todos los domingos hay bailes en las plazas de Barcelona, principalmente en el Barrio Gótico. La música tiene más instrumentos de sopro y es lenta. Algunas son cantadas, como la

famosa *La Santa Espina*, de Enric Morera, que es parte de su obra lírica. Este compositor, que nació en Barcelona pero vivió, cuando chico, en Argentina, donde aprendió las primeras notas, volvió a Barcelona y allí encontró, en las músicas populares catalanas, toda su inspiración. Sus sardanas son, por eso, claras, espontáneas, sin divagaciones, con una línea melódica bien definida. El amor a la patria, su confianza de que la música debe brotar de la propia alma del pueblo y su técnica hicieron sus obras musicales representantes de la creación catalana más pura. Del mismo compositor, escucharemos a *Girona*, solo con la orquesta propia para sardanas, como son la mayoría de las sardanas, ya que son más bien para bailar y no para cantar. El sentimiento de libertad, tan catalán, viene en “*Canço dels Catalans*”, con el tenor Florenci Puig: “I lliga amb totes les coses amb el negre i el blanc, amb els pals sense banderes i amb les banderes de sang!” (Y une con todas las cosas con el negro y el blanco, con los palos sin banderas y con las banderas de sangre). La sardana “*Per tu ploro*” (Por ti lloro), de Pep Ventura, nos enseña muy claramente la melodía, el ritmo y los instrumentos típicos.

Canciones Tradicionales Catalanas

Algunas de las canciones tradicionales tienen la frecuencia del uso de las tonalidades menores, lo que les confiere un aire entre triste y melancólico, que algunos atribuyen a la serie de calamidades cívicas y militares, más específicamente en los siglos XVI y XVII. Muchas de ellas, que son transmitidas de generación en generación, hablan de ejecuciones y de muertes violentas, de la crueldad y de las luchas de un pueblo para conseguir su libertad. El “*Cant dels Ocells*” (*El Canto de los Pájaros*), que también hay para sardanas, lo escucharemos interpretado por Victoria de los Angeles en su CD *Cançons Tradicionals Catalanes*. Ella es, en realidad, una canción navideña, en sol menor, con curiosas modulaciones. En algunas de las épocas de dictadura y persecución, esta canción se convirtió en un símbolo nacional, un himno patriótico, por el hecho de que Pau Casals, el glorioso violonche-

lista catalán exilado, tocaba esta pieza en una adaptación para violonchelo y piano con la que terminaba sus conciertos, principalmente en los festivales de Praga.

Con el compositor, y famoso cantor catalán, Joan Manuel Serrat, empezamos las músicas modernas, “La Nova Cançó”, llena de ideología contra el franquismo, la dictadura, la falta de libertad en Cataluña, donde el catalán fue incluso prohibido. Pero la canción *La Tieta* representa la historia de las tradiciones familiares catalanas. Era la tía soltera, porque muchos hombres se habían muerto en las guerras, la civil de 1936 y la Segunda Guerra Mundial en 1944, y así no se pudo casar. Su función familiar era cuidar a la madre, que a veces se había quedado viuda, y a los sobrinos, dejándoles sus economías. La religión católica mucho tiene que ver con estos comportamientos rígidos. Por eso esta canción tiene un tono religioso, incluso utilizando palabras litúrgicas, como: “descansi en pau. Amen.” (*Descanse en paz. Amén*).

De acuerdo con Joan Barril, que escribe la presentación del libreto del CD “*D’un Temps D’un País*”, cuyo proyecto y dirección artística son de Serrat, así como todas las músicas también son cantadas por él, (producción Ariola, 1996, Madrid), la “Nova Cançó” nació en un vagón de los trenes del barrio barcelonés de Sarriá a finales de los años 50. Sus pasajeros Lluís Serrahima y Miguel Porter-Moix hablaban de cómo la cultura catalana se quedaba distante, una vez que la población la recibía solamente en castellano. Pocas eran las manifestaciones populares en catalán, apenas algunas navideñas. Resultó que decidieron “encontrarse cada jueves a las 10 de la noche y no ir dormir hasta que hubieran compuesto una canción.” Esta fue la resistencia cultural antifranquista, “con horas robadas al sueño”. A ejemplo de lo que hizo Jacques Brel (que también tiene sus canciones en versión al catalán en este CD) y Brassens en Francia, “era necesario construir un imaginario sentimental catalán”. Así nacieron los “cantautores” de la “Nova Cançó”, que se llamaron “Els Steze Jutges”, nombre de un trabalenguas, de difícil pronunciación para una persona que no hablara catalán. Esto simbolizaba el volver a los orígenes, la

identidad de un pueblo siendo reconstruida a través de la música, buscando la idea del “yo” indisociable de la idea del “nosotros”. Solamente los catalanes conseguían hablar correctamente el nombre del grupo, reconociendo entonces “quién era y quién no era de los nuestros”. Los versos de Joseph Maria Espinas les daba la inspiración ideológica para este nuevo cantar catalán: “Oblidem velles cançons que encomanen la tristesa. Estrenem la nova veu i alegrem l’antiga terra” (“Olvidemos viejas canciones que propagan la tristeza. Estrenemos la voz nueva y alegremos la antigua tierra”), es decir, traer una nueva sangre, nueva generación de artistas, expresión de un pueblo que tiene una identidad y una historia antiguas, con tradiciones y valores propios. Serrat consigue traer con su voz este CD ‘*Banda Sonora D’un Temps D’un País*’, con 24 canciones de aquel tiempo, de varios autores. Todas son cantadas en catalán, aunque el libreto traiga las letras en catalán y en castellano también. Cogimos “*Lletanía*”, (“Letanía”)“Historia ferroviaria de España en unas cuantas lecciones y algunos tutus...”, con letra de Miguel Porter y Lluís Serrahima y música de Jaume Armengol. Como dice el libreto, “esta canción la interpretaban diferentes miembros del colectivo de cantautores “Els Setze Jutges” en los recitales menos controlados por la censura franquista. Nunca se había grabado hasta ahora”, que era el año de 1996. No olvidemos que letanía significa “un rezo que consiste en una serie de invocaciones o alabanzas a la Virgen, que se dice después del Rosario”. También puede ser “serie de palabras o de expresiones que se ensartan para aumentar el efecto de una sola.” (Moliner (2000:827). Por eso escuchamos las campanas en la música. “*La Noia de Duro*”(*La Chica del Duro*) que nunca fuera tampoco publicada, ni cantada en catalán, una vez que letra y música son de Georges Brassens, autor francés. Su versión al catalán comprueba la estrecha unión que había con los franceses, con su ejemplo de la resistencia en la guerra, su búsqueda por la libertad y sus modelos intelectuales que también influenciaron a Picasso, a Casals, a Dalí y a tantos otros artistas de Cataluña, quizás por su proximidad geográfica, además de la identidad con

los valores culturales y políticos. “*L’estaca*” (*La estaca*), de Lluís Llach, famoso compositor y cantor de tierras del Priorat, simboliza la necesidad de la derrumbada de la dictadura: “¿no ves la estaca a la que estamos todos atados? ¡Si no conseguimos deshacernos de ella no podremos avanzar!” Y “*¿Què volen aquesta gent?*” (*¿Qué es lo quiere esa gente?*), con música de Maria del Mar Bonet y letra de Lluís Serrahima, nos habla de la muerte de un chico que se suicida “ya oye clara la llamada y de un vuelo al asfalto, se tira por la ventana”, cuando llega la policía a buscarlo en su propia casa. Es un canto de desespero de una madre que “lleva puesta la bata”, y dice, mintiendo, que el hijo dormía en su habitación. “*El soldat Avergonyit*” (*El Soldado avergonzado*), con letra de Jordi Teixidor y música de Carles Berga, es parte de una pieza teatral, “El Retábulo del Flautista”, gran suceso durante los años de 1970. Eran los actores que cantaban en catalán en los teatros durante el franquismo.

Andalucía

Era llamada de “Tartesis”, derivada del latín “Tartessus”. Como esta en la embocadura del río Guadalquivir, y este río se llamaba Betis, los romanos llamaban la región de Bética. La palabra Andalucía, al que se supone, “Vandalitia”, “Vandalusia”, que quiere decir “Tierra de los Vándalos”, conforme la Enciclopedia Mirador (1987:532-535). Los fenicios fundaron Cádiz, tal vez la ciudad más antigua de Europa. Por tener minerales, mucha plata, y por su localización, los invasores la tenían como una “tierra prometida”. Los griegos ya encontraron allí un pueblo muy desarrollado, que conocía la escrita, la literatura: eran los iberos. Después llegaron los romanos (209 a. C.), que entrando por Cádiz, hicieron de la Bética la región más importante de la Hispania romana. Son de este tiempo Hispalis (Sevilla), Córduba (Córdoba), Inuba (Huelva), Iliberi (Granada) y otras que ya desaparecieron. Los pueblos ahora dominados se adaptaron a los nuevos invasores, pero desarrollaron una cultura propia, con grandes nombres como los Imperadores Trajano y Adriano.

Con la caída del Imperio romano, pasamos a los bárbaros. Vándalos, suevos y alanos invaden. Los visigodos, que estaban en Cataluña, marchan para Andalucía. Asimismo, continúa la región principal de España. Y en 711 llegan los árabes que encuentran poca resistencia por parte de los andaluces. Los judíos, que eran perseguidos por los visigodos, toman los musulmanes como libertadores. Muchos nobles visigodos se convirtieron al islamismo. Los que no lo hicieron son los llamados “mozárabes”. Todos conviven bien y forman comunidades prosperas.

Con los árabes Andalucía se pone como la región con gran centro cultural: palacios, mezquitas, biblioteca con más de 400 mil volúmenes, tejidos como las sedas, bordados, cuero. En la agricultura introducen la irrigación, trayendo otras nuevas plantaciones. Córdoba es la ciudad más populosa de Europa entonces

En las artes están las señales de los pueblos que habitaron Andalucía: fenicios, cretenses, griegos, romanos (teatros y termas), Árabes (arquitectura con dibujos como riendas, la Catedral de Córdoba, los Palacios y jardines de Granada, La Alambra (“Ciudad Roja”). Sevilla era el puerto más importante y tenía relaciones comerciales con India, de donde piensan que parte de los gitanos vivieron.

En la literatura está Séneca (4-65) y Lucano (39-65) de la antigüedad aunque solamente en el siglo XVI la lengua castellana se presenta con todo su esplendor. Y nombres como Fernando de Herrera (1534-1597), el barroco Luis de Góngora (Córdoba-1561-1627), el romanticismo del sevillano Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), el regional con la música: *El Sombrero de Tres Picos*, de Pedro Antonio de Alarcón. El sevillano Antonio Machado (1876-1939) tiene sus versos cantados por el catalán Joan Manuel Serrat con un CD totalmente dedicado a él, en el más puro castellano. Traemos: *Retratos*, con su delicadeza y sencillez típicas: “Mi infancia son recuerdos de Sevilla, y un huerto claro donde madura el limonero, mi juventud, veinte años en tierras de castilla; mi historia, algunos casos que recordar no quiero.” *Cantares*, con los famosos versos “ Caminante no hay camino, se hace camino al

andar...” Y *La Saeta*, su cantar más andaluz, como una procesión, con la religiosidad que todavía es fuerte y típica de Andalucía.

La música es tan importante para los andaluces que ya en el siglo IX se instalaba el primer conservatorio islámico. Las tradiciones oriental y occidental hicieron de la música andaluza lo más singular y propio, como el *canto andaluz*.

Flamenco

Es un tipo de música, pero también una filosofía, una manera única de vivir que es típica de los andaluces. Es un arte de la improvisación, que pasa de generación a generación, aunque el flamenco tradicional, puro, ya no es fácil encontrar. Es una música vibrante en cualquier de sus expresiones, la tradicional o la moderna. La palabra flamenco tiene su origen más aceptado como siendo del árabe “felag”, campesino, y “mengo” que quiere decir, fugitivo. Sin embargo, en Andalucía también hubo las influencias indianas, judías y bizantinas, del siglo IX hasta el siglo XV. Los gitanos tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de este pueblo andaluz y su música. Como ellos llegaron en el siglo XV, y eran muy musicales y orales, pues no utilizaban la escrita, su participación fue riquísima, además de que eran nómadas y así llevaban y traían elementos especiales que fueron incorporados al flamenco. Hasta hoy no se está seguro de donde vinieron los gitanos de Andalucía, pero se imagina que muchos vinieron de India, o muchos pertenecían a las "tribus perdidas" de Israel.

Como los árabes, los judíos y los gitanos eran los grandes enemigos de los españoles cristianos en el siglo XVI, y así ellos se quedaron unidos, lo que explica el porqué de este grupo quedarse como marginal, transformados en *campesinos fugitivos*, los “felagmengu”, o sea, *flamenco*. Pero los españoles cristianos también tomaron parte de lo que después es considerado flamenco, una mezcla de muchas culturas, aunque siempre una música muy fuerte, cálida y que tiene el sol y la naturaleza, el amor y las perdidas como temas centrales. Es el grito de los pobres y de los perseguidos, de los trabajadores que hacían más que sus cuerpos

permitían, cuando, para poder tener más fuerza, cantaban con el rasgueado de la guitarra, pasando las uñas, “rasgando” las cuerdas de la guitarra con fuerza, como un acto de catarsis.

De acuerdo con Pepe Romero, uno de los más consagrados compositores y guitarristas andaluces, el flamenco está dividido en cuatro elementos: el cante, el baile, el toque de la guitarra y el jaleo, que es la acentuación rítmica y con comentarios verbales característicos. En el jaleo hay tres categorías: el canto jondo (profundo, con melodías floridas y escalas exóticas), el intermedio y el chico (más suave). Hoy en día también se habla del flamenco popular, como nos dice Pepe Romero, que tiene su origen en las mezclas de culturas y de distintos grupos étnicos, como el jazz, el rock, la guitarra eléctrica, los ritmos pop, o de las discotecas y las adaptaciones más propias a los jóvenes actuales.

Algunos de los artistas que participaron de la música flamenca fueron: García Lorca, Julio Romero de Torres, Niña de los Peines, Manolo Caracol, Bernardo de los Lobitos, Niño Ricardo, Manolo de Huelva, que dicen que no participaba si el flamenco no era hecho de la forma verdadera, manteniendo la pureza y la dignidad de la actuación, fiel a su arte; Carmen Amaya, Chano, Paco y Celedonio Romero, gran poeta y guitarrista; María Magdalena y Melchor de Marchena.

En Cádiz casi todos saben bailar las bulerías y los tangos (que son distintos de los de Argentina), como en Sevilla casi todos saben las sevillanas. Chano Lobato, gran “cantaor” (cantante), compositor y bailar flamenco, nos dice en el libreto del CD *Flamenco* (Philips, 12/1987, grabado en Alemania) que los grandes artistas para él son: Rosa la Papera, Luisa la Butrón, Ignacio Ezpeleta, Armejita y, sobretodo, Aurelio Selle. Añade los nombres de Manolo Martín, El Mellizo y el Mono cuyo apodo era por su apariencia, pero el principal cantaor de su tiempo. El Barrio de Santa María era el local de los encuentros de los artistas de flamenco, una pequeña comunidad en Cádiz. Allí discutían sobre el estilo, la pureza, la esencia del flamenco y su actuación. Lo hacían en las madrugadas.

Algunos tipos de la música flamenca:

Fandangos: significa canción, con muchos estilos, dependiendo de la ciudad o aldea. Hay los de Málaga, como las malagueñas; los de Granada, las granadinas, o granaínas, que son los cantos jondos. Los de Huelva, también llamados de fandangos. Su ritmo es $3/4$ de tiempo y las frases con cuatro medidas. Las palabras hablan de la belleza de la tierra y de la alegría de sus habitantes. Escuchamos a Que se ven desde el Coquero, con Pepe Romero en la guitarra y Chano Lobato como cantaor, prestando la atención a como los andaluces pronuncian, “ll” se transforma en “ya”: ella; “eya”, omitiendo algunas consonantes, o la “s”, principalmente las finales, se escucha como una “r”. Los ruidos como de dolor; “oh” y los trinados de una vocal son formas típicas del canto flamenco. Hay en esta canción castañolas, guitarra, zapateado y el cante, que empieza con mucho dolor.

Zapateado de las Campanas: como se presupone es un baile en que se imita a las campanas con los zapatos y la guitarra. Su ritmo principal es el tanguillo, un tango vibrante. Antonio y Paco Romero son grandes nombres del zapateado. Escuchamos a Zapateado, con Paco Romero, que hace de sus pies tan rápidos como una ametralladora, con total control de las piernas y de los tacones de los zapatos especiales, que a veces llevan clavos para hacer un ruido más alto. El baile es sobre un palco de madera para el eco de los golpes de los tacones. La guitarra acompaña y el zapateado a veces hace la melodía como un solo, como un instrumento.

Soleares: para muchos conocedores del flamenco, soleares es la madre del flamenco. Presenta dos medidas de $3/4$ de tiempo y tres medidas de $2/4$ de tiempo, haciendo frases musicales de doce. El acento cae en el tercero, cuarto, sexto, octavo, décimo y duodécimo tiempo. Este modelo también es encontrado en las Alegrías, en las Cantiñas, y en las Bulerías. Su naturaleza es dramática, expresando sentimientos profundos. Grandes guitarristas de estos ritmos son Agustín Castellón y Manolo de Huelva. Escuchamos a Pepe Romero en Soleares, como solista muy espe-

cial, y perfecto con su guitarra española de 6 cuerdas con sonido vibrante, caliente y muy claro. Este tipo de música se toca con las uñas largas en la mano derecha para el rasgueado y cortas en la mano derecha para el dedillar, apretando las cuerdas.

Sevillanas Corraleras: la más típica y ligera de las sevillanas. Son siempre cuatro versos separados. Esta que escuchamos, Será el quererte, con Chano Lobato, habla de: 1) el amor de un “señoriíto” por su amada, más fuerte que el de Marco Antonio por Cleopatra. 2) Tartino, el personaje, perdió las joyas de Roma pero si el joven fuera el rey él daría todas las joyas para su amada. 3) la rivalidad entre los barrios de Sevilla y sus iglesias durante las fiestas y la procesión del Rocío (la Virgen de Sevilla). 4) Este verso es una serie de imágenes sin relaciones unas con las otras: “La Tía María dice al Tío Juan”: ‘No vayas en el campo de trigos’, ‘Yo estoy paseando con mi burrilla’, ‘Estábamos en la tabernilla, pero estábamos saliendo porque contigo y conmigo ya va bastante.” Son estas las sevillanas corraleras, porque son cantadas y bailadas en los corrales, o pateos de un piso donde los vecinos se encuentran para las fiestas, con letras sencillas y temas comunes, de cosas de todos los días. En esta canción hay castañolas, dando golpes también una contra la otra; guitarra; baile, con un poco de zapateado y cante.

Alegrías: es la hija de soleares, pero en ella el tono del cante es en el modo mayor, mientras el guitarrista toca un interludio en tono (modo) menor. Es común que el tema sea la belleza de Cádiz, de donde viene este tipo de música. El cante y la danza tienen un movimiento vivo y gracioso. Son historias como un buque que llega en la Bahía de Cádiz y los marineros, seducidos por su belleza, la llaman de “Tacita de Plata”. Hablan de las campanas del Carmen (la principal iglesia de la ciudad) que no paran de tocar y por eso los marineros saben las horas, o cuando tienen que partir, al escuchar sus campanarios. La otra historia nos dice que el tren que va de Matagorda (aldea cerca de Cádiz) que lleva a los trabajadores, no empieza a correr si ellos no baten las palmas al ritmo flamenco, y si no lo es hecho de forma graciosa, el

maquinista y el ingeniero se ponen a dormir. La naturaleza también es tema: “los pinos no cantarán las músicas de primavera y las flores no abrirán en el día de tu muerte”, verso escrito para Angelita, por su marido Caledonio Romero, padres de Pepe y de Paco. Es la canción Ha entrado una Fragata, que empieza “Ha entrado una fragata en la bahía de Cai”, con la pronunciación omitiendo la “d” en “entrado” y la sílaba “diz” en Cádiz; o “pa que”, y no “para que”. Escuchamos a la guitarra y al cante, y, por supuesto, con tema y ritmo alegres.

Bulerías: es un cante de ritmo vivo que se acompaña con palmas y, a veces, baile. Sus estrofas son cortas, por eso esta que traemos como ejemplo se llama Bulerías Cortas. Las estrofas comúnmente no tienen que ver una con la otra. Las que escuchamos hay una parte que es de Cádiz y otra que es de Jerez. El cantaor Chano hace un homenaje en el primero verso a Niña de los Peines. La música está en un modo menor hasta casi el final, cuando pasa al modo mayor con un ritmo sincopado. Hay una mezcla de cantares populares con la creación de las letras por Celodonio Romero. En Mamá yo Quiero un Lucero tenemos las palmas, la guitarra y el cante.

Granadinas (Granainas): es un canto jondo, inspirado en la belleza de Granada, con su arquitectura árabe, sus riendas y palacios, recordando a Alambra y a las cuevas gitanas en las montañas. Pepe Romero dice que siempre siente como si las almas de los amantes y los misterios rondaran a la ciudad. El amor y la pasión están en el aire, aunque los amantes se hayan muerto. Este amor, más grande que la vida, inspira a los artistas: pintores, músicos y poetas. Escuchamos a Chano, cantando al estilo de Antonio Chacón.

Tanguillos: propio de Cádiz, es un tipo de música muy elegante, con la marca de 2/4 de tiempo, como el zapateado. El cantaor El Tío de la Tiza cantaba una cantiga canción popular transformada en tanguillos después. Son como crónicas de aquellos tiempos que cuentan, en la primera, que un barco naufragó en las orillas de Cádiz con un tesoro. Y todos se fueron como locos a

buscar las monedas. El hombre nos canta, entonces, que su suegra también “empezó a escarbar, cuatro días seguidos, sin descansar”, pero la única cosa que encontró fue una neumonía que la mató. Antes de pasar a la segunda historia, se escucha a la guitarra en un rápido interludio. Y la otra crónica es sobre un gitano, Manuel Tablones que con su prima hermana, Quica, se marcha a Habana para vender pescado español. Pero las personas allí no conocían al pescado de España y no lo compran. Enfermo y hambriento, el pobre Manuel dice: “Vámonos pa Cai, primita mía, vamonos pa Cai, porque aquí en la Habana paladar no hay.” Son cuentos que nos dejan la cultura y los hechos de aquella época, como si fuera un periódico de hoy. Las castañolas, las palmas, la guitarra y el cante están en equilibrio, todos juntos.

Cantiñas: es el término general para alegrías, caracoles, mirabrás, rosas y romeras. Son coplas para ser cantadas. El estilo viene desde la guerra de independencia contra Francia. En aquel tiempo la población se reunía en Cádiz para atacar a Napoleón. Los pueblos del norte que venían bailaban la Jota mezclada con cantiñas. Esto lo notamos al oír la guitarra en el interludio entre la tercera y la cuarta estrofas y en la propia cuarta estrofa cantada por Chano: “Que no quiere ser francesa, la Virgen del Pilar dice, que quiere ser capitana, de las tropas Aragonesa. En Aragón Agustina, en Cai la Lola pusieron estandarte de ser españolas.” Se nota en esta canción, Y si no, me daba doble, que, aunque una sea de Aragón, del norte con el baile la jota, y la otra de Cádiz, con las cantiñas, las dos son más que todo españolas, luchando contra un enemigo común: Napoleón.

Farrucas: es un baile para “bailaores”, o sea, para hombres. Está basado en la fuerza, en el poder del espíritu andaluz. Pepe Romero lo interpreta en la guitarra, al estilo del gran Agustín Castellón (“Sabicas”), y su hermano Paco, el “bailao”, lo baila lleno de improvisaciones, colores y variaciones. En este momento el “bailao” y el guitarrista muestran todo su talento en total armonía, representando “la sangre y el alma” andaluza.

Seguiriyas: es un cante flamenco, uno de sus más antiguos ritmos, de carácter grave y lastimero, en coplas de cuatro versos.

La música es una alternación de $\frac{3}{4}$ y $\frac{6}{8}$ de tiempo con frases empezando en el segundo tiempo del compás $\frac{3}{4}$ y terminando en el primer tiempo del $\frac{3}{4}$. Pepe toca al estilo de “Patiño” y “Sabicas”, mientras Chano lo canta influenciado por “Francisco La Perla”, la canción que Manolo Caracol popularizó en el inicio del siglo XX. La actuación de la “bailaora” María Magdalena añade belleza, fuerza y todo el drama que las seguriyas imponen. Con los versos “¿Por qué tu vienes? ¿A que tu vienes? Incaita de rodillas, pidiendo perdón” se nota la fuerza del tema dramático.

Lo que nos queda como representantes de la música flamenca son los tonos calientes, fuertes y dramáticos. Su expresión está puesta en el rasgueado y en el “lloro” de la guitarra, en los golpes, a veces con furia, de los tacones de los bailaores, sus gestos rápidos pero sinuosos, por eso seductores. La improvisación, tanto en el baile, cuanto en las letras y en las melodías de las músicas, los trinados (de la voz y de la guitarra) además de las palmas y de las castañolas que acompañan este sentimiento catártico que vino de los gitanos, de los pobres, de los que no encuentran eco para sus angustias y desesposos. Todos tipos de pérdidas y dramas están presentes en el flamenco, son los “felagmengus”. Podemos, todavía, comparar y decir de la influencia que estos ritmos crearon cuando se improvisa en el jazz, en el “blue” de Nueva Orleans en América; o cuando el “repentista” del nordeste brasileño, aunque este sea más sencillo, y con versos más de crónicas del día a día, pero también alegre como en las “alegrías” del flamenco, nos habla de su filosofía de vida. Al fin y al cabo, son formas de expresar el sentimiento del ser humano con su historia: en el flamenco más dramático, especialmente con el canto jondo; en el jazz más lánguido y bohemio; y en el “repentista”, más sencillo, como algunas coplas de las Bulerías, cuentos simples, sin complejidad poética alguna.

Galicia

Su nombre viene del latín “Gallaecia”. El radical “gall” parece ser celta, como del País de Gales. Se encuentra al noro-

este del país con las provincias de: Lugo, Orense, Pontevedra, La Coruña.

Desde el periodo neolítico se tiene conocimiento de habitantes en la región, es decir, siglo VI a.C.. Hubo influencias mutuas entre Galicia y Bretaña, a través de los celtas, que allí llegaron en esta época. Las pruebas son las construcciones de los “dólmenes”, el uso del oro, del cobre y del estaño. Utilizan fortificaciones con piedras, que también se encuentran en Portugal. Pontevedra es la fortificación más antigua, en la cual se reunían las tribus en momentos de guerra. Después de los celtiberos, mezcla de los celtas con las tribus que por allí había, llegaron los romanos, pero solo dominaban en el año 25 a.C., en el tiempo de Augusto. La llamaron de “Galecia”, desarrollando la agricultura. La bases de la lengua gallega de ahí vienen, poco a poco del latín vulgar, como el portugués. Los suevos, pueblo germánico, invadieron en el año de 411 d.C., abriendo su camino hasta el río Tajo (Tejo en Portugal). Los visigodos tienen la fecha del año de 585. Galicia aumentó su población después que los musulmanes entraron en Andalucía porque los refugiados visigodos huyeron para allá. Junto con los asturianos lucharon contra los árabes, aunque los normandos continuaban a invadir las tierras gallegas.

Santiago de Compostela fue la puerta de entrada para las nuevas ideas y desarrollo cultural, a causa de los romeros que venían de todas las partes de Europa. En el año de 813, durante el reinado de Alfonso II, el cristianismo enfrentaba a la religión musulmana, pero la ciudad ya era el mayor centro de peregrinación de la Edad Media, con Jerusalén y Roma. El Camino Francés trae, entonces, los franceses pasando los Pirineos y Cataluña, un largo trayecto con muchas culturas llegando.

Solamente después de la muerte del rey Fernando I, Galicia se queda independiente, pero con uno de sus hijos, García, como rey de esta región. En el siglo XV se ponen al lado de la reina Joana de Portugal, en contra a la reina Isabel, la Católica. Pero Isabel gana, y destituye Galicia de los foros, del título de reinado, de cualquiera más privilegios, y prohíbe la lengua gallega en los

documentos oficiales. Finalmente en el siglo XIX, con la guerra contra Napoleón, los gallegos parecen despertar del marasmo intelectual en que vivían. Los puertos de Vigo y de La Coruña son muy importantes para la economía, así como la industria del pescado (anchova, bacalao, atún, sardinas y pulpo) y de los mariscos (ostras y mejillones). Hoy en día el turismo es una de las principales fuentes de dinero, incluso con el turismo religioso. La belleza natural de la región, con las Rías, y los ríos Miño, que separa las tierras gallegas de Portugal, y Sil, trae turistas también para la pesca. El clima siempre ameno y húmedo la viste con un paisaje siempre verde.

El idioma gallego es una rama del gallego-portugués que hasta el siglo XI hacía un bloque con el portugués; más tarde adquirió características propias. Con Alfonso El sabio, la poesía gallega tomó sus formas finales. Las narrativas épicas aún eran en castellano. Comparado con el portugués, se sustituye el “lh” y el “nh” por “ll” y “ñ”, como en castellano; el diptongo “ui” por “oi”: portugués “muito”, gallego “*moito*”; la fricativa sonora “j” por sorda “x”: “juiz”, “gente” son en gallego “*xues*” y “*xente*”; se añadió la consonante nasal “n” al final de los verbos: portugués: “sou”, “vendi”, “parti”; gallego: “*son*”, “*vendin*”, “*partin*”.

Los Cancioneros Gallego-Portugueses, de fines del siglo XII hasta el XV comprueban la influencia de la música y de la literatura de Galicia, llegando a Castilla y Aragón. El origen era una síntesis de lo religioso con la poesía popular. Las tradiciones musicales gallegas se confunden con las portuguesas, el baile “la muñeira” nos remite al “vira” portugués, incluso la ropa, con las mujeres usando delantales. Las famosas cantigas de Martín Codase representan el género “barcarola” o marinas. Había también las cantigas de romarías, las muy líricas y las de humor. La poesía gallega es muy extensa.

Susana Seivane es una de las “gaiteras” más famosas de Galicia e interpreta con la gaita en Si bemol “*Xota de Niñodaguia*,” de Bieito Romero que dedica a su aldea Niñodaguía, en Ourense; “*Muiñeira do muiño de Piezas*”, de Raúl Galego, “ó muiño onde seu pai facia a

maquia”; y “*Polca para Erica Muíño*”, de Antón Varela “en honor da súa filla”. La acompaña el tamboril, el bombo y la pandereta, además del acordeón diatónico de Brais Maceiras. Están en el CD presentado por “Boa Música”, en la colección del fol, de Vigo.

Con “*Xota dos 28 puntos*” sentimos profundamente la gaita con todo su arte y el tambor. Sabemos que no es fácil tocar la gaita, porque uno tiene que respirar, poner el aire a dentro y después, poco a poco, hacerlo salir, cambiando las notas que son todas buscadas según la presión que uno haga. Esta música nos remite totalmente a Irlanda, donde los bailes y la ropa también son muy semejantes, con el “kilt” y los calcetines iguales.

Todavía, en la música “*Muñeira do Miño*” estamos con una mezcla del “vira”, ritmo y baile portugués, como dice el título, junto al Miño, río que divide los dos países. La gaita y el tambor son tocados al estilo celta, como de la Gran Bretaña. En la capa del disco vemos a la foto de la interprete y su gaita.

En el CD de “*Lo mejor de Luar na Lubre – XV aniversario-*” (Warner Music Group Company, 2001, hecho en Alemania), escuchamos “*Camariñas*”, que es una canción tradicional, que habla de la ciudad del mismo nombre, con letra sencilla, repetitiva como suelen ser las poesías más primitivas, propias para la memoria y enaltecendo un lugar, héroe o un hecho heroico. Así es que lo que aprendemos en gallego sobre Camariñas es: “Ao pasar por Camariñas, por Camariñas, cantando por Camariñas, cantando *as* nenas de Camariñas quedan no *rio* lavando.” El grupo utiliza instrumentos como el bouzouqui griego, la gaita gallega, los tambores gallegos, flauta, acordeón diatónico, zanfona, violonchelo, arpa, teclados, clarinete y guitarra. Notamos, pues, una gran mezcla de intervenciones instrumentales.

Pablo Milanés, cantor y compositor cubano, canta “Tu Gitana”, de José Afonso, con Rosa Cedrón, premio de la música en 1998, y en ella se nota bien la pronunciación de la “v” como en portugués: “Tu gitana que *adevinhas* me lo digas pues no lo *se* si saldré *desta* aventura o si *nela* moriré.” Ponemos en *italico* las palabras que son distintas del castellano.

En “Nau”, de B. Romero, hay gaita, tambor, clarinete, violín, guitarra y un coro que dice así: “somos *xente* de Galicia *onde a terra bica o mar-e*”, una alusión a Finisterre, ciudad que parece ser el fin del mundo, desde donde solo se avista el mar, desde una peña. Allí termina la tierra, como dicen los gallegos. La cruz celta está en la capa del disco junto con todas estas influencias culturales.

Países Vascos

La palabra *vasco* es un mal entendimiento por parte de los escritores romanos de lo que llamaban “eusko”, “euskara”, nombre que el pueblo se atribuía. La lengua vasca es más antigua que el latín. Ellos se llaman “Euskal Herria”, o “euskaria”. Viven en los lados de los Pirineos occidentales, una parte en España: “Araba”, “Bizkaia”, “Guipúzcoa” y “Naparra”; otra parte en Francia: “Baxe Nabarre”(Baja Navarra), “Lapurdi” y Ziberoa . Al norte hay la Bahía de Vizcaya y el Mar Cantábrico; al oeste, la región de Castilla, donde nació el idioma español; y al sur, el río Ebro. Con una gran variedad de paisajes, las del mar, como la ciudad “Donostia” que es San Sebastián, y las de las montañas, el clima suele ser ameno y húmedo, gracias al océano. Los bosques tienen robles y hayas, y en el prado pastan las vacas, los caballos (“pottokas”) y las ovejas (“latxas”). La gran mayoría de su población vive en el lado español. Del idioma no se sabe el origen. Se presupone que venga de lenguas asiáticas, mas o menos en el año 2000 a.C. Hay cinco vocales como en castellano, pero la morfología y la sintaxis de la lengua son muy complejas. No tiene genero gramatical, con excepción de los tratamientos coloquiales. Hay tres expresiones de numero: indefinido, singular y plural. Son doce casos de declinaciones verbales. Lo más distinto son las aglutinaciones por sufijos y prefijos. Su identidad es muy individualizada, y son extremadamente solidarios entre ellos, luchando, de manera a veces muy violenta, para obtener la separación del gobierno central.

Con la caída del imperio romano, se organizaron para resistir a los visigodos, franceses, normandos y moros, que venían

del valle del Ebro. En el siglo IX, consiguen una unidad con la construcción del reino de Navarra. Pero en el siglo XVI ya las ciudades vascas pasan a pertenecer al reino de Castilla. En 1512, el Rey Fernando, el Católico, conquista Navarra. La parte que se quedaba en Francia, antes pertenecía a la corona inglesa, por 297 años, a causa del casamiento de Leonor de Aquitania con Enrique Plantagenet. Después vuelve al reino de Francia en 1454.

Los vascos son muy emprendedores y aventureros. Muchos se aventuraron en otras regiones. Fueron mercenarios en los ejércitos romanos y germánicos. Hicieron comercio a través del mar, y como gran os navegadores, tenían a Damián Churruca como su gran héroe, que luchó al lado del Almirante Nelson en la batalla de Trafalgar. Por el espíritu aventurero, Venezuela y otros países de América del Sur recibieron influencias de la colonización de los vascos. Santo Ignacio de Loyola y San Francisco Xavier eran padres misionarios vascos.

La agricultura, la industria, la pesca y el turismo traen hoy las divisas necesarias para esa región. En el río Ebro se cultivan las viñas y las olivas. Bilbao, capital de Vizcaya, tiene el puerto más importante y también la siderurgia. El museo Guggenheim atrae mucha gente.

Guernica está en tierras vascas, y allí se pasó unas de las más sangrientas batallas del gobierno de Franco, bombardeada por aviones alemanes que servían a Franco. El cuadro del mismo nombre (1937) es una de las obras más importantes y caras de Picasso.

Al pueblo vasco le encanta la música y la danza. Hay como unas 2000 canciones populares, dedicadas a los pescadores, a los pastores y a la naturaleza. En sus canciones las palabras son más importantes que la melodía. Dos danzas son muy populares: “auresku” y “espata-danza”. La mayoría esta hecha para solamente los hombres bailar. Para ellos, los hombres, así, enseñan a las mujeres su agilidad. Hay las canciones con “kopla zarrak” (coplas viejas), que van de generación a generación, y los “versolaris”, versos nuevos, cantados. Pero todas las influencias, del viejo y del nuevo, de las culturas que

por allí pasaron, vienen en el CD de Kepa Junkera, (Kap Producciones, Resistencia, Madrid, 1998) el gran tocador de “trikitixa”, un tipo de acordeón. En el libreto, Xavier Rekalde nos habla que las jarchas mozárabes, las cantigas galaico-portuguesas y todos los sentimientos hacen parte del patrimonio musical vasco. Dulce Pontes, la gran cantora portuguesa, de Cabo Verde, cuyo abuelo tocaba la concertina (acordeón portugués), canta con tonos altos, y en vasco, la música “*Maitia nun zira?*”, antigua canción de Zuberoa y que pregunta por un amor ausente, perdido de antemano. El acordeón le presta el lamento, recuerda historias pasadas. Sus primeros versos son: “*Maitia nun zira? Nik ez zaitut ikhusten, ez berririk jakiten, nurat galdu zira? (¿Dónde estás amada mía. Ni te veo, ni sé nada de ti. ¿Dónde te has perdido?)*”

Rekalde nos pregunta “¿lo que es lo propio?” “Sería aquello que hace que podamos reconocernos.” Estar alegre es “como cuando dos extraños se parecen”. Y “*Fali-Faly*” es la música que significa alegría en malgache, pero que suena onomatopeya para los vascos y todos que los influenciaron, como los irlandeses, escoceses, gallegos, americanos. Y por que estamos alegres, bailamos. Como con la música “*Gaztelugatxeko martxá*”, que tiene un solo que nos remite hasta a la “samba” brasileña, los bombos “cantan” como los zapateados del flamenco. En las músicas vascas hay una gran variedad de instrumentos: dos tipos de acordeón, típicos de ellos, contrabajo, guitarra braguesa, española, mandolín, piano, gaita gallega, gaita irlandesa, flauta irlandesa, “kalimba”, pandero, “d’rbuka”, “k’rkbs”, cántara, banjo, “txalaparta”, “albo-ka”, saxo tenor, guimbarda, trompeta, bouzouki griego, “txirula”, timple y trombón. La mayoría de las músicas son alegres y nos parecen bailes en fiestas populares. En “*Justin Lagun*” la música imita la vida de un leñador, cortando árboles. La fuerza física es puesta a prueba y todo se queda muy como la naturaleza.

La España de hoy

Con este Paseo por las músicas y las regiones más conocidas de España, vimos que muchas son las expresiones de los pueblos.

Pero, asimismo, hay una idea de que lo que representa el País son las conocidas músicas como *En Aranjuez con mi Amor*, del catalán Joaquín Rodrigo, concierto para guitarra y que escucharemos en la voz de la cantora griega Nana Mouskouri. También ella canta “*Malagueña Salerosa*”.

España también es conocida por la ópera *Carmen*, del compositor francés Bizet, que más que un español expresó el sentimiento y el alma de España en la Habanera. De la misma forma, el grupo francés, con nombre en inglés, Gipsy King, popularizó el flamenco con todos sus matices. Y para las corridas de toros, tenemos los pasodobles, como *Tengo miedo Torero*, de Kaps y Algueró, sin canto, pero con toda la elegancia que impone la entrada de los caballos en la arena, antes de entrar el torero. Y de los modernos, Ana Belén, con *Regálame otra noche como aquella*, y *Estoy por ti*, de L.C. Esteban, A. Comesaña y C. del Valle, con el grupo Amistades Peligrosas, lo que se escucha en las discotecas actuales. Ya se nota la diferencia de las letras y por supuesto los instrumentos y la música también.

Lo que concluimos es que España tiene una tradición muy rica, aún que sea un país pequeño, si la comparamos con Brasil, los ritmos son los más distintos y cada uno representa su evolución histórica y étnica. Es un país que también sigue su ritmo de desarrollo, de búsquedas y de emociones. Es un país donde late un corazón con los más distintos golpes, pero muy verdaderamente VIVO.

minicursos
minicursos
minicursos

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE

Ana Cristina dos Santos

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Veiga de Almeida*

Eu vejo a avaliação como um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo, mais participativo. Acredito numa avaliação que leve a uma ação transformadora e também com sentido de promoção social, de coletividade, de humanização.

Mere Abramowicz

Consideraciones iniciales

El tema de la evaluación¹ es uno de los más discutidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea de lengua materna o de lengua extranjera. Más de una vez hemos escuchado o leído que la evaluación es fundamental en la práctica educativa. Con eso estamos de acuerdo, pero... para qué sirve, qué criterios utilizamos al evaluar y cómo se evalúa son algunos de los interrogantes que se nos presentan a la hora de llevar a cabo dicha tarea.

Si preguntamos, con seguridad todo y cualquier profesor nos responderá que sabe, en principio, evaluar. Evalúa constantemente a sus alumnos para que éstos puedan acceder a otro nivel de conocimiento. Sin embargo, al impartir clases de capacitación o especialización sobre el tema a profesores de español como lengua extranjera (ELE)², les presentamos algunas preguntas para re-

1 Debemos recordar que se puede tratar la evaluación desde distintos niveles; ámbito nacional, de un centro o del aula de clase. En este trabajo, nos proponemos tratar la evaluación desde el ámbito de una clase.

2 En los cursos o minicursos donde discutimos este tema, además de la parte teórica

flexionar sobre su proceso de evaluación³ y nos sorprendimos con las respuestas que nos presentan. Nos damos cuenta que mucho se ha avanzado en la enseñanza de ELE sobre las cuestiones metodológicas, los manuales didácticos pero poco en relación con la evaluación. Ésta sigue siendo, conforme afirman varios teóricos, entre ellos Palencia de Burgos (1990:220) y Colomer y Camps (1990:209), uno de los temas más complejo, poco resuelto y descuidado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, esto no debería ocurrir. Los avances metodológicos deberían conllevar a avances en los métodos evaluativos. Una vez que los profesores se preocupan en aprender cómo utilizar determinado manual didáctico, deben también preocuparse en saber cómo evaluar según la metodología implícita en el material utilizado. No obstante, cada vez más nos percatamos que el profesor utiliza una metodología y evalúa según otra. Si utiliza el método comunicativo en clase, enfatizando las cuatro destrezas lingüísticas, en la evaluación presenta frases para los alumnos rellenar los espacios con verbos, artículos, preposiciones, etc. en ejercicios típicamente estructurales donde no se exige el uso de la lengua, diferente de lo que hace en clase. Éste sería sólo uno de los principales motivos encontrados para esta disociación entre enseñanza y evaluación. Otro sería el hecho de que el profesor piensa en la evaluación como un proceso en separado de su planificación de clase, olvidándose que dentro de un programa los objetivos determinan tanto la metodología que se emplea como los procedimientos de evaluación. En líneas generales, se puede resumir las etapas de una planificación en planificar, realizar y evaluar, todas pensadas conjuntamente.

De esta manera, no se puede pensar en la evaluación al final de un período de enseñanza, pues está presente a lo largo de todo el

explicitada a lo largo de este trabajo, discutimos los instrumentos de evaluación confeccionados por los participantes, así como confeccionamos otros, en un trabajo más práctico que teórico.

- 3 Las preguntas formuladas son: ¿Cuándo, como profesor debes pensar en la evaluación de tu grupo?; ¿Quiénes son evaluados (en el proceso de enseñanza y aprendizaje); ¿En qué momento del proceso de enseñanza/aprendizaje evalúas a tu grupo?; ¿Para qué evalúas?; ¿Qué haces con los datos obtenidos a través de la evaluación?

proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo advierte Palencia de Burgos (1990:220) «ya que ésta [la evaluación] se entiende como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuyo fin es proporcionar información sobre el nivel de cumplimiento de los objetivos y la idoneidad de la metodología». Serán las informaciones obtenidas a través de los procesos de evaluación las que permitirán una retroalimentación en el proceso de enseñanza: introducirán las informaciones necesarias para corregir los fallos que no permitieron alcanzar uno u otro objetivo. Así la evaluación ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; o sea, nos proporciona información sobre los conocimientos previos de los aprendices, permitiéndonos conocer el grado en que van adquiriendo aprendizaje y posibilita que vayan descubriendo su desarrollo y progreso personales. Además, nos orienta de manera que podamos realizar un seguimiento personalizado, adaptando los contenidos al ritmo de nuestros alumnos.

Síntesis del concepto de evaluación

Inicialmente se utilizó la evaluación para referirse a las cuestiones del aprendizaje, relacionadas al rendimiento escolar. Se poseía una visión restrictiva de la evaluación, ésta era un sinónimo de medida y tenía como único objetivo la mensuración. Estaba centrada en instrumentos que permitían medir los conocimientos adquiridos por los aprendices: *tests*, exámenes, acreditaciones, etc. Era un procedimiento para recoger y mensurar la información. Se producía una identificación absoluta entre concepto e instrumento. Si evaluar era medir, entonces se debía construir un instrumento que permitiera verificar hasta qué punto se habían asimilado los contenidos enseñados.

Para Díaz Barriga (2001:125), la expresión “evaluación educacional”, creada por los norteamericanos, nace en la década del 40, en los Estados Unidos. Está relacionada al concepto de currículo y, en principio, se utiliza para referirse a las cuestiones del aprendizaje. Frente al carácter descriptivo del momento anterior, se pasa a una perspectiva normativa y su campo de actuación

transcende la mensuración de los conocimientos adquiridos. A partir de entonces, la evaluación gana un carácter inminentemente científico. Se debe seguir con rigor unos determinados parámetros de evaluación, pues así se construirá un instrumento científico, válido y fiable. En esta etapa la evaluación garantiza, supervisa y controla, con el rigor apropiado, la obtención de la información.

Pero, veinte años más tarde, el concepto de evaluación adquiere nuevos matices: debe ser utilizada de manera formativa y no sólo para certificar. Se llegó a reconocer que la evolución es un elemento de primer orden para la facilitación del aprendizaje. Esto quiere decir que se le da al estudiante no sólo su calificación sino también una orientación para mejorar. Ya no se detiene en la consideración del resultado, el objetivo es conocer y valorar la correlación entre éste y los medios utilizados.

A partir de entonces, la evaluación se transforma en un conjunto de procedimientos que permite y facilita la toma de decisiones. Así el alumno ya no está sólo en el centro del proceso evaluativo, en él se involucra también al profesor. Además de profesor y alumno, ahora se pretende evaluar a todos los elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje: el programa, el método, la institución, al plan de curso, etc.⁴ En esta fase, la evaluación aglutina aspectos humanos, políticos, sociales, culturales y contextuales.

El momento de la evaluación

Según el momento en que se produzca, la evaluación tendrá diversas funciones y modalidades. Existirá en cada proceso de enseñanza una evaluación inicial, una durante y una al final, cada cual con sus características y finalidades propias.

4 Esta perspectiva de la evaluación es la que predicen los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 79): «A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento”.

La evaluación al inicio de una nueva situación de aprendizaje posee el objetivo de verificar la presencia o ausencia de prerrequisitos para nuevos aprendizajes, así como detectar las dificultades de aprendizaje, buscando identificar su causa. A este tipo de evaluación se suele clasificar como “diagnóstica”.

La evaluación que se hace durante el proceso de enseñanza y aprendizaje quizás sea la parte más difícil del proceso. Su función principal es ayudar y orientar tanto a los alumnos como a los profesores, pues permite insertar correcciones necesarias. Aquí el profesor debe tomar decisiones con relación a los cambios del programa, a la adecuación de los objetivos, la utilidad de los manuales o la utilización de determinados instrumentos de evaluación. Esto se logrará a través de observaciones e informes sistemáticos e individualizados que no pueden traducirse en números e estadísticas. Además, debe proporcionar a los alumnos informaciones objetivas sobre el desarrollo de su proceso de aprendizaje, qué tipo de actividades les resultan más útiles, qué problemas tienen, etc. Esta evaluación se conoce con el nombre de “formativa”.

En la evaluación final busca clasificar a los alumnos al término de un período o de una actividad. En esta última parte, se hace una clasificación de los resultados del aprendizaje por los alumnos según los niveles de aprovechamiento establecidos, así como se averigua si alcanzaron los objetivos propuestos y a su vez esto nos servirá como diagnóstico para posteriores procesos de formación. Esta evaluación se conoce con el nombre de “sumativa”.

¿Para qué evaluar?

A lo largo de nuestro trabajo estamos constantemente afirmando que evaluamos para proporcionar elementos al profesor y al alumno de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación como acto de conocimiento nos permite conocer qué está pasando en el aula de clase, qué tipo de mecanismos de aprendizaje poseen los alumnos, su nivel de desarrollo: cómo ingresaron en el curso y cómo están tras un determinado período. De esta manera, se puede considerar la evaluación como

un acto que aúna diversos interrogantes que van surgiendo a lo largo de las clases, posibilitando tanto al profesor como al alumno la comprensión sobre qué está ocurriendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se llega a la función primordial de la evaluación, que es la de facilitar el aprendizaje, pues permite a profesores y alumnos una orientación para mejorar.

Otra manera de obtener informaciones sobre el proceso de aprendizaje del alumno (tanto para el propio alumno como para el profesor) es hacer una autoevaluación al término de un instrumento de evaluación (sea él prueba o ejercicio) (*anexo 1*). Puede pedírseles que hagan un autoanálisis del proceso que recorren para resolver una tarea, los pasos seguidos, los principales logros o dificultades. Ésta es una costumbre que pocos profesores suelen tener y que debe ser implementada en clase. Las autoevaluaciones son herramientas que proporcionan datos que mucho contribuyen para la mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida que posibilita al alumno identificar sus posibilidades y deficiencias en cada etapa. Al poner al alumno como copartícipe de su propio proceso de aprendizaje, la autoevaluación gana un papel preponderante en clase.

Además de facilitar el aprendizaje, la evaluación también certifica competencias. A través de ella, se determina cuáles son los alumnos que adquirieron los conocimientos y destrezas necesarios para ejecutar determinadas tareas. Este aspecto en la evaluación sigue siendo de grande importancia. Por esto, las instituciones educativas buscan instrumentos idóneos para evaluar y certificar al alumno.⁵

Las informaciones obtenidas a través de evaluación promueven también la mejoría del curso o programa y del material de instrucción. Las informaciones de esta evaluación pueden ser alcanzadas a través de los datos obtenidos por los instrumentos de evaluación o a través de evaluaciones del curso o programa. El profesor debe pedir a todos que estén involucrados en el proceso

5 Véase en el apartado «Ítems i considerar en el análisis de una evaluación» las características que deben poseer los instrumentos de evaluación para garantizar su idoneidad.

de enseñanza y aprendizaje (alumnos y profesores) que hagan una autoevaluación para saber si alcanzaron o no los objetivos propuestos, como también evaluar el curso o programa con el grupo. Al final de cada clase, unidad o período se debe preguntar a los alumnos cuestiones sobre cuál fue la parte más difícil del trabajo, si aprendieron, qué preguntas o sugerencias tienen sobre el material utilizado, si consideran que el ejercicio o instrumento de evaluación estuvo bien planteado, qué podría hacerse para mejorar el material y las actividades planeadas (*anexo 02*). Las autoevaluaciones pueden ser identificadas o no. Esta práctica no sólo contribuye para la evaluación del currículo sino que también ayuda a compartir la responsabilidad de juzgar y decidir los aciertos y los errores en el curso o programa.

Ítems que considerar en el análisis de una evaluación

Un instrumento de evaluación para ser válido debe poseer algunos ítems que faciliten su confección por parte de los aprendices y que presenten resultados idóneos (*anexo 3*). Según Palencia de Burgos (1990:225) «tres son los más importantes: validez, fiabilidad y viabilidad; es decir, adecuación de los objetivos, consistencia en los resultados y fácil aplicación en la situación correspondiente». Sin embargo, añadimos otros a la relación del autor por considerar que su ausencia implicaría en un perjuicio en la calidad tanto del instrumento de evaluación como de la corrección.

La validez de una prueba se refiere a la validez de aquel instrumento para medir correctamente las destrezas o conocimientos que pretende medir. Es decir, si los ejercicios propuestos en la evaluación son válidos para medir los contenidos a que se proponen. Los Parâmetros Curriculares Nacionais - Línguas estrangeiras (1998:19) son claros al respecto: «Ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando». Por tanto, las instrucciones de las cuestiones deben estar claras para los alumnos y no presentar dificultades de interpretación.

Existen varios tipos de validez, las más importantes son la de “contenido” y la “aparente”. La primera se refiere a si los contenidos presentados en la evaluación abarcan, en proporción correcta, los objetivos planteados en la planificación del curso. Tendrán preferencia aquellos en los que más se haya insistido en la enseñanza. No se debe olvidar que debe existir una coherencia entre los ejercicios propuestos en la prueba y la metodología adoptada en clase.⁶ El profesor no debe presentar al alumno un ejercicio que no refiera a uno de los contenidos propuestos en su planificación y tampoco deberá presentar en la evaluación un tipo de ejercicio que no haya sido trabajado antes en clase. Tampoco el profesor debe estar siempre practicando con el alumno el mismo tipo de ejercicios, debe procurar una diversidad de ejercicios sobre el tema y su evaluación debe reflejar esta práctica.⁷ El segundo tipo, la “validez aparente”, se refiere al hecho de que la prueba debe parecer correcta con un simple examen superficial de la misma.

La característica de fiabilidad de un instrumento de evaluación está directamente relacionada a la consistencia de los resultados presentados. Existen dos tipos de fiabilidad: de “corrección” y de “la prueba misma”. La fiabilidad de la corrección está relacionada con la objetividad y subjetividad de una prueba. Una herramienta de evaluación cerrada, tales como cuestión de múltiple elección, *test* para rellenar, de *cloze*, de falso o verdadero, de clasificación o de respuestas abiertas controladas se admite una sólo posibilidad de respuesta. Este tipo de herramientas se vuelve más claro cuanto al criterio de corrección porque dichos criterios serán siempre los mismos para todo el grupo, independiente del momento o de quién va a corregir. Un simple patrón de respuestas comprueba la corrección porque no habrá más de una posibilidad para cada pregunta.

Sin embargo, en una herramienta de evaluación abierta donde se pide para analizar, sintetizar, disertar o crear, hay que

6 “Es essencial que a avaliação tenha como foco o que também é enfatizado no ensino” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998: 82).

7 “O critério principal para avaliação de qualquer das habilidades é que ela não se dê em situação diferente da situação de ensino”, Ídem.

establecer criterios de corrección bien delimitados y precisos para disminuir la subjetividad del corrector, independiente si éste es uno o varios. Para este caso es necesario que se establezca, además del patrón de respuesta, un baremo de corrección donde todas las posibilidades de respuestas aceptables estén incluidas para que no haya diferencias entre las correcciones y como tal en los resultados presentados. En el baremo, el profesor deberá atribuir criterios de apreciación que le permitan definir valores de corrección. Por esto, este tipo de evaluación no se puede elaborar sin una expectativa de respuestas y de la distribución de valores, pues así se puede disminuir al máximo la subjetividad del corrector. Los criterios de apreciación utilizados y los valores atribuidos a cada cuestión se darán a conocer a los alumnos. La puntuación deberá estar explicitada al lado de cada cuestión del instrumento de evaluación.

La *fiabilidad* de la prueba misma se refiere al hecho de que al aplicar el mismo instrumento de evaluación una segunda vez, tras un determinado período en el que no hubo enseñanza de los puntos correspondientes, se obtiene los mismos resultados.

La *viabilidad* hace referencia a los aspectos administrativos de un instrumento de evaluación. Si hay necesidad de equipamiento especial para realizarla, tales como grabadora, cintas de video o casete o otros; si el tiempo estipulado para realizar la prueba es suficiente, si hay condiciones físicas en el aula de clase, una prueba auditiva necesita de un aula silenciosa donde todos los alumnos tengan las mismas condiciones de oír bien el casete. Esta característica es importante porque es la que permitirá que el instrumento de evaluación pueda ser realizado o no. Si el instrumento está bien confeccionado, pero las condiciones para su realización (tiempo de realización, local o equipamientos necesarios) no son viables, la evaluación puede no ocurrir.

Otro ítem importante en un instrumento de evaluación es su *poder discriminatorio*. Aunque una evaluación no tenga como objetivo principal medir las diferencias entre los alumnos de un determinado grupo, es importante que un instrumento de evalu-

ación discrimine de forma clara y precisa el nivel de aprendizaje de cada alumno. Es decir, quién puede pasar a otro nivel o a otro tópico y quién necesita un refuerzo en el aprendizaje. En el instrumento de evaluación realizado al inicio de un período, con el objetivo de diagnosticar a los alumnos, ésta característica será importantísima, pues permitirá dividir a los alumnos por niveles y hacer las agrupaciones necesarias.

Observaciones finales

Lo que creemos y ponemos en práctica sobre el tema está presente a lo largo de estas páginas. Esperamos que lo propuesto pueda aportar nuevas experiencias en el quehacer diario de los profesores de ELE. Sabemos que no agotamos el tópico de la evaluación, aún hay mucho que abordar, pues el tema es vasto y complejo. Los diversos aspectos que debemos tomar en consideración a la hora de evaluar o de confeccionar un instrumento de evaluación lo confirma. Hemos visto que es necesario pensar y planificar la evaluación con cuidado. Ésta no puede ser considerada en separado de los elementos que forman parte de la planificación de un curso. Debemos pensar de antemano en el momento de evaluación y concienciarnos que este momento no es uno específico, sino que está presente a lo largo de las clases. Partiendo de este presupuesto, desmitificamos el tan terrible *día de la prueba*. Éste será todos los días y a cualquier momento. Estamos constantemente evaluando a nuestros alumnos y siendo evaluados por ellos. Sólo así, podremos afrontar nuevos interrogantes sobre el proceso de evaluación y pensar en nuevas posibilidades para una evaluación cada vez más eficaz.

Bibliografía

COLOMER, T., y A. CAMPS, 1990: “La evaluación de la lectura”, en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste/MEC, pp. 209-233.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, 2001: “El examen”, en *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Rei Argentina, pp. 123-146.

EGUILUZ PACHECO, Juan, y Ángel EGUILUZ PACHECO, Ángel, 1998: “La evaluación del componente gramatical”, *CARABELA 43. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Madrid, Sgel, pp. 109-125.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, 1995: “Evaluación”, en *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, pp. 165-176

INSTITUTO CERVANTES, 1992: “Evaluación”, en *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, pp.145-174.

PALENCIA DE BURGO, R., 1990: “La evaluación como diagnóstico y control”, en **P. BELLO y otros**, *Didácticas de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, pp. 220-244

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

Revista Nova Escola, 2001: “Avaliação Nota 10”, São Paulo, Abril cultural, novembro 2001, 14-24.

SOLÉ, Isabel, 1994: “Formular y responder preguntas: no siempre y no sólo, sirve para evaluar”; “La enseñanza y la evaluación de la lectura”; “Enseñar y evaluar: criterios para evaluar formativamente”, en *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao Editorial, pp. 137-149.

Anexo 1

Modelos de preguntas para la autoevaluación del alumno. (Para lengua instrumental – lectura interactiva)

Modelo 1

1- Escribe las palabras desconocidas del texto. ¿Necesitas saber el significado de estas palabras para entender el texto? Si

realmente necesitas, intenta inferir sus significados a través del contexto.

2- Para resolver el ejercicio 1:

- ◆ ¿utilizaste tu conocimiento del asunto del texto?
- ◆ ¿utilizaste tu conocimiento previo?
- ◆ ¿las ideas anteriores/posteriores a las palabras desconocidas te ayudaron a llegar a un posible significado?

Modelo 2

1- ¿Hay algún párrafo que no comprendiste bien? Escriba el número y busca analizar cuál fue la causa de la dificultad:

- ◆ ¿falta de conocimiento previo?
- ◆ ¿problema gramatical? (¿cuál?)
- ◆ ¿estrategias de lectura ineficaces?
- ◆ ¿dificultad de distinguir los puntos principales de los detalles?
- ◆ ¿dificultad en identificar introducción y conclusión?
- ◆ otros; especificar.

2- Autoevaluación:

a) evalúa tu comprensión del texto (ej. 50%, 80%):

b) evalúa tus respuestas a los ejercicios (50%):

Modelo 3

Pensando sobre la lectura de este texto:

a) ¿Cómo fue leer este texto?

() fácil () muy fácil () difícil () muy difícil

b) ¿Qué elementos facilitaron la lectura?

() la gramática () el vocabulario () el asunto () la actividad ()
otros; especificar.

c) ¿Qué elementos dificultaron la lectura?

d) En tu opinión, ¿qué puedes hacer para mejorar tu lectura en español?

ANEXO 2

Autoevaluación de una asignatura

Según tu aprovechamiento en la asignatura, contesta a las preguntas a continuación y evalúate.

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1- Estuve presente en las clases durante todo el tiempo					
2- Leí los textos teóricos analizados en clase					
3- Participé activamente de las clases					
4- Realicé los ejercicios propuestos en clase					
5- Mostré interés por lo discutido en clase					
6- Interrelacioné los conocimientos adquiridos con los que ya poseía					
7- A partir de los conocimientos adquiridos, hubo/habrá un cambio en mi práctica docente.					
8- Comprendí la diferencia entre instrumentos de medidas y evaluación					
9- Se aclararon los pasos necesarios para elaborar la evaluación de un grupo					

10- Comprendí la real importancia de la evaluación dentro del proceso enseñanza /aprendizaje					
--	--	--	--	--	--

Otros ítems que considero importante autoevaluar:

Promedio final: _____

1- Nunca 2- poco 3- regular 4- bien 5- siempre

ANEXO 3

Ítems que considerar en el análisis de una evaluación

	SÍ		COMENTARIOS
1- Validez			
2- Fiabilidad			
3- Viabilidad			
4- Discriminación			
5- Instrucciones claras			
6- Coherencia entre metodología y evaluación			
7-Puntuación de las cuestiones explícito			

8- Patrón de respuesta claro			
9- Baremo claro			
10- Autoevaluación (profesor / alumno)			
11-Coherencia con el plan de curso			
12- Diversidad de ejercicios			

Otros ítems:

Observaciones:

La enseñanza comunicativa y participativa, la dinámica de clase y el mantenimiento de la disciplina en cursos para adolescentes.

BARROSO, Carlos

Enterprise Idiomas

La enseñanza de español, aunque es una actividad ya antigua, ha sido en los últimos años en los que ha adquirido especial relieve e importancia. La llegada a nuestras aulas de cada vez más estudiantes, de niveles, edades y procedencias diversas va creando demandas también diferentes.

Ahora ha llegado el momento de tomar en consideración a esa franja de edad de nuestros estudiantes jóvenes para quienes, habiendo dejado la infancia, los contenidos, el tipo de lenguaje y expresiones y algunas actividades de la enseñanza para adultos les son todavía ajenas. Me refiero a los adolescentes, chicos y chicas de 11 a 15 años que cada vez acuden más a institutos y centros de enseñanza secundaria con el objetivo de aprender español, una práctica cada vez más extendida en más países de Europa, Estados Unidos, Brasil y muchos otros.

En este taller analizaremos las diversas necesidades y especificidades de este colectivo.

1. Características de los adolescentes.

Tarea 1.

¿Qué diferencias encuentra usted, como estudiantes de lenguas extranjeras, a los adolescentes con respecto a los niños y a los adultos?

En comparación con los niños, los adolescentes...	En comparación con los adultos, los adolescentes...
---	---

Los adolescentes, con relación a los niños:

3. Se sienten adultos y rechazan aquello que pueda parecer excesivamente infantil.
4. Los centros de interés son otros: se están independizando del cordón umbilical de la familia y estableciendo relaciones afectivas fuera del hogar.
5. Tienen una madurez intelectual que les permite hacer cosas que los niños no pueden: Leer textos largos, analizar, sintetizar, etc.
6. Se sienten diferentes y de ahí que desarrollen unas actitudes rebeldes, emancipatorias.
7. Les interesan temas generales: la ecología, la igualdad, los derechos humanos. Suelen tener bastante anclados ideales altruistas.
8. Tienen bastante autonomía y capacidad de tomar responsabilidades.
9. Son más difíciles de controlar.
10. Se sienten muy estimulados por lo competitivo y por los retos.

Los adolescentes, con relación a los adultos:

3. Precisan de un aprendizaje más dinámico y ágil, se cansan antes de los temas.
4. No profundizan tanto en los temas.
5. Presentan una cierta ingenuidad en sus argumentos y opiniones.
6. Aunque en muchos casos ven el mundo del adulto como su ideal, este mundo les es ajeno en muchos sentidos.
7. Están todavía inmersos en el proceso de educación y formación.

8. Se sienten muy atraídos por las imágenes, los audiovisuales, el mundo de las nuevas tecnologías. Se han criado con una televisión como niñera y han crecido de la mano de la evolución de los inventos tecnológicos.
9. En general su aprendizaje de una lengua extranjera está inscrito en el marco de una formación escolar completa. No suele ser un estudio independiente y voluntario.
10. Tienden a la idealización y hacia la utopía.
11. En muchos casos la enseñanza de español se da en clases grandes (hasta 40) estudiantes. Por eso es muy difícil hacer que todos los estudiantes participen, que puedan practicar la lengua y, además, mantener la disciplina de clase.
12. Los premios físicos son todavía un gran aliciente.

¿Qué implica todo esto?

Procedimientos en el trabajo con adolescentes:

3. elección de temas acorde con el público meta
4. lecciones cortas y de una progresión ágil
5. actividades lúdicas pero evitando la apariencia de infantil
6. actividades que tengan un resultado a medio plazo
7. comprometiendo al grupo en actividades que tengan una implicación en toda la clase y puedan dar un resultado concreto
8. usos de imágenes y medios atractivos
9. progresión clara y rigurosa
10. técnicas de enseñanza y una forma de llevar la clase que permita al profesor:
 - 10.1. mantener la disciplina y el rigor necesario
 - 10.2. fomentar la integración del grupo
 - 10.3. la formación del estudiante como miembro de la sociedad
 - 10.4. el desarrollo de las habilidades y conocimientos de español exigibles al nivel en que estén.

Para favorecer todo, esto siguiendo una estructura propuesta por el libro y teniendo en cuenta que la lengua para aprenderla hay que practicarla, que se aprende a hablar hablando, lez propongo una enseñanza cooperativa y estimulante que vamos a ver cómo funciona.

3. El Aprendizaje cooperativo.

La propuesta está basada en los principios del aprendizaje Cooperativo divulgado por Kagan y teorizados por Slavin. Ha sido muy desarrollado y popularizado en EE.UU. Está basado en dos principio: la competición como formula para estimular el aprendizaje y la cooperación, el trabajar juntos, como formula para subsanar diferentes niveles de aprendizaje, para estimular y crear un marco natural de desarrollo de destrezas y estrategias y así posibilitar la práctica oral (o escrita) en aulas de muchos estudiantes.

1.1. Formación de grupos y creación de identidad de grupos.

Tarea 2.

Tenéis 3 minutos para encontrar 3 cosas que tenéis en común. Pueden ser gustos parecidos, pueden ser rasgos físicos, lugar de origen, profesión, lenguas que habláis, etc.

Ahora tenéis otros 3 minutos para poner un nombre como grupo. Podéis utilizar lo que tenéis en común o cualquier otra cosa que hayáis descubierto en la conversación de los 3 minutos anteriores.

Ahora vais a crear un pequeño poema con el acróstico del nombre de vuestro grupo

Quiero que decidáis quién de vosotros es A, quién es B, C y D....

Muy bien pues ahora los alumnos nos presentan el nombre de su grupo, nos explica el por qué y nos lee su poema.

La propuesta del aprendizaje cooperativo parte de la creación de grupos de trabajo que tengan larga vida. No se trata de crear grupos para una actividad sino, al menos, para la mitad del curso, si no todo. Así el grupo irá adquiriendo estrategias sociales y comunicativas que le ayudan muy positivamente en el aprendizaje general. Hay diferentes opiniones acerca del mejor método para seleccionar al grupo. Hay quién opina que la mejor

manera es al azar, como lo hemos hecho nosotros; otros quienes proponen que debe ser el profesor o la profesora quienes decidan quiénes son los integrantes de cada grupo viendo las habilidades y las carencias de cada individuo y haciendo que se complementen. Esto tiene la ventaja de equilibrar los grupos, pero, por contra, se les resta autonomía y toma de decisiones. En cualquier caso todos los teóricos a lo que se oponen es al aprendizaje estrictamente competitivo, en que el éxito de uno depende del fracaso del otro.

La idea de crear una identidad de grupo es establecer unos lazos afectivos para darle vida al grupo y, al mismo tiempo, favorecer las relaciones interpersonales y la fluidez de la comunicación en el grupo. Un principio muy importante del Aprendizaje Cooperativo es la Interdependencia Positiva, lo que quiere decir que, para salir ganado el estudiante individualmente, tiene que ganar todo el equipo. De ahí la idea de cooperación.

3.2. La estimulación a través de la competición.

Veamos un poco más.

Tarea 3.

Tomemos estos dibujos de relojes con diferentes horas. Ganará este premio el equipo que antes diga las horas correctamente. Recordar que yo preguntaré a un solo miembro del grupo. ¡Empiecen!

Cuando está terminado, se dice “que los estudiantes A se pongan en pie y digan las respuestas”.

Ahora cada grupo tiene que hacer una lista de 10 verbos en infinitivo. Les daréis esta lista a otro grupo y tiene que conjugarlos. Ponédselo difícil, los irregulares. Tenéis 2 minutos para hacer la lista. Daos la lista. Ahora tenéis 3 minutos para buscar la forma “yo” de los verbos.

Alumnos C, que den la respuesta.

Con la Interdependencia Positiva, además, se intenta evitar ciertos protagonismos en clase o que haya estudiantes que se escondan entre sus compañeros y no participen. Si tú sabes las respuestas, pero no las compartes con tus compañeros, corres el

riesgo de que tu equipo pierda y con él, tú; si tu no participas en clase, no te enteras de las preguntas y de las respuestas, podrás ser el causante de que todo el equipo pierda. La responsabilidad es de todos. El Aprendizaje cooperativo insiste en que cada miembro tiene que aceptar la responsabilidad de saber toda la información y hacérsela saber a todos los miembros del grupo.

3.3. El desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas.

Veamos otro ejemplo. Tarea 4. Trabajemos con este texto sobre Chile. Tenemos 5 minutos para leerlo y hacer un resumen. Después uno de los alumnos, el que yo diga, tendrá que contar al menos 5 informaciones sobre Chile.

Que se levanten los alumnos D. Que cuenten.

Otro de los aspectos importantes es que este tipo de enseñanza, una vez pasados los primeros momentos de formación de grupo y de aprendizaje de cómo relacionarse entre sí, es que entramos en una etapa de desarrollo de destrezas: como aprender algo, cómo resumir, solventar problemas, etc.

3.4. La disciplina de aula.

Se podría preguntar cómo nos aseguramos de la disciplina y de que todo se haga en español y correctamente. Me parece que la respuesta es clara. Si la tarea está bien formulada, si la identidad de grupo y por lo tanto las responsabilidades están asumidas, la cooperación intragrupal, la idea de competición entre grupos, los tiempos cortos y muy marcados y el propio estímulo operan sus resultados. Hablar en otra lengua, distraerse, hablar de otras cosas significan una pérdida de tiempo que puede ser vital para el éxito del grupo.

Finalmente, nos referiremos al trabajo que podemos desarrollar en el aula con el léxico.

¿Cuándo dejamos de aprender palabras nuevas?

Nosotros como hablantes nativos tenemos a nuestra disposición un amplio repertorio de palabras. El léxico está compuesto por decenas de miles de unidades y que es constante la

incorporación de nuevos terminos en el corpus abierto del idioma. Es decir aparecen nuevos terminos en el lenguaje técnico científico (ej: *fax, escaner*) y en el de nuestros propios estudiantes (*vacilar, guay, alucinar...*).

Nuestra tarea como profesores es considerar la cantidad de palabras que representa la lengua y ofrecer a nuestros alumnos una selección o parcelación de léxico para que puedan alcanzar sus objetivos comunicativos

Características del léxico:

En comparación con otros componentes lingüísticos: gramática o la fonología estos están constituidos por un número limitado de elementos que puedan ser transmitidos con una serie finita de reglas. El léxico, sin embargo, presenta un mayor dificultad de sistematización. Pero esta no es la única peculiaridad: el léxico también es móvil. Muchas palabras nacen, mueren, restringen o amplian su significado. Hay que determinar qué terminos se van a enseñar y también el tipo de lengua: -el vocabulario que se aprende o enseña en nuestras clases debe ser el reflejo del vocabulario en uso de los/as habitantes de esa lengua.

Otra peculiaridad del vocabulario es su significado:

-Si por cada palabra hubiera sólo un significado plantearía menos problemas, muchas de las palabras más usadas del idioma son las que presentan un mayor número de *acepciones* (significado de una unidad léxica).

Es el *co-texto* (el enunciado lingüístico de una unidad léxica, el texto que procede o sucede a los mismos) y e *contexto* (situación en la que tiene lugar un discurso) los que pueden solventar los problemas de comunicación.

Estos serían brevemente los factores propios de la naturaleza del léxico que repercuten en el proceso de aprendizaje del vocabulario.

También estaremos de acuerdo en que un vocabulario pobre más el éxito en la comunicación.

Resumiendo y de forma sintética:

- existen diferentes grados de dominio léxico (dónde se aprende en el país de la lengua meta)
- aprendemos y enseñamos parcelas de léxico (tomando en cuenta las necesidades del alumno)
- el vocabulario que aprendemos y enseñamos debe ser el reflejo de la lengua en uso.
- se ha de tener en cuenta el marco donde se desarrolla el aprendizaje y quienes aprenden
- se ha de analizar las dificultades de aprendizaje de nuestro grupo de estudiantes

- desde la perspectiva en la que nos encontramos, la selección del vocabulario depende de los siguientes criterios:

- el vocabulario se determina en base a:

- *criterios como la rentabilidad, la productividad, la utilidad*
- *areas nocio funcionales relativas a ámbitos cercanos al estudiante*
- *se presenta en muestras de lenguas contextualizadas e través de apoyos visuales y auditivos*
- *los materiales que contienen vocabulario son auténticos o se adaptan respetando su carácter original: revistas, cómics, periódicos...*
- *las actividades se caracterizan por ser abiertas motivadoras y porque favorecen la interacción entre los alumnos*

Cumpliendo estos objetivos obtendríamos actividades específicas de vocabulario.

Español para el Turismo. Por encima de la Habilidad Lingüística, la Habilidad Sociolingüística

GARCÍA, Concha Moreno

Editora SGEL

Objetivos

Nuestro deseo es que el turismo tradicional se convierta en una forma de contacto intercultural que contribuya a la eliminación de prejuicios; es tarea de los docentes preparar a su alumnado para ser competentes, no sólo en conocimientos lingüísticos, artísticos, históricos, sino también en su adquisición de recursos como futuros mediadores interculturales. Lo que pretendemos por lo tanto es:

- Poner de relieve la importancia de esta forma de comunicación humana que es el turismo: hacer conscientes a profesorado y alumnado del papel de mediación intercultural que puede llegar a ser su deja de verlo como movimientos de masas.

- Presentar una aproximación metodológica y didáctica basada en un enfoque comunicativo y situacional que tenga en cuenta los siguientes puntos:

- * la reflexión sobre la heterogeneidad de los grupos turísticos tanto por sus expectativas, como por la infraestructura turística del país visitado, todo lo cual influye poderosamente en la preparación psicosociológica de los futuros profesionales
- * la importancia de los y las profesionales del sector
- * la importancia de la consideración de los distintos subsectores
- * el análisis de la lengua que trascienda la gramática y tenga en cuenta las funciones comunicativas asociadas a la situación de comunicación, la habilidad sociolingüística para evitar la comisión de errores culturales y el léxico de especialización

Metodología

- Nos basaremos en la reflexión conjunta de los participantes
- Nos serviremos de documentos reales
- Haremos propuestas prácticas para llevar al aula

Libro de base

El español en el hotel de Concha Moreno y Martina Tuts.
Ed. SGEL. SA.

Bibliografía recomendada

AGUIRRE B. (1985), *El español por profesiones. El lenguaje del turismo y las relaciones públicas*, Madrid, SGEL. SA. (1991), *El español por profesiones. Servicios turísticos*, Madrid, SGEL. SA. (1998), "Enfoque, metodología y orientación didáctica de la enseñanza con fines específicos" en *Carabela*, 44, 5-29.

CABRÉ, M.T. (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida /Empúries

CALVI, M.V. (2000), *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni. "El léxico del turismo" en <http://www.ub.es/filhis/culturele/turismo.html>

GARCÍA LLAMAS, M.B. (2002), *La enseñanza del español para guías turísticos brasileños*, Memoria de Máster, Universidad de Alcalá de Henares.

MORENO G., y TUTS M., (1998), "El español con fines específicos. El español en el hotel" en *Carabela* 44, 73-97.

MORENO GARCÍA, C. (2000), "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, elementos integradores", en Forment Fernández (coord.), *Especulo* (revista electrónica cuatrimestral), monográfico *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

PALMER, B.G. (2000), *Lingüística cultural*, Madrid, Alianza editorial.

POWEL, J. (1978), *The Canadian tourism industry: A report by the sector task force*, Ottawa.

SAN MARTÍN, G. J.E. (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Descripción de una Unidad Didáctica de español para fines específicos basada en tareas: Certificado Básico de Español del Turismo

Unidad Didáctica: Organizar un viaje

Tarea Final: Exposición de los datos de interés sobre un destino turístico elegido para hacer un viaje con todos los estudiantes y profesores del Centro.

Tipo de grupo: Grupo plurilingüe de nivel intermedio que estudia en España; entre 10-15 estudiantes.

Objetivos:

- *Objetivo general:* Que los estudiantes sean capaces de organizar un viaje: elaborando una encuesta de opinión, interpretando folletos y finalmente haciendo una agenda informativa y una exposición sobre el destino elegido.

• *Objetivos de comunicación:*

Que los estudiantes sean capaces de expresar sus gustos y preferencias

Que los estudiantes sean capaces de hablar de las ventajas e inconvenientes de algo

Que los estudiantes sean capaces de comparar lugares

- *Objetivos de aprendizaje:* Que los estudiantes aprendan a usar estructuras con verbos como gustar, preferir... ; que aprendan a seleccionar información y a elaborar un informe.

Contenidos:

Contenidos funcionales:

- Hablar de gustos y preferencias.
- Hablar de ventajas e inconvenientes
- Comparar lugares
- Expresar opinión

Contenidos gramaticales:

Construcciones con verbos como gustar, encantar, parecer, divertir...

me gusta/n		nombre
(A mí) me divierte/n	+	infinitivo
encanta/n		(que + subjuntivo)
interesa/a		

(A mí) no me gusta/n, divierte/n...

No soporto		nombre
Detesto	+	infinitivo
Odio		(que + subjuntivo)

No soporto		nombre
Prefiero	+	infinitivo
Quiero		(que + subjuntivo)

(A mí) lo que más/menos me gusta (divierte, interesa)		
es	+	infinitivo
		nombre singular
son	+	nombre plural

Lo bueno/malo/ interesante (de ir en tren / de ir a la playa...)		
	+	es que....

Lo mejor/ lo peor/ lo más agradable/lo más interesante (de ir en tren / de ir a la playa...) es....

Lo que pasa es que...

Indefinidos: alguien, nadie, alguno, ninguno, muchos, algunos

Algunos quieren

Muchos prefieren...

Contenidos léxicos:

Léxico de viajes y turismo

Alojamiento

Transportes

Actividades de ocio y tiempo libre

Destinos

Contenidos socioculturales:

Contenidos relacionados con la diversidad cultural, geográfica, etc., de España.

Pre calentamiento

Objetivo: introducir el tema de los viajes, activación de léxico sobre viajes

El/la profesor/a escribe la palabra VIAJE, los estudiantes tendrán que decir las palabras que les sugiere “Viaje”

Destrezas:

Interacción oral.

Tarea 1

Objetivo:

- Presentar el ámbito de los viajes
- Presentar contenidos funcionales y formales o gramaticales

Actividad 1

Definición:

Se presenta a los estudiantes 4 fotografías que corresponden a 4 destinos turísticos: playa, lugar exótico, montaña, ciudad.

Se entregan unas viñetas o fichas con los gustos y preferencias, ventajas y desventajas sobre ciertos lugares o temas relacionados con los viajes y las vacaciones de 4 personas.

Los estudiantes, en grupos, tendrán que relacionar los destinos turísticos con las viñetas (decidir, mediante los gustos y preferencias, ventajas y desventajas cuál es el lugar ideal para cada persona). No hay respuesta cerrada, cada grupo tendrá que ponerse de acuerdo. Al final, puesta en común para ver si han coincidido.

Se dan pistas suficientemente claras.

Se pueden entregar sólo las opiniones y los estudiantes deciden a qué lugar prefiere ir cada uno de vacaciones.

Objetivos:

Presentar las funciones de expresión de gustos y preferencias y la de hablar sobre ventajas e inconvenientes.

Presentar el lenguaje, las estructuras que los estudiantes van a tener que utilizar a lo largo de esta tarea facilitadora y de toda la unidad didáctica en general (= input)

Desarrollo:

Introducción previa, motivación: El profesor plantea a todo el grupo cómo eligen el lugar de vacaciones, por qué lo eligen, qué destino prefieren, en qué transporte prefieren viajar...

Desarrollo de la actividad: El profesor enseña las fotos de los 4 destinos turísticos y explica la actividad: Intentad relacionar estos destinos con las preferencias de estas cuatro personas a la hora de viajar.

Se divide la clase en grupos de 3-4 personas.

Se enseñan las fotografías de los destinos: playa / deporte de riesgo en montaña / lugar exótico / monumento de una ciudad.

Se entregan las viñetas con los gustos y preferencias:

- Lo que más me gusta es conocer lugares exóticos
- Me encanta la cocina oriental
- Lo bueno de viajar solo/a es que conoces a más gente
- Prefiero alojarme en hostales

- Me encanta el campo. El contacto con la naturaleza me relaja mucho
- Prefiero las actividades que implican riesgo
- Lo interesante de los viajes es que desconectas con tu rutina
- Odio los viajes organizados

- Me encantan los monumentos religiosos
- Lo que más me gusta es pasear por las calles estrechas de las ciudades medievales
- Lo malo de los hostales es que a veces no hay baño en la habitación
- Prefiero viajar en tren, me encanta

- Lo peor de la playa es que hay mucha gente. Lo mejor es el olor a mar
- Me encanta el pescaíto frito
- Lo peor son los mirones
- Lo mejor es tomarte una cerveza en un chiringuito

Destrezas:

Interacción oral.

Comprensión lectora.

Actividad 2

Definición: Cada estudiante, individualmente, deberá elegir un destino turístico de entre cuatro que se le ofrecen. Deberá escribir al menos 3 ventajas o motivos por los que ha elegido ese destino y deberá escribir al menos 3 desventajas de los otros tres destinos que ha rechazado. Una vez hecho esto, los estudiantes, en grupos, contarán a sus compañeros su elección y por qué han rechazado los otros destinos

Objetivos:

Práctica comunicativa controlada para practicar las estructuras que acaban de ver y que van a usar a lo largo de toda la unidad didáctica.

Esta práctica podrá servir, además, para definir los grupos que trabajarán a partir de ahora en todas las actividades hasta la tarea final. Los grupos se deciden por afinidades de destino turístico.

Empezar a conocer algunos lugares de España.

Desarrollo de la actividad:

Introducción previa (motivación, dinamismo...): El profesor/a pregunta a todo el grupo si están interesados en visitar algún lugar concreto de España, si alguien les ha recomendado algún sitio y se les pregunta si conocen los siguientes destinos: Madrid, Potes, Cadaqués, Hierro

Se les entregan las fichas con información sobre estos lugares. La clase se divide en grupos.

Instrucciones: Individualmente elige uno de estos lugares, escribe al menos 3 ventajas o motivos por los que has elegido ese destino y escribe al menos 3 razones por las que has rechazado los otros tres destinos (desventajas, no te gustan...). Una vez hecho esto, cuenta a los compañeros de grupo tu elección y coméntales por qué has rechazado los otros destinos.

Para hacer esta actividad recuerda que puedes usar estas estructuras (Se da un cuadro con los contenidos funcionales y gramaticales).

Potes

- Norte de España
- Excursiones por los Picos de Europa en jeep y a pie
- Montañas muy altas
- Muy tranquilo
- Naturaleza bien conservada

- Arte románico y prerrománico en los alrededores
- Pueblos pintorescos cerca
- La costa no está lejos. Playas muy bonitas y pueblos de pescadores
- A veces, incluso en verano, mal tiempo

Madrid

- Centro de España
- Casi 4 millones de habitantes
- Importantes museos, especialmente de pintura
- Mucho ambiente nocturno: discotecas, bares, tablaos, teatros...
- Se pueden hacer excursiones a ciudades monumentales como Toledo, Ávila, Segovia...
- En verano, mucho calor

Cadaqués

- Costa Brava (Cataluña)
- Cocina típica muy buena
- Muy turístico pero bien conservado
- Excursiones a Barcelona, Gerona...
- Costa muy bonita
- Deportes náuticos
- Clima agradable en verano
- Mucha gente

Hierro

(Islas Canarias)

- La más pequeña de las Islas Canarias (278 Km²)
- Isla muy montañosa
- Costas cortadas
- Contacto con la naturaleza
- Vacaciones tranquilas
- Pesca y pesca submarina
- Clima suave

Puesta en común, se deciden los grupos para toda la unidad (murales, agenda...)

Destrezas:

Todas

Actividad 3

Objetivos:

Que el estudiante sea capaz de interpretar los resultados de una encuesta.

Presentar algunos de los exponentes léxicos que va a utilizar para hacer la siguiente actividad

Definición de la actividad:

Los estudiantes leerán un artículo sobre los gustos y preferencias de los madrileños cuando van de vacaciones. Se facilitan gráficos sobre los resultados de otra encuesta diferente sobre el mismo tema. La tarea consiste en que los estudiantes comparen los gráficos con el texto y vean las diferencias.

Desarrollo de la actividad:

Se entregan el texto y los gráficos. Se trabaja individualmente.

Leen el texto y miran los gráficos. Los comparan e indican las diferencias que hay entre los gráficos y el texto en torno a los siguientes temas:

- Destinos costeros previstos
- Tipo de alojamiento
- Tipo de destino vacacional
- Otros

Destrezas:

Interacción oral.

Comprensión lectora.

Actividad 4

Objetivos:

Decidir el destino

Definición:

En grupos deberán hacer una encuesta al resto de los compañeros para saber los gustos y preferencias en cuanto a tipo de turismo, destinos, alojamientos, transporte...

Desarrollo de la actividad:

Antes de organizar el viaje, elaboran una encuesta para conocer las preferencias de sus compañeros y profesores en cuanto a destinos, actividades de ocio, tipo de turismo y modos de viajar.

Algunos temas que interesa saber son:

Transporte que prefieren

Tipo de alojamiento que les gusta

Destinos: campo, ciudad, playa...

Actividades de ocio / cultura: deporte, visitas...

Se les pide que, para elaborar la encuesta, tengan en cuenta preguntas de este tipo:

Prefieres:

a) viajar en tren

b) viajar en autobús

c)

Te gusta más

- a) alojarte en hostales
- b) alojarte en hoteles
- c) ...

O bien:

¿En qué medio de transporte prefieres viajar?

- a) tren
- b) autobús
- c)

¿Dónde prefieres alojarte?

- a) en hostales
- b) en hoteles
- c)

Destrezas:

Todas

Tarea 2

Objetivo:

Realizar un mural/folleto informativo sobre un destino turístico.

Actividad 1

Definición:

Los estudiantes deben situar en un mapa de España, en el que aparecen los nombres de las Comunidades Autónomas y de las capitales de provincia, la siguiente información:

Monumentos:

La Alhambra

El Acueducto

La Puerta de Alcalá
La Catedral de Santiago
La Sagrada Familia

Actividades:

Esquiar
Hacer senderismo
Nadar en la playa
Hacer submarinismo

Gastronomía:

La paella
El gazpacho
El marisco
La sidra
La horchata

Folklore:

Las fallas
San Fermín
Procesiones de Semana Santa
El flamenco

Cada uno de los elementos tendrá un símbolo o foto y un número de orden de tal forma que los estudiantes puedan identificarlos y situarlos en el mapa.

Objetivos:

Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los diferentes recursos turísticos y su distribución geográfica en España.

Desarrollo:

El profesor proporciona a los estudiantes el mapa y las fotografías, iconos, etc, necesarios para el desarrollo de la actividad.

Los estudiantes realizan la actividad en parejas y posteriormente se hace una puesta en común.

Destrezas:

Interacción oral.
Comprensión lectora.

Actividad 2

Definición:

Los estudiantes deben decidir si una serie de cuestiones son Verdaderas o Falsas de acuerdo con las informaciones que les ofrece un vídeo.

Objetivos:

Desarrollo de la comprensión auditiva.
Adquisición de conocimientos socioculturales.

Desarrollo de la actividad:

El profesor proporciona las siguientes afirmaciones sobre las que tienen que decidir los estudiantes:

1. Las Islas Baleares están el Océano Atlántico.
2. Santiago de Compostela está el la Comunidad Autónoma de Galicia.
3. El Sur de España es bastante menos turístico que el Norte.
4. La Catedral de la Sagrada Familia está en Zaragoza.
5. Ceuta y Melilla son dos ciudades españolas localizadas en el Norte de África.
6. Los trenes de Alta Velocidad Española (AVE) comunican Madrid con las principales capitales del país.
7. La influencia de la ocupación musulmana se dejó sentir, sobre todo, en la región sur del país.

8. Entre los principales platos de la cocina española destacan la paella, los tacos y el cocido madrileño.

Se aclaran los problemas de vocabulario o estructuras que sea preciso. El profesor anticipa el contenido del vídeo con la información necesaria. Título: España. Editado por Tourspain. www.tourspain.es

A continuación se ve el vídeo las veces que se estimen oportunas.

Los estudiantes responden a las afirmaciones con V o F individualmente. Posteriormente se hace una puesta en común en plenaria.

Destrezas:

Interacción oral.

Comprensión lectora.

Actividad 3

Objetivos:

Que el estudiante sea capaz de identificar e interpretar los símbolos e iconos más habituales de los folletos de información turística.

Definición de la actividad:

Los estudiantes buscarán en diferentes folletos que el profesor les ofrece una serie de iconos proporcionados anteriormente.

Desarrollo de la actividad:

Se entrega a los estudiantes la lista siguiente:

Media Pensión

Pensión Completa

Suplemento Individual
Bar
Playa
Monumento
Primeros auxilios
Estación de autobuses
Estacionamiento
Hospital
Hotel
Camping
Patrimonio de la Humanidad
Estación de RENFE

Se aclaran las posibles dudas sobre vocabulario u otros aspectos y se les pide que localicen esta información en los folletos. Finalmente se hace una puesta en común.

Destrezas:

Interacción oral.
Comprensión lectora.

Actividad 4

Objetivos:

Que los alumnos se familiaricen con el léxico específico del mundo del turismo.

Definición:

Los estudiantes agruparan una serie de palabras en sus correspondientes campos semánticos.

Desarrollo de la actividad:

Se proporciona al estudiante los siguientes campos semánticos:

Transporte
Gastronomía
Paisajes
Monumentos
Alojamiento
Formas de pago

Se aclaran las posibles dudas sobre éstos y se les explica que deben situar en ellos las siguientes palabras:

Tren, metro, autobús, avión, bicicleta, fabada, cordero, tapas, jamón serrano, pescaito frito, playa, montaña, río, cuevas, catedral, iglesia, puente, teatro, museo, hostel, albergue, pensión, camping, parador, en metálico, tarjeta de crédito, en efectivo, reserva.

Los estudiantes trabajan individualmente; posteriormente hacen una puesta en común en parejas y finalmente se corrige en plenaria.

El profesor deberá estar familiarizado con los siguientes aspectos para orientar las posibles dudas y cuestiones de los estudiantes:

Transporte:
RENFE
Días azules
Descuento IDA y VUELTA
Clases: primera, segunda, litera, coche-cama
Puntos de información y venta.

Alojamiento:
Diferencia entre hotel y hostel
Paradores de turismo
Red de albergues y hospitales de peregrinos

Destinos:
El Norte: la España verde.
Levante

El Sur
La región central
El Camino de Santiago
Extremadura
Las Islas

Gastronomía:

Cocido
Paella
Cochinillo
Lacón con grelos
Fabada
Bacalao al pil-pil
El pisto
Las migas
Gazpacho

Ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad:

Santiago de Compostela
Toledo
Ávila
Salamanca
Cáceres
Granada
Alcalá de Henares
Cuenca
San Cristóbal de la Laguna
Córdoba
Segovia
Ibiza

Destrezas:

Interacción oral.
Comprensión lectora.

Actividad 5

Objetivos:

Que los alumnos sean capaces de elaborar su propio folleto.

Definición:

Los estudiantes, teniendo en cuenta toda la información recogida y el trabajo realizado a lo largo de la unidad elaboran un folleto sobre un destino turístico elegido por ellos.

Desarrollo de la actividad:

Los estudiantes retoman los grupos formados en la tarea 1. Confirman el destino y realizan el folleto. Se les proporcionará nuevo material de apoyo, como diferentes folletos e informaciones.

Destrezas:

Todas

Tarea 3

Objetivo:

Elaboración de una agenda para el viaje elegido.

Actividad 1

Objetivos:

Que los alumnos sean capaces de organizar su propia agenda de viaje.

Definición:

Los estudiantes, teniendo en cuenta toda la información recogida y el trabajo realizado a lo largo de la unidad, elaboran una agenda de viaje en la que recogen todos los aspectos relacionados

con el itinerario, actividades que van a realizar, disposición de horarios, etc.

Desarrollo de la actividad:

Los estudiantes continúan con la agrupación anterior. El profesor les proporciona información sobre los diferentes aspectos que deben tener en cuenta a la hora de elaborar su agenda. Por ejemplo:

Medios de transportes
Alojamiento
Visitas a lugares de interés turístico/cultural
Ocio y espectáculos
Gastronomía
Compras
Otros...

Destrezas:

Todas

Tarea Final

Cada grupo expone al resto de la clase el contenido del folleto y el itinerario del destino elegido. Respuesta de las dudas, preguntas o cuestiones de interés que les surjan a los compañeros de los otros grupos.

La evaluación tendrá lugar durante la unidad didáctica de manera formativa entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes. También sumativa al final de la unidad sobre el producto realizado.

Yáñez, Faustino; Barroso Carlos; Sanz, Ana; Master en la Enseñanza del E/LE – Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2003.

Ficha de Autoevaluación (tomada de *A toda página* de Isabel Iglesias Casal y María Prieto Grande)

Esta ficha tiene tres objetivos fundamentales: la autoevaluación, la negociación de posteriores actividades en el aula y la planificación de tu trabajo en autonomía.

1. ¿Has conseguido el objetivo de la tarea final?
2. ¿Te ha parecido interesante, motivadora y útil esta tarea?
3. ¿Qué has aprendido y qué eres capaz de hacer como resultado del trabajo de esta unidad?
4. ¿Qué dificultades has encontrado? Anótalas
5. Reflexión sobre el trabajo en grupo:
 - a) Ventajas
 - b) Problemas que han surgido y posibles soluciones

6. Como resultado de esta autoevaluación, podemos decidir algunos aspectos que nos interesa trabajar de forma especial. Marca en el círculo del área o áreas en que estás especialmente interesado/a:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> La expresión oral | <input type="checkbox"/> la comprensión auditiva |
| <input type="checkbox"/> la expresión escrita | <input type="checkbox"/> La comprensión lectora |
| <input type="checkbox"/> Las formas gramaticales | <input type="checkbox"/> El vocabulario |
| <input type="checkbox"/> Los modismos y expresiones fijas | <input type="checkbox"/> La conversación |
| <input type="checkbox"/> Costumbres y hábitos | <input type="checkbox"/> Otros (¿cuáles?) |

¿Algún ámbito o tema en especial?

7. Vamos a incorporar algunas de las propuestas del punto 6 en nuestro trabajo de clase. ¿Cuáles son los dos ámbitos en los que todos estáis interesados?

8. Teniendo en cuenta el *tiempo disponible* y los *recursos* con que contáis, cada uno puede trabajar, por su cuenta, sobre alguno de los puntos que ha marcado en el nº 6, y que no han sido recogidos para el trabajo común en clase.

9. Vocabulario: Palabras y expresiones nuevas que has aprendido en esta unidad.

Ficha de evaluación de la actividad comunicativa

01. ¿Está la tarea suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
02. ¿Es el texto auténtico o autenticable en el marco social del aula?
¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
03. ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea?
¿Se integran de un modo natural?
04. ¿Establece vacíos de información?
¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
05. ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
06. ¿Implica al alumno suficientemente?
¿Le pide contribuciones personales?
¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?
07. ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
08. ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?
09. ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento?
¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función?
10. ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. ¿Está la secuenciación justificada?
¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente?
¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua?
14. ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado?
15. ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de la clase?
¿Estimula un papel de *facilitador* del profesor?
¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
16. ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje?
¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación?

- ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?
17. ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula?
 18. ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta?
¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
 19. ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos, cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
 20. ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido?
¿Procuran la máxima facilidad de uso?
 21. ¿Es la *edición* clara y atractiva?

Adaptado de Lozano, G y J.P. Ruiz Campillo, 1996: Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos, Programa de tercer ciclo de la Facultad de Filología, Primer seminario 12/12/03

Ficha para el análisis de manuales
<i>Título:</i>
<i>Autor:</i>
<i>Datos editoriales</i>
<i>Descripción del material por niveles:</i> Impreso (libro del alumno, del profesor / guía didáctica, libro de ejercicios, libro de soluciones/ claves, sonoro (apoyo auditivo/ casetes), visual (vídeos/ diapositivas, carteles).
<i>Metodología:</i> (la declarada por los autores en la introducción del manual y/ o libro del profesor). Observaciones (la que verdaderamente se aplica en el manual).
<i>Organización del manual:</i> Distribución de las unidades/ lecciones/ sesiones... Presencia de apéndices de contenidos lingüísticos, léxicos, funcionales.... Unidades de autoevaluación.

Organización de las unidades: Presentación (tabla resumen de contenidos por unidad), estructura interna de las mismas y distribución de los contenidos (carácter explícito de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos...) en secciones.

Tipología de ejercicios.

Trabajo de destrezas y estrategias de aprendizaje.

Autonomía del alumno y participación en la evaluación de su adquisición de la L2.

Evaluación del manual: Impresión visual (colores, fotografías, disposición visual, distinción de diseño entre las partes de las unidades...). Secuenciación de contenidos, adecuación de los mismos a los niveles correspondientes.

Contextualización cultural y concepto de cultura.

Presencia de rasgos lingüísticos del español general (también variedades del español que no son las de la norma del manual)

Observaciones: Cualquier información que nos parezca pertinente destacar.

Recomendaciones de uso o no uso del manual o partes de él.

Andión, M^a Antonieta, Curso de Doctorado, Materiales didácticos en la enseñanza del español lengua extranjera, Universidad Antonio de Nebrija.

Bibliografía

AGUIRRE, Blanca y Klaus ROTHER, 1996[1]: Comercio Exterior, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

AGUIRRE, Blanca y Margarita HERNANDO, 1997[1]: Lenguaje jurídico, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

AGUIRRE, Blanca y Josefa ENTERRÍA, 1992[1]: Secretariado, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

AGUIRRE, Blanca, 1993[1]: Servicios financieros: banca y bolsa, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

AGUIRRE, Blanca, 1994: Servicios turísticos, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

AGUIRRE, Blanca y Consuelo HERNÁNDEZ, 1987[1]: Curso de español comercial, Madrid, SGEL

ALDERSON, J. Charles, Caroline CLAPHAM y Dianne WALL: Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación, Cambridge University Press, 294 pp, cupra@mandic.com.br

ALONSO, Isabel y otros: Carabela, núm. 44: La enseñanza del español con fines específicos, SGEL

ALONSO, Isabel y otros: Carabela, núm. 53: La enseñanza de español a inmigrantes, SGEL

CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO E INDUSTRIA DE MADRID Y UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, 1997: Cuaderno de ejercicios resueltos: Certificado Básico, Superior y Diploma de Español de los Negocios, Madrid

ENTERRÍA, Josefa, 1990: Correspondencia comercial en español, Madrid, SGEL

ENTERRÍA, Josefa y Sol GÓMEZ, 1994: Servicios de salud, Madrid, SGEL (El español por profesiones)

ENTERRÍA, Josefa, 1995: Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global, en Actas de las IV Jornadas de Lenguas para Fines Específicos, Alcalá de Henares

ENTERRÍA, Josefa, 2001: La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos, Madrid, Editorial Edinumen

ENTERRÍA, Josefa y Juliana MORENO, 1997: Español de los negocios para extranjeros, en Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 13, marzo-abril

ESTAIRE, S., 1999: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas, Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

FELICES, Ángel y otros, 2003: Cultura y negocios, Madrid, Editorial Edinumen

FELICES, Ángel y Cecilia RUIZ [2]: Español para el comercio internacional, Madrid, Editorial Edinumen

FERNÁNDEZ, Rafael, 1999: Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales, Madrid, Arco/Libros

GONZÁLEZ, Alfredo, 1999: Guía hispánica de internet, Madrid, Edelsa

HIGUER, M y M. AHIJADO, 2001: Diccionario de Economía y empresa, Madrid, Pirámide

JUAN, Olga, Marisa de PRADA y Ana ZARAGOZA: En equipo. es, Madrid, Editorial Edinumen (libro del alumno, libro de ejercicios y CD)

LAPEYRE, Bénédicte y Pamela SHEPPARD, 1992: Cómo negociar en inglés, francés, español, Madrid, Editorial Paraninfo

MARTÍN, Ana, José SILES e Ignacio MARTÍN 1998[6]: El español de los negocios, Madrid, SGEL

MIRECKI, Guillermo, 1995: El libro de las abreviaturas y las siglas, Madrid, Editorial Playor

MORENO, Concha y Martina TUTS, 1997: El español en el hotel, Madrid, SGEL

MORENO, Francisco, 2000: 80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués, Madrid, Arco Libros

MORENO, Belém, 1998: Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija

MORENO, Belém y Marta Sanz, 1998: Programación de cursos de lenguas extranjeras, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija

PALOMINO, María Ángeles, 1997: Técnicas de correo comercial, Madrid, Edelsa

PRADA, Marisa y Montserrat BOVET, 1999: Hablando de negocios, Madrid, Edelsa

TAMARES, R. y S. GALLEGO, 2002: Diccionario de economía y finanzas, Madrid, Alianza Editorial

ZANÓN, J, 1999: La enseñanza del español mediante tareas, Madrid, Editorial Edinumen

Español de los Negocios: Cursos Preparatorios y Titulaciones

YÁÑEZ, Faustino

*Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid
Universidad de Alcalá*

Presentación

Para una empresa es fundamental disponer de un personal cualificado que le permita triunfar en un mercado tan competitivo como el actual. Con este fin y de acuerdo con sus estatutos, La Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid organiza cursos orientados a la formación de los jóvenes y de aquellos que necesitan ampliar sus conocimientos en el mundo empresarial.

Los programas formativos se imparten en el Instituto de Formación Empresarial y se estructuran en tres Escuelas: Empresarial, Comercial e Industrial. Este Instituto cuenta, además, con una sección de idiomas en la que se desarrollan cursos en varias lenguas: inglés, francés, alemán, italiano, ruso.

En 1978 la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid estableció los Exámenes de Español Comercial en dos niveles: Certificado y Diploma. El objetivo era doble: ofrecer a las empresas un medio fiable de valorar los conocimientos lingüísticos de su personal y colaborar con la difusión y el estudio del español como lengua de comunicación internacional en sus aspectos empresariales. La expansión de esos exámenes, el grado de aceptación de los mismos por parte de estudiosos, empresas y organismos de todo el mundo, el número creciente de candidatos y el prestigio de las Instituciones que solicitaban colaborar en el proyecto, confirmaron el acierto de poner en marcha un nuevo sistema de exámenes que amplió la gama de los existentes hasta 1993.

La firma de un acuerdo con la Universidad de Alcalá, cuya autoridad y prestigio en el ámbito de la enseñanza de la enseñanza del Español para fines específicos son bien conocidos, otorga un importante valor académico a estos Títulos, contribuyendo así a su mayor reconocimiento y difusión.

Desde el comienzo del curso 94-95 los exámenes de español de la Cámara conducen a la obtención de las siguientes titulaciones:

Certificado Básico de Español de los Negocios

Reconoce un nivel de supervivencia en el idioma con un mínimo de conocimientos específicos del lenguaje de los negocios, suficiente para el desarrollo de las actividades más elementales dentro de la empresa.

Certificado Superior de Español de los Negocios

Respalda un buen dominio del idioma con conocimientos del lenguaje técnico del mundo empresarial.

Diploma de Español de los Negocios

Profundiza en aspectos económicos, jurídicos y administrativos de España e Hispanoamérica, exigiendo un gran dominio del idioma, incluso en el aspecto técnico.

A partir de enero de 1999 la Cámara Oficial de Comercio de Madrid y la Universidad de Alcalá otorgan además certificaciones en el ámbito del Español de los Negocios en su desempeño profesional. Dos son las nuevas titulaciones en lenguas especializadas con una finalidad comunicativa de carácter profesional:

- *Certificado Básico de Español del Turismo*
- *Certificado Superior de Español del Turismo*

Desde enero del presente año, las dos instituciones españolas incorporan a su oferta formativa los siguientes cursos y titulaciones:

- *Certificado Básico de Español para Servicios de Salud*
- *Certificado Superior de Español para Servicios de Salud*

Estas titulaciones vienen así a satisfacer la gran demanda de aprendizaje de la lengua de la profesión.

Los cursos se desarrollan únicamente en Madrid pero existen *Centros Autorizados* para la convocatoria de exámenes en el extranjero. La elección de dichos lugares de examen se hace desde Madrid. Se remite información a los diferentes centros docentes extranjeros y si los éstos están interesados, se procede al envío de las condiciones de colaboración para establecer el correspondiente acuerdo.

Los *Centros Autorizados* para la Convocatoria de Exámenes también pueden realizar sus cursos preparatorios, para lo que se da total libertad.

Todo el material de los exámenes, tanto las pruebas orales como las escritas, se preparan en Madrid y es trasladado a los distintos *Centros Autorizados* por el representante designado por la Cámara para supervisar y formar parte del Tribunal examinador. Las calificaciones de las pruebas orales son remitidas a Madrid junto con las pruebas escritas para proceder a la correspondiente corrección y posterior evaluación.

Aquí se elaboran las actas definitivas y se emiten los títulos sellados por la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid / Universidad de Alcalá con el correspondiente registro oficial.

Actualmente existen convenios con los siguientes países: Alemania, Argelia, Austria, Brasil, Bulgaria, Canadá, China, Dinamarca, Eslovenia, Estados Unidos, Estonia, Filipinas, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Jordania, Líbano, Letonia, Lituania, Marruecos, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa, Rusia, Siria, Tailandia, Turquía, Ucrania, entre otros.

Aunque la duración y contenidos de los Cursos Preparatorios dependen, en gran medida, de las características y necesidades de los alumnos así como de su conocimiento previo del idioma.

oma español, nuestra experiencia en la preparación de candidatos brasileños nos confirma los siguientes datos:

Certificado Básico de Español de los Negocios

- Alumnos / Candidatos: profesionales o futuros profesionales de empresa, banca, comercio exterior, etc., con conocimientos del idioma español.

- Número de alumnos: máximo 12
- Duración del curso: 60 horas
- Pruebas de Examen y contenidos en anexo

Certificado Superior de Español de los Negocios

- Alumnos / Candidatos: profesionales o futuros profesionales de empresa, banca, comercio exterior, etc., con un conocimiento básico / intermedio del idioma español.

- Número de alumnos: máximo 12
- Duración del curso: 80 horas
- Pruebas de Examen y contenidos en anexo

Diploma de Español de los Negocios

- Alumnos / Candidatos: profesionales o futuros profesionales de empresa, banca, comercio exterior, etc., con un nivel avanzado en idioma español.

- Número de alumnos: máximo 12
- Duración del curso: 60 horas
- Pruebas de Examen y contenidos en anexo

Como ya fue comentado, la información anterior puede servir como referencia y recomendamos que se considere como garantía para un mejor aprovechamiento del curso y de sus resultados. No obstante, los equipos docentes podrán programar los Cursos Preparatorios de acuerdo con las características y necesidades de sus alumnos, y la metodología adoptada por el Centro.

El enfoque por tareas en la enseñanza del español para fines específicos

Propuesta de trabajo para el diseño / análisis de una unidad didáctica basada en tareas:

1	Descripción del grupo meta: <ul style="list-style-type: none">• Variables del alumno• Variables institucionales Descripción de la unidad didáctica	Grupo monolingüe, plurilingüe... Centro, nivel, país...
2	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Generales / específicos• De aprendizaje• De comunicación	Aprender a ... Ser capaces de ...
3	Contenidos funcionales	Plan Curricular del Cervantes
4	Contenidos gramaticales	Plan Curricular del Cervantes
5	Contenidos léxicos	Plan Curricular del Cervantes / otros
6	Contenidos socioculturales	Plan Curricular del Cervantes / otros
7	Actividades	De aprendizaje De comunicación

La clase de español lengua extranjera (E/LE) mediada por un entorno multimedia de aprendizaje

Italo Oscar Riccardi León

(Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP,
São José dos Campos/SP)

1. Presentación preliminar:

En la actualidad, la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) dispone de una infinidad de materiales y recursos audiovisuales. La década de los años noventa desencadenó una corrida por el uso de nuevos recursos tecnológicos, siendo el ordenador, por excelencia, el medio que possibilitó una nueva forma de transmitir el conocimiento, y, consecuentemente, el que abrió un campo privilegiado de posibilidades y aplicaciones a través de las llamadas *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación* (NTCI), gracias a su gran poder de procesar y almacenar informaciones.

El ordenador se constituyó en un medio importante de comunicación e información, y, al mismo tiempo, en un sofisticado recurso de tecnología *multimedia*. La palabra *multimedia* significa *muchos medios* y quiere decir la combinación simultánea de texto, sonido e imágenes fijas y en movimiento. De esta manera, el ordenador desempeña la función de un gerenciador central en el que se combinan e integran estos lenguajes que pueden grabarse en un sólo soporte, generalmente un disco óptico. Su formatación puede presentarse a través de CD-ROM (disco), DVD (video disco digital), hipertexto y también por la Internet. Estos recursos, que a cada día se perfeccionan más, vienen desempeñando en los días de hoy un papel de destaque en el aprendizaje de lenguas extranjeras y particularmente del español, lengua extranjera (E/LE).

La propuesta principal de este Minicurso tiene como finalidad propiciar una reflexión del entorno multimedia y sus aplicaciones en el desarrollo de actividades curriculares en contextos de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) mediado por el uso de los recursos multimedia, en particular, por la utilización del CD-ROM en la clase de español (E/LE) y el empleo del Power Point, una herramienta informática creativa.

2. Objetivos

- Reflexionar al respecto de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), mediada por la aplicación de recursos multimedia.
- Presentar un *entorno multimedia*, dando a conocer sus aspectos, implicaciones, características e interacciones principales.
- Desarrollar diversas actividades multimedia a través de CD-ROM y Power Point (programa informático) dando a conocer sus posibilidades de uso y aplicación en la clase de español, lengua extranjera (E/LE).

3. Contenidos

- a) La enseñanza del español (E/LE) y las Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (NTCI): una propuesta interactiva de aprendizaje.
 - ◆ consideraciones generales
 - ◆ características principales
 - ◆ ventajas y desventajas
 - ◆ objetivos

- b) La clase de español, lengua extranjera (E/LE) mediada por un *entorno multimedia* de aprendizaje.

- c) El papel de las actividades multimedia en la enseñanza del español, lengua extranjera (E/LE)

d) Presentación de ejemplos prácticos utilizando CD-ROM y algunos recursos informáticos en la clase de español (E/LE)

4. Desarrollo de actividades multimedia

A seguir, se presentan algunas experiencias curriculares (E/LE)

a) De exploración de materiales y su aplicación en la clase de E/LE:

- Cultura en general
- Cursos de Lengua
- Literatura
- Otros

b) De relato de experiencias en/para la clase de E/LE

- Desarrolladas por el propio profesor
- Desarrolladas por alumnos/profesores

5. Bibliografía básica

ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J. *Tecnologías de la información y de la comunicación*. Madrid: CEMAV, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

DENIS ZAMBRANA, J. et alii. *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia, 1998.

KENSKI, V. M. “Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente”. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 1998, Nº 08, pp. 58-71.

MILLÁN, J. A. *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid: Aula XXI, Santillana, 1998.

NEGROPONTE, Nicholas. *Vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

El componente cultural en la enseñanza de E/LE

José Antonio Pérez Gutiérrez

Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia

En el mundo que nos toca vivir, que lleva la etiqueta de “globalizado” y donde algunas lenguas pueden constituir verdaderos vehículos de integración, unificación, e incluso substitución, asistimos a una sensibilidad —hasta cierto punto contraria— de que es posible la convivencia lingüística y la interculturalidad. Sin quererlo, hemos puesto en conexión dos conceptos que implícitamente suelen ir acompañados sin un análisis explícito: “lengua” y “cultura”.

Para un profesor de segundas lenguas o extranjeras no basta con la intuición de que ambos conceptos parecen íntimamente soldados y de que es muy importante en nuestra enseñanza transmitir una cultura asociada a la lengua objeto de aprendizaje de nuestros alumnos; creo, sinceramente, que tenemos que reflexionar sobre qué es “cultura”.

Propongo tomar prestadas muchas de las ideas del libro de Jesús MOSTERÍN (1993). En mi opinión resulta el acercamiento más completo y certero a la noción de “cultura”, probablemente porque la cultura, al ser un *constructo* utilizado por muchas ciencias (antropología, biología, etología, sociología, psicología, historia, literatura, etc.) y no constituir por sí sola una disciplina con rigor metodológico suficiente, necesita de un enfoque “filosófico”, el mejor en tanto que interdisciplinario.

En su *Filosofía de la cultura*, Mosterín hace derivar la idea de “cultura” de la de “información”. Su punto de partida es la sorpresa de la existencia de seres vivos y de que todo el universo no se reduzca a rocas, gases y fluidos sin vida. Los seres vivos pueden surgir, mantenerse y reproducirse gracias a detectar, procesar, almacenar y usar “información”. La existencia de un ser vivo,

por efímera que sea, constituye casi un milagro o hecho mágico y está basado en un “truco” biológico: la información. En el caso de los animales superiores, donde los seres humanos nos incluimos, existen dos sistemas para procesar la información: el “genoma” y el “cerebro”. El primero es un sistema de procesamiento muy fiable, pero la acumulación de nueva información genética resulta un mecanismo muy lento, pues los cambios del entorno tardan mucho en incorporarse a la evolución de la especie. El cerebro, por el contrario, procesa la información de manera más rápida, aunque sea menos fiable, permite una adaptación a los cambios constantes. El cerebro, además, es capaz de procesar una información o red de informaciones que pueden transmitirse de cerebro a cerebro: la “cultura”.

El autor se centra en la etimología de la palabra (del latín *cultura* —‘cultivo’—, a su vez del adjetivo del participio pasado *cultus, a, um* —‘cultivado’— del verbo *colere* —‘cultivar’). Estas conexiones semánticas nos recuerdan que expresiones del latín *agrum colere* o *vitem colere*, en español, las tendríamos que traducir por ‘cultivar el campo o la vid’, respectivamente. Dicho con otras palabras: el término “cultura” en su origen sería sinónimo de “agricultura” (primero como ‘acción, proceso o efecto de cultivar la tierra’ y luego por derivación metonímica ‘parte cultivada o producto de cultivo’) y así encontramos “cultismos” (‘palabras cercanas al étimo’) como “agricultura”, “viticultura”, “apicultura” o “piscicultura”. De *cultus, a, um* tenemos el adjetivo “culto” con una primera acepción, cercana a la etimología, definido por el DRAE^[22] como ‘Dicho de las tierras y plantas *cultivadas*’, y de la que derivaría, por metáfora¹, la siguiente acepción: ‘Dotado de las calidades que provienen de la cultura o instrucción’. Del adjetivo y su primera acepción derivaría el sustantivo “culto”, en su acepción religiosa, porque todo “cultivo” parece implicar “cuidado”, y tendríamos el ‘Conjunto de ritos y ceremonias litúrgicas con que se tributa homenaje [lo que se considera divino o sagrado]’.

1 Para una “cultura” tan agrícola como la romana es fácil entender la metáfora de que un hombre “inculto” se puede comparar con un ‘campo sin cultivar’ y la “educación o cultura”, con los ‘cuidados de un campo de cultivo’.

En portugués, siguiendo el Diccionario Houaiss, desde ahora HOUAISS, tenemos otra palabra “cult”, adjetivo invariable, como ‘Cultuado nos meios intelectuais e artísticos (diz-se de pessoa, idéia, objeto, movimento, obra de arte etc.)’, del francés *culte* ‘devoção, veneração, culto’, éste del lat. *cultus, a, um* ‘culto, cultivado’, y el verbo “cultuar” o ‘Tratar como objeto de culto, tributar culto a (alguém ou algo); venerar, idolatrar’.

De la sucesiva identificación de la cultura como *cultura animi* (‘cultivo del alma o espíritu’) tenemos que en nuestro s. XVII el adjetivo sirvió como metáfora para designar al estilo especialmente cultivado (o rebuscado), como señal de cultura. Este estilo o corriente literaria recibió el nombre, por sus detractores, de “culteranismo”. Los “conceptistas” —y Francisco de Quevedo a la cabeza— arremetieron contra los “culteranos” desde la propia etiqueta que inventaron, pues a nadie se le oculta que curiosamente entre “culterano” y “luterano” hay una paro nomasia evidente.

Ya en el s. XIX, con “culturales” se designaba a ‘las actividades recreativas con que las personas bien educadas entretenían sus ocios: lectura de novela, conciertos, representaciones teatrales, exposiciones de pintura, etc.’. Esta concepción de “cultura” es la que perdura en muchos sectores de nuestros días. Las propias instituciones, personas, legislaciones con ella relacionada —los “Ministerios de Cultura”, las “Secretarías de Cultura”, las “Consejerías de Cultura”, los “promotores” culturales, las “leyes de incentivo a la cultura”, los “mecenzgos” culturales...— parecen tener como competencia la “cultura”, entendiéndola como actividad humana que sirve para llenar el tiempo libre². Esta concepción de “cultura” ha hecho del simple “ocio” un “negocio”, que mueve importantísimas sumas de dinero y para muchos con-

2 Leo la propaganda de un diploma de postgrado, ofrecido por una universidad pública española con el apoyo de la UNESCO, y me encuentro, entre otros, los siguientes contenidos: la gestión cultural como sector profesional; políticas culturales; estructuras jurídicas e instituciones internacionales; modelos de financiación; bases económicas de la cultura: industrias culturales y comunicación; cultura y turismo; empresa cultural y empleo; mecenazgo y patrocinio; distribución cultural: patrimonio histórico, museos y archivos; ciudades creativas; empresa cultural; proyectos artísticos; redes artísticas y patrimonio...

stituye la actividad económica primordial y lucrativa. De hecho, el consumo de esa “cultura” se ha erigido en una necesidad, pues, al ser caro, es una marca o distintivo de “estatus”, de exclusividad del resto de la comunidad. Estoy pensando en las fortunas que se pagan por la posesión o el mercadeo de obras de arte (cuadros, por ejemplo). Muchos políticos entienden la cultura, en su lado frívolo y mundano, como actos culturales públicos de inauguración de exposiciones, “patrimonio” cultural, presentaciones de libros, cócteles después de una audición musical, degustación en restaurantes refinadísimos... Resulta llamativo el hecho de que la música clásica suela denominarse como “erudita” o “cultura”, porque se entiende que el disfrute de la misma se consigue sólo después de un refinado cultivo o esmerada educación. Incluso, para muchos, la llamada “cultura popular” tendría un alcance reducido: el conjunto de actividades, productos anónimos (de la colectividad) que pueden ser comercializables. La cultura popular se reduciría a la artesanía (la hermana pobre de las bellas artes) o a actividades festivas, musicales o gastronómicas a las que dedicar nuestro dinero y tiempo de ocio, sin el refinamiento y exclusividad de la “Cultura” que entienden en mayúscula.

Como puede comprenderse, esta noción de “cultura” no nos va a interesar y no porque carezca de importancia, sino porque la consideramos bastante restringida. Para nosotros la “cultura” va a retomar el alcance que ya apuntábamos al identificarla como lo contrario a lo genético, al tomar la idea de Mosterín de concebir la cultura como un tipo de información. Un buen antídoto para librarse de la idea superficial de “cultura” (comprueben qué noticias se incluyen normalmente en la sección de “Cultura” de cualquier periódico) es centrarnos en la concepción de “cultura” de la antropología y disciplinas afines. Los etnólogos que estudian culturas aborígenes llegan a enumerar cuestiones como las técnicas productivas o recolectoras, organización social, creencias religiosas, códigos morales, costumbres, fiestas y pasatiempos. Este enfoque nos delimita más el camino hacia donde queremos llegar: *la cultura es lo adquirido en sociedad, es decir, lo no heredado genéticamente.*

Llegamos a la noción amplia de cultura (‘lo social y adquirido’) opuesto a lo ‘congénito e innato’. Esta última palabra nos remite de nuevo al latín *natus, a, um* y a “naturaleza”, entendido como lo genéticamente programado o adquirido en el desarrollo embrionario y fetal antes del momento de nacer.

La filosofía griega clásica había llegado a la abstracción de la siguiente dicotomía: *nomos* (‘convención’) frente a *phýsis* (‘naturaleza’); y nosotros la podemos traducir como la oposición *cultura vs. naturaleza*.

Ej.: Por “naturaleza” tenemos pelo y un color de pelo. Por “cultura” nos lo cortamos, peinamos, teñimos e incluso nos lo rasuramos al cero. El “calvo” pierde “naturalmente” su pelo (‘cabello’); el “monje budista”, el “punk” o “skinhead” lo pierde “culturalmente”. Mi experiencia de contraste de culturas me permitió detectar en Brasil un prejuicio que me llamó mucho la atención: en portugués existe la expresión “cabelo ruim” para calificar el tipo de pelo duro, rizado; juro que desde mi óptica cultural (¿lingüística?) hasta ese momento siempre hubiera dicho que el “cabelo ruim” tendría que ser el pelo liso, lacio y pobre, ralo.

Propongo a mis lectores qué justifiquen cuál puede ser el motivo de asociación de ideas. Poseo una hipótesis pero me abstengo de expresarla públicamente.

Por “naturaleza” realizamos verdaderas proezas de las que no somos conscientes como las de saber respirar, bombear la sangre al ritmo adecuado y mantenerla a una temperatura, presión, concentración de azúcar... adecuadas. Estamos programados genéticamente para percibir objetos como iguales a pesar de variar el ángulo de visión, los cambios de luz, posición y los objetos que los envuelven. Por muchos avances que se han conseguido en inteligencia artificial, el más potente de los ordenadores es incapaz de reconocer un objeto, por ejemplo, una cara, si hay cambios de movimientos o variaciones del contexto.

Por “cultura”, somos usuarios de informática y navegamos por internet, andamos en bicicleta, sumamos, restamos, multipli-

camos y dividimos (con ayuda o no de calculadora), leemos, escribimos, nos freímos unas patatas y unos huevos fritos y agarramos un tenedor o unos palillos. La cultura, muchas veces, ayuda a nuestra “naturaleza” y sus posibles fallos: nos proporciona gafas graduadas que corrigen nuestros defectos de visión o proporciona al diabético un tratamiento de insulina, o un *by-pass* (¿“*baipás*”?) al que posee graves problemas coronarios. Otras, muchas, la cultura atenta a la propia naturaleza y así tenemos anorexias, bulimias, consumo de estupefacientes y un largo etcétera.

Las personas, interactuando con el entorno, pueden adquirir informaciones por sí mismas, por aprendizaje, pero la mayor parte de la información la “heredan” de los demás, a través de la *lengua*. He aquí la relación entre “cultura” y “lengua”. Al aprender una lengua disponemos del principal mecanismo para recibir y transmitir informaciones, es decir, cultura. Es más, una lengua interioriza en el individuo, casi inconscientemente, casi “naturalmente”, una visión del mundo que condiciona las posteriores asimilaciones de informaciones. Tendremos ocasión de profundizar en este aspecto, cuando tratemos de los tópicos (estereotipos).

Creo que estamos muy lejos de caer en la ingenuidad de sostener la tesis romántica del llamado “determinismo lingüístico” o “hipótesis Sapir-Whorf”, que como teoría de lenguaje, en su versión más dura, mantiene que “la lengua determina el pensamiento” o, dicho de otra manera, “una lengua específica conlleva una visión del mundo diferente a la de otra lengua”. Sin embargo, la lengua, entendida como información, como cultura, es ya un vehículo con cultura asimilada. Aprender una lengua es aprender esos elementos culturales implícitos. El gran problema es que no podemos aprender una lengua sin aprender los elementos culturales asociados a la misma y, al contrario, difícilmente llegaremos a conocer elementos culturales si no seguimos la pista que nos proporciona su lengua. Para la enseñanza o aprendizajes de segundas lenguas propongo la estrategia de la contrastividad de los elementos culturales y de las especificidades propias de dos lenguas (la materna y la de objeto de aprendizaje).

Permítanme que les haga referencia a mi experiencia personal como aprendiz de lengua portuguesa. Las primeras veces experimentaba como una verdadera agresión lingüística y una falta de educación que las personas aquí en Brasil me preguntaran con “– Com quem [é que] eu estou falando?” al atender yo el teléfono. Sabía que la fórmula lingüística no dependía de si estaba en mi lugar de trabajo o en mi propia residencia, pues las personas la utilizaban en ambos contextos y para mí era una prueba de poca cortesía, porque, según mi mentalidad (¿cultura?), si alguien telefona sabe a quién está llamando, quien no tiene esa información es quien atiende el teléfono. Lo normal para mí es que alguien cuando llama por teléfono lo primero que tiene que hacer es presentarse, identificarse y lo último saber la identidad del receptor. Creo que finalmente me he acostumbrado e incluso, cuando llamo a una oficina, yo mismo utilizo la forma (aunque a veces me traiciona mi subconsciente y me sale una forma de cortesía que añado a principio de la pregunta: “– Por favor...” o “– Favor..., Por gentileza...”).

Con el tiempo supe que el motivo de este uso lingüístico pudo fijarse por cuestiones históricas, cuando en Rio de Janeiro (y supongo que en otras ciudades brasileñas pasó lo mismo) el alto costo de las líneas telefónicas y el tiempo que tardaban en conceder una nueva hizo que los cariocas vendieran y revendieran los teléfonos. Si alguien llamaba por teléfono después de buscar por el nombre del titular su número en una guía, tenía serias dificultades de dar con el destinatario correcto. También debe influir el tema de la institución de la “*empregada*”, mucho más generalizado que en mi país, España; por ello, hay más posibilidades de hablar con nuestro interlocutor último si se pone otra persona al teléfono y de ahí preguntar por su identidad.

Puestos a seguir reflexionando en voz alta la forma «– Alô», muy común en Brasil, al atender el teléfono, a veces con cierta diptongación extraña de la “*ô*” final, me remite al inglés *hallo* o *hello* y la consecuencia que extraigo de ello me la reservo, igual que la inferencia que saco de por qué se suele denominar en Brasil “*criado mudo*” a nuestra “*mesita de noche*” y nosotros denominamos “*galán*” o “*galán de noche*” a una percha con pie para colgar la ropa en medio de la habitación.

Mi última reflexión: pensando en costumbres de hablar por teléfono, me di cuenta que en mi país fijé la fórmula “–¿Sí?”³ para atender y llegué a la conclusión que mi elección traducía una motivación sociolingüística. No sé en que grado de conciencia está buscado, pero la razón de

3 La fórmula del português “– Pois não?” constituye un verdadero choque cultural para un hispanohablante, pues en castellano suele tener un matiz de negativa rotunda.

“—¿Sí?” es la de un significante que puede servir indistintamente para las dos lenguas con quien mantengo relaciones en Barcelona (España): castellano⁴ y catalán.

Después de esta disquisición, de nuevo, podemos aprovechar las ideas de MOSTERÍN (1993:21-25), que distingue tres tipos de información, y nosotros añadimos, de cultura o lengua:

- Información sintáctica
- Información semántica
- Información pragmática

Toda sistematización suele ser, por definición, simplificada y, en la realidad, suelen superponerse, pero personalmente para nuestros intereses conviene detenernos en el esquema.

La información sintáctica es la propiamente estructural y formal. Si traducimos a una enseñanza o aprendizaje de una lengua extranjera (y sus elementos culturales), este estadio se limitaría al mero reconocimiento de lo gramatical, de la corrección formal. Centrándonos en aprendices lusohablantes de español, nuestra meta aquí se alcanzaría cuando estos alumnos eliminasen o reconociesen las fórmulas de “portuñol”.

Sobre el “portuñol” (o mejor quizás, “portunhol”) podríamos confeccionar una tesis doctoral, de hecho ya las hay y nos podrían aportar mucho. Entiendo el fenómeno como algo profundamente cultural y dije que casi era mejor escribirlo con la grafía en portugués, pues no existe un “espagués” o un “castegués” —y no sólo por cuestiones eufónicas. En efecto, me parece que el “portunhol” es algo, en esencia, brasileño (no existe “portunhol” como tal en Portugal o España). Si despojamos el término de su acepción técnica como ‘variedad dialectal en zonas de frontera’, por “portunhol” entenderíamos algo así como el ‘imaginario cultural brasileño con respecto al idioma español’. En definitiva se trataría de una estrategia comunicativa de adaptar la propia lengua portuguesa a las estructuras y características que se infieren o sienten —

4 La elección léxica no es culturalmente imparcial. Mientras que en Brasil me he acostumbrado a utilizar “español” para designar la lengua con que están escritas estas letras, en Cataluña las personas que utilizan la etiqueta “español” o bien es españolista o bien catalanista y suele expresar un desprecio hacia la lengua no materna (del otro).

muchas veces erróneamente— como propias de un idioma que se vive como cercano —otro prejuicio muchas veces erróneo. Esa estrategia es un *constructo* mental y unos recursos para facilitar la comunicación con hablantes de lengua castellana, y tiene su raíz en el hecho de que psicológicamente se capta que el idioma portugués no está amenazado (en Portugal no se sentiría la necesidad de comunicación adecuándose al español y se hablaría directamente español, para marcar la distancia) y la evidencia que como lusohablante entiende la otra lengua y no al revés. Yo he sentido vergüenza ajena de cómo personas hispanohablantes que presumían de entender el portugués (incluso el caso de un escritor consagrado) acostumbran a hacer el ridículo, pues, ante una pregunta formulada en su lengua no materna, de dos o tres palabras que creían entender elaboraban una respuesta, eso sí, en su lengua materna. El ridículo era manifiesto pues no solía haber adecuación discursiva. Creo, por otra parte, que la ridiculización del “portunhol”, ejemplificada en la “Cueca Cuela”, nos sirve para reflexionar sobre el “portunhol”, que en nuestras clases suele ser un buen aliado (en especial, en niveles de principiantes), pero a veces es un verdadero obstáculo. De hecho, cuanto más pienso en esta información “sintáctica” más llego a la conclusión de que lo puramente formal se disfraza o complica en cuestiones de información “semántica” o incluso “pragmática”.

Si alguna vez hemos intentando enseñar morfología verbal, un asunto aparentemente formal ajeno a toda complicación, por nuestros alumnos nos habremos dado cuenta de las implicaciones “culturales” del tema. Algo tan simple como la fidelidad a formas que en español tendríamos que escribir como <peso> o <pezo> en vez de la forma normativa “pido” (1ª persona del singular del presente de indicativo) solamente lo podemos entender si pensamos que en portugués dicha forma “pido” se considera un vulgarismo (algo así como en español **morido*, como adjetivo o participio). La forma “comprendo” explica no sólo la forma **compriendo* —que también se puede explicar como generalización de formas diptongadas— sino grafías surrealistas del tipo *<comeendo>, que algunas veces nos hemos encontrado. El tema de la diptongación generalizada en formas verbales es un error de “portunhol” (incluso formas como **compiensa* estarían justificada si se sigue la analogía de la forma correcta “piensa”), pero suelen generalizarse donde la “e” o “o” átonas del infinitivo suele caer en posición que no es tónica (por ejemplo **piensemos* y sí “piensen”); pero incluso en estos casos tenemos que tener mucha seguridad en la explicaciones pues el propio alumno puede llegar a enunciar **piensar*, lo cual no es ningún absurdo lingüístico pues hay verbos como “adiestrar” que presenta diptongación en la totalidad de las formas verbales. Concluyo este comentario con

una verdadera anécdota personal: las confusiones que capté en el uso de algunas formas de los verbos “sentar” y “sentir” me llevaron a analizar que en español —además de cuestiones de conjugación pronominal “sentarse” o “sentir(se)” — suele darse casos de curiosas homonimias, que lógicamente han de complicar el uso de no nativos.

La información semántica se alcanza cuando se reconoce el significado, es información de contenido. Si nos centramos en el aspecto léxico, conseguimos para los mismos alumnos que en un primer estadio de información sintáctica reconocen las formas correctas del español (en su nivel de significante: fónico o gráfico) que en una información semántica logren distinguir, por ejemplo, los llamados “falsos amigos” o “falsos cognados”. El gran problema lexicológico es que los “falsos amigos” lo son como los falsos amigos de carne y hueso, que hay veces que ayudan a los alumnos y otras veces no, dependiendo de acepciones de las palabras. Pienso que incluso cuando los detectamos, intentar establecer una equivalencia total con otra de la otra lengua es simplificar mucho

Para dar un ejemplo al azar⁵, el alumno lusohablante reconocerá en esta información que no siempre la palabra “padre” de su lengua va a constituirse en un falso amigo de la correspondiente española. Si aprende que es más adecuado sustituirla por “cura” o “sacerdote”, al utilizarla en español, llegará un momento en

5 ¡Que bonito significante para explicarlo como falso cognado del portugués y español! La palabra árabe *az-zahr* ‘flor’, por extensión vulgar ‘dado’ porque se pintaba una flor en una de las caras del dado, evolucionó en ambas lenguas con significados distintos. En español mantiene un valor más cercano al etimológico, ‘casualidad’ —en port. “acaso, sorte, coincidência”— (aunque, cuidado, esa acepción también se puede mantener en portugués: ‘jogo de azar’), mientras que fundamentalmente en portugués lo entendemos, siguiendo a houaiss, como ‘Sorte contrária; revés, infelicidade, infortúnio’, con un cambio semántico que es fácil de entender como especialización: la “suerte” puede ser buena y mala y acaba especializando ora positivamente como en la propia palabra “suerte/sorte” o bien “fortuna” ora negativamente como “azar” del portugués o bien los “reveses” del futuro que no tendría porque ser necesariamente negativos. El propio houaiss nos aporta una interesante información pragmática para el uso de la palabra como interjección: ‘exprime conformidade com a má sorte (freq. acompanhada de déixis gestual – p.ex., um dar de ombros) Ex.: *perdemos o jogo – azar!*’

que percibirá que la substitución no es generalizable siempre e incluso convendrá mantener la palabra y acepción de su propia lengua.

Pienso que en algún momento como profesores podemos llevarnos por el impulso de decir a nuestros alumnos que “piña” es en portugués “abacaxi”. No se me ocurre mayor absurdo, pues, desde una óptica del español de España, donde el producto “piña” (‘abacaxi’) no es auctótono y bastante exótico (se ha popularizado en “almibar” —‘calda’— como postre para fechas señaladas como Navidad), el alumno no obtiene la información de que como acepción primaria es la de ‘fruto del pino’ y que figuradamente expresa también un ‘conjunto compacto’: *piña de casas* o expresiones como “pegarse una piña con el coche” o “dar una piña (‘puñetazo’) a alguien”, además de “piña” como ‘fruto del ananás’ y la “piña colada” (‘zumo de piña, ron y agua de coco’). La fraseología (como veremos) escoge aquellos productos más cotidianos culturalmente y, por ello, las acepciones de “abacaxi” en portugués recuerdan lo ‘trabajoso, complicado e incluso desagradable’ de “pelar” (‘descascar’) dicha fruta.

Por último, nuestra verdadera aspiración debe ser la información pragmática (que no excluye) a las anteriores. Mosterín la define como «capacidad de cambiar el estado del receptor», yo personalmente la ampliaría a aquella «capacidad de adaptarse y asimilar todos los elementos del acto comunicativo»: la competencia pragmática y la competencia comunicativa. No sólo se trata de que nuestros alumnos hagan reaccionar a sus oyentes, es decir que éstos comprendan lo que ellos expresan, sino que los propios alumnos han de entender y reaccionar adecuadamente a lo que le expresan otras personas y comportarse coherentemente según el contexto comunicativo. En efecto, unas de las pruebas de maestría en el dominio de una lengua puede comprobarse cuando un extranjero en su lengua no materna es capaz de despertar la risa en un auditorio, por el propio chiste que cuenta (y no por lo mal que lo hace, por ejemplo). Pero la mayor competencia y dominio de la lengua no materna se alcanza cuando en una inter-

acción informal, no preparada, el mismo alumno extranjero es capaz de jugar con la lengua y producir un comentario chistoso en su lengua no materna producido por algún estímulo del contexto (situación que envuelve su acto comunicativo) o “cotexto” (lo dicho anteriormente por su interlocutor).

Para ilustrar la importancia de los elementos pragmáticos pienso que en la práctica ningún problema formal (quizás la del uso y posposición pronominal) o semántico impide que los alumnos lusohablantes brasileños reconozcan las formas verbales imperativas para órdenes directas. El gran problema se detecta en la enunciación, porque existe un bloqueo psicológico que le impide utilizar dichas formas, que en portugués están estigmatizadas como poco corteses. ¿Cómo hacemos entender a un aprendiz brasileño de español que un enunciado del tipo “—Entre, entre” se considera una forma incluso cortés de permitir o autorizar la entrada a un receptor o que “—Vamos, vamos” puede constituir una invitación nada impositiva, entre otros significados.

En términos generales, el hispanohablante es mucho más malhablado (profusión de tacos, palabras malsonantes, insultos) que el correspondiente lusohablante. Algunos brasileños, después de algunos años en países de lengua española, consiguen romper ese tabú, que sinceramente para muchos hispanos se consideraría “mojigatería”. La profusión de la palabra malsonante es tan frecuente que en muchos contextos el difemismo llega a expresar valoraciones positivas: «Manolo es un tipo de “puta madre”».

El propio MOSTERÍN (1993:25-27) establece una triple división de la “información pragmática”:

- Información descriptiva
- Información práctica
- Información valorativa

Por supuesto, para alguien que entiende la información pragmática como «efecto en el receptor al que se informa» es fácil proponer tres tipos de dicho efecto. Para nosotros igualmente nos sirve, pues incluso entendiendo la información pragmática como nuestra enseñanza (‘aquello que transmitimos, la enseñanza que informamos’) nos puede resultar muy útil distinguir entre una *in-*

formación descriptiva (o teórica, los datos, el saber “qué”), *información práctica* (o técnica, las instrucciones, las habilidades, el saber “cómo”) y *información valorativa* (o evaluativa, las preferencias, los valores, las metas, las actitudes, filias y fobias, el saber “para qué”).

Para muchos de nosotros, en nuestra calidad de profesores, esta división nos debe ser familiar. Creo que no está de más reflexionar un poco, aunque como exigencia burocrática en programaciones —port. “ementas”— las hayamos sufrido. Toda clasificación, por muy bien-intencionada que haya sido concebida, suele presentar problemas, pues la realidad no suele ajustarse a las categorías intelectuales. Sin embargo, reconociendo la simplificación, nos puede ayudar concebir los contenidos que enseñamos agrupados en esos tres apartados y denominarlos incluso con otras etiquetas: *conceptos*, *procedimientos*, y *actitudes*, *valores* y *normas*.

Como profesores de lenguas segundas o extranjeras, una simple ojeada al esquema tripartito nos hace caer en la cuenta de que lo que se espera de nuestro trabajo y dedicación es fundamentalmente el componente práctico. Al decir (o aspirar a decir con éxito) “enseño español a mis alumnos” obviamente que pienso en unos resultados prácticos que pueden evaluarse objetivamente. Pienso fundamentalmente que mis esfuerzos pueden ayudarle a aumentar su competencia pragmática y comunicativa en lengua española. Y hay cuestiones derivadas, como la de no olvidar o descuidar alguna de las destrezas.

No siempre la enseñanza de idiomas fue así, precisamente para facilitar la evaluación y por influjo de cuestiones metodológicas, se puso el énfasis en aprendizajes memorísticos de gramática y vocabulario.

No pretendo hacer un repaso de enfoques, porque es un tema ampliamente estudiado. Sólo querría apuntar que aunque pongamos nuestro énfasis en las cuestiones prácticas de nuestra enseñanza, conviene no olvidar los otros componentes, pues hay una tendencia a caer en los excesos. Tanto los contenidos conceptuales como actitudinales son (o tendrían que ser) importantísimos

en nuestro quehacer educativo. Sin reglas o sin palabras memorizadas o mejor, asimiladas, no existen posibilidades de avanzar en actualizaciones. Considero fundamental (aunque no exclusivo) transmitir unos valores y un ajustarse a las necesidades y expectativas de nuestros alumnos. Aunque no es lo mismo enseñar español a futuros usuarios de la lengua que a profesores o futuros profesores de la misma (y aquí hay que ampliar la carga conceptual) siempre me ha movido el intento de lograr cuestiones tan etéreas como transmitir una valoración positiva de la lengua que enseño, valorizar la lengua portuguesa y crear estrategias para el contraste entre ambas (con gran satisfacción he asistido a comentarios de algunos alumnos que al respecto indicaban que mis explicaciones les habían servido para entender mejor su lengua materna), transmitir hechos culturales específicos con respeto, aunque no siempre se esté de acuerdo con los mismos (sirva de ejemplo los “toros”, que no me gustan en absoluto, pero que reconozco que es un fenómeno de capital importancia para entender hasta fraseología del español). Cuando propongo, por ejemplo, unas unidades didácticas con el título de “Premios Nobel de habla hispana” obviamente que pienso en aumentar la competencia lingüística —port. “proficiência”— de mis posibles alumnos, también hay unos datos objetivos que transmito (una serie de personalidades del mundo de la Cultura —así, en mayúsculas—, unas fechas, unos premios, etc.), pero sin duda lo que realmente me mueve es transmitir el orgullo de enseñar mi lengua materna que me une a esas personas que obtuvieron el mayor reconocimiento público en las áreas a que se dedicaron. En resumen, la reflexión didáctica y esta propia reflexión de la importancia de lo cultural en la lengua tienen mucho de mi preocupación por querer transmitir unas actitudes y valores.

Actividad 1

Información descriptiva, práctica y valorativa

Tarea:

A continuación verás una lista de contenidos que puedes querer transmitir a tus alumnos. Anota, según tu reflexión, si lo consideras predominantemente como “información descriptiva” (*ID*), “información práctica” (*IP*) o “información valorativa” (*IV*).

Texto:

a) propaganda de los parques naturales de Costa Rica para organizar por escrito unas vacaciones (.....)

b) tabla de evaluación de expresión oral para que un grupo de alumnos cualifique a otro (.....)

c) dos mapas de la ciudad de Buenos Aires con dos siglos de diferencia para que vean la importancia actual de la capital argentina (.....)

d) reglas generales de acentuación y frases ambiguas según la acentuación (.....)

e) propaganda de los parques naturales de Costa Rica comparados con un informe de las prácticas de superexplotación de la selva amazónica (.....)

f) mapa de la ciudad de Buenos Aires para que describan oralmente itinerarios fijados (.....)

g) tabla de evaluación de expresión oral con bastantes huecos para que un grupo recupere la información omitida (.....)

h) mapa de la ciudad de Buenos Aires para que los alumnos aprendan unos monumentos subrayados (.....)

i) reglas generales de acentuación para prueba oral al día siguiente (.....)

j) propaganda de los parques naturales de Costa Rica para que indiquen los elementos de fauna y flora desconocidos (.....)

k) reglas generales de acentuación y textos sin tildes para acentuar (.....)

l) tabla de evaluación de expresión oral para que un grupo de alumnos sepa en qué puntos serán evaluados (.....)

Comentario:

Si quieres comprobar una sugerencia de solucionario consulta la nota a pie de página⁶.

Pero volvamos a la afirmación de que “Los animales superiores obtienen información por herencia biológica o por aprendizaje” (MOSTERÍN, 1993:26)

Profundizar en este enunciado le lleva al autor a distinguir que la *herencia biológica* puede ser *nuclear* o *no nuclear*. La información genética nuclear es la codificada en el genoma de una persona y procede tanto del padre como de la madre. La no nuclear, por el contrario, es la que procedería sólo de la madre.

El aprendizaje⁷ es “el proceso mediante el cual información (no hereditaria) es adquirida por el organismo y almacenada en su memoria a largo plazo, de tal modo que pueda ser recuperada. La información aprendida puede ser descriptiva, práctica o valorativa” (MOSTERÍN, 1993:26).

Serían dos los tipos de aprendizaje: *individual* y *social*. En el social la información es transmitida por otros (imitación, comunicación, enseñanza). Es un tema que nos supera, pero es necesario señalar que nuestra oposición tradicional entre *enseñanza*⁸ (aprendizaje social) y el *aprendizaje* (aprendizaje individual) hay que sentirlo como actividades recíprocas. Como profesores de

6 a) (IP); b) (IV); c) (IV); d) (IV); e) (IV); f) (IP); g) (IP); h) (ID); i) (ID); j) (ID); k) (IP); l) (ID)

7 El concepto de aprendizaje suele presentar cierta complejidad. Desde un *concepto ordinario*, que es una concepción espontánea, muy poco elaborada, informal, llena de errores, hay tendencias en la psicología que se centran en un *concepto conductual* (modificación más o menos permanente de los patrones de conducta en función de las modificaciones externas) y en un *concepto cognitivo* (modificación de las representaciones y los procesos mentales que guían el comportamiento de un sujeto). Hoy en día está claro que el aprendizaje debe distinguirse de otros factores que modifican la conducta; por ejemplo: maduración, fatiga y situaciones transitorias (motivación, estimulación). Estos propios factores, sin embargo, influyen en el aprendizaje.

8 La propia enseñanza, nuestra enseñanza, como ejemplo de aprendizaje social, es un ejemplo de imitación, comunicación y enseñanza propiamente dicha. Es un tema muy importante, porque como profesores de idiomas pasamos a convertirnos en modelos y la propia comunicación es el *feedback* de nuestros contenidos, procedimientos y valores transmitidos, informados.

lenguas, tenemos que darnos cuenta de que nuestra labor no es imprescindible para que los alumnos aprendan lenguas segundas o extranjeras. Hay aprendices de español que *aprenden* dicha lengua sin que intervenga la figura formal de un profesor o de un método. Sinceramente, nuestra labor presta gran ayuda e incluso puede reducir el tiempo de aprendizaje sistematizando el proceso, pero no tenemos que olvidar que hay personas que aprenden lenguas por procedimientos exclusivos de imitación o comunicación (inmersión) y no debemos menospreciarlos en nuestro aprendizaje social, en nuestra práctica de enseñanza.

La psicología nos presta un gran servicio para distinguir diversos tipos de aprendizaje individual. La sistematización no es coherente pues obedece a diferentes clasificaciones y enfoques, pero es altamente ilustrativa:

- ensayo y error
- impronta o troquelado
- condicionamiento clásico (o de Pavlov)
- condicionamiento operante o instrumental (o de Skinner)
- habituación
- sensibilización
- aprendizaje por intuición
- invención o descubrimiento
- conceptualización o generalización
- aprendizaje latente

El aprendizaje por *ensayo y error* es muy conocido para afrontar situaciones nuevas, pues las personas ensayamos diversas alternativas y en el futuro repetimos aquellas opciones de las que obtenemos beneficios. El aprendizaje por *impronta* o *troquelado* (ing. *imprinting*) es el de ciertas pautas durante una etapa limitada en el proceso de maduración (cambiando de tema, ¿alguien recuerda, en su proceso de aprender a conducir un vehículo, las prácticas de cambio de marcha con el motor parado hasta que un día interiorizó todo?); preferimos definirlos como conocimientos aprendidos muy rutinarios e inconscientes al ejemplo de los man-

uales, que para muchos no sería ni aprendizaje pues el ejemplo típico es la conducta de los patos que salen el cascarón y “consideran” madre al primer ser en movimiento, a quien siguen (para nosotros, un ejemplo de impronta sería la memorización de las tablas de multiplicar, pues las acabamos aprendiendo mecánicamente y nos son muy útiles, aunque en el primer estadio de aprendizaje alguien nos explicara el concepto de producto). El *condicionamiento clásico* (o de Pavlov) es el aprendizaje derivado de asociar a estímulos externos unas conductas determinadas; Pavlov, en el curso de sus trabajos sobre el sistema digestivo, concluyó que existían dos clases de reflejos: los fisiológicos innatos y los que se creaban como fruto de la experiencia individual (a los que llamó *psíquicos* o *condicionados*). El *condicionamiento operante* o *instrumental* (o de Skinner) es un modo de fijar conductas y como condicionamiento tiene su base muchas veces en la estrategia de *ensayo y error*, pues tendemos a fijar las conductas recompensadas (las que llevaron asociadas sensaciones placenteras) y, sin embargo, evitamos los castigos (las conductas asociadas a sensaciones de negativas, dolorosas o de frustración); el condicionamiento operante instrumental se liberó de la identificación entre *respuesta incondicionadas* (no aprendidas; por ejemplo: salivación, flexión, reflejo pupilar, náuseas...) y la *respuesta condicionada* (o aprendida, conducta a un *estímulo condicionado* asociado temporalmente con el *estímulo incondicionado* durante el condicionamiento). La *habitación* es la eliminación de respuestas innecesarias y la *sensibilización*, el proceso contrario; no obstante, una de las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos es fijar y *habituarse* aquellas formas de las que no se tiene duda de su gramaticalidad o aceptabilidad y el miedo al error hace que se empobrezca su potencialidad y riqueza expresivas. El *aprendizaje por intuición* (ing. *insight*) es aquel basado en seguridades un poco difusas —la corazonada, inspiración, sentido especial—; en definitiva, está bastante asociado a la autoestima personal. La *invención* o *descubrimiento* (proceso inductivo) puede obedecer a la *intuición* o al *ensayo y error* y por este aprendizaje el

aprendiz es capaz de formular conceptos o generalizaciones. La *conceptualización o generalización* sería es aprendizaje complementario, después de interiorizar una regla se aplica a los casos concretos (proceso deductivo). El aprendizaje *latente*, basado en los mecanismos de la memoria, sirve para reavivar aprendizajes antiguos: la práctica actualiza contenidos, procedimientos y valoraciones de los cuales no se tenía conciencia o se encontraban poco sistematizados.

Actividad 2

Aprendizaje individual

Tarea:

En la siguiente lista, encontrarás posibles diferentes momentos de un aprendiz de español como lengua extranjera. Según tu reflexión, y sabiendo que a cada uno de ellos corresponde un tipo de aprendizaje, asigna las siguientes modalidades: *ensayo y error, impronta, condicionamiento clásico, condicionamiento operante, habituación, sensibilización, por intuición, invención, conceptualización y latente.*

Texto:

- a) Arriesgarse a escribir en español “prójimo” para expresar el contenido de “próximo” del portugués
- b) Un alumno avanza en su nivel de español porque recibe el estímulo (reconocimiento) de su profesor
- c) Avanzar muy rápido en español al recuperar la lengua española aprendida en la niñez por haber vivido en una zona de frontera
- d) Descifrar el significado de una nueva palabra por el contexto
- e) Entresacar una regla gramatical del análisis de varias frases
- f) Generalizar las formas diptongadas (por ejemplo, enunciar “*piensamos”)
- g) Practicar frente a un espejo la pronunciación del fonema /x/, colocando la lengua hacia el velo del paladar

h) Sentir ganas de comer después de conocer el significado de palabras de comidas de Hispanoamérica

i) Responder las preguntas directas afirmando o negando y repitiendo partes de la interrogativa

j) Responder las preguntas directa con “Sí” o “No”

Comentario:

Sugerimos como solucionario lo que puedes encontrar a pie de página⁹. Somos conscientes de que puede haber posibles respuestas diversas, pero también correctas.

* * *

Leamos la siguiente cita:

Los animales superiores poseemos dos órganos procesadores de información: el genoma (o sistema de genes característico del individuo y presente en los cromosomas de cada una de sus células, excepto en los gametos, donde sólo está a medias) y el cerebro. Ambos son capaces de detectar, asimilar, almacenar, modificar, usar y transmitir información. La información genética contenida en nuestro genoma puede dividirse en unidades simples o mínimas, llamadas factores hereditarios o genes (MOSTERÍN, 1993:73).

En la información genética, llegamos a unidades denominadas “genes”. Un *gen* es la ‘unidad de información genética correspondiente a un cierto segmento cromosómico’.

Si nos centramos en la información cultural podemos hablar de unidades simples. Los antropólogos los denominan “rasgos culturales”. Para una posible clasificación de los rasgos culturales, te sugerimos la siguiente actividad.

9 a) *Ensayo y error*; b) *Condicionamiento operante*; c) *Latente*; d) *Por intuición*; e) *Invención*; f) *Conceptualización*; g) *Impronta*; h) *Condicionamiento clásico*; i) *Sensibilización*; j) *Habitación*.

Actividad 3

Clasificación de rasgos culturales

Tarea:

En la próxima enumeración de rasgos culturales, se trata de que los clasifiques como: *Objetos* (O), *Maneras de hacer algo* (M), *Creencias* (C) y *Actitudes* (A).

Texto:

- a) abrir los regalos recibidos (....)
- b) brindar con “cava” (....)
- c) dar el pésame (....)
- d) el ratoncito “Pérez” (....)
- e) hacer un huevo frito(....)
- f) los plátanos de Canarias tienen “manchitas” (....)
- g) los reyes magos(....)
- h) no aceptar los piropos (....)
- i) paellera (....)
- j) pendientes (....)
- k) saludar (....)

Comentario:

Comprueba tu acierto en la nota a pie de página¹⁰.

De todas formas el gran problema es que las unidades o rasgos culturales resultan mucho más complejos (menos determinados) que el paralelismo con los genes. Así, por ejemplo, podríamos entender un “poema” como un rasgo cultural, pero ¿lo sería también cada una de las estrofas o incluso versos que lo forman?

No cabe duda que las comparaciones nos abren nuevas y útiles reflexiones, pero tenemos que ser conscientes del alcance del procedimiento de la metáfora. Así por ejemplo, los casos de novedad (innovación) en la transmisión de información genética (la mutación o recombinación) nos pueden hacer pensar que en el

10 a (A)/ b (A)/ c (M)/ d (C)/ e (M)/ f (C)/ g (C)/ h (A)/ i (O)/ j (O)/ k (M)

aprendizaje —en la transmisión cultural— se dan casos de error y casos de invenciones (descubrimientos).

El paralelismo con “gen”, del griego *génesis* (‘generación’) forzó a Dawkins en 1976 a postular el neologismo de “neme”, que recuerda tanto a *memoria* como a *mimesis* (‘imitación’).

Siguiendo con la metáfora, si existe un “gen” que determina la pigmentación azul de los ojos (*ojos azules*) de un individuo y otro “gen alelomorfo” para los *ojos castaños*, así podríamos definir como “neme”, en una determinada cultura, el *comer arroz con palillos* y un “aleloneme” como alternativo u homólogo, en otra cultura, el *comerlo con tenedor*¹¹.

La gran dificultad, como dijimos, es que por “neme” podemos entender verdaderos “macronemes”: por ejemplo, una *lengua*. Claro está que cada palabra la podríamos entender como “neme” y, ¿por qué no?, un morfema o un fonema.

Una religión entera —judaísmo, cristianismo, islam— la podemos considerar un “neme” y cada uno de sus ritos o prácticas.

Lo importante, después de todo y para nuestros intereses, es que cada palabra constituye un elemento cultural pleno, porque, al aprenderla, la aprendemos también como instrucción para insertarla en cualquier contexto lingüístico (cotexto) y aplicarlo al contexto extralingüístico concreto.

Si queremos afinar un poco, es conveniente distinguir el “neme” como ‘información’ de lo que sería su manifestación como objeto o proceso. Una canción en el cerebro o la contenida en la partitura es independiente y diferente de la propia partitura o del proceso acústico o de la interpretación. Y habría que concluir que los bienes transmitidos sin información no son tampoco cultura: de nada sirve tener palillos para comer arroz si no sabemos usarlos para dicho fin.

11 Yo haría notar que la preferencia por el arroz como alimento básico ya es un rasgo cultural. Imaginemos qué importancia tiene el arroz (y los modos de prepararlo) en una cultura como la brasileña, por ejemplo, y lo diferente que sería para la dieta básica en España.

Podemos atrevernos a formular “nemes” (“macronemes” —también podríamos hablar de “subnemes”—), verdaderas dimensiones culturales:

- la familia
- la estructura social
- el derecho
- la política
- la lengua
- la agricultura
- el vestido
- la vivienda
- la religión
- la moral
- la música...

De todas maneras, se erige con mayor importancia la lengua, en tanto que aglutina a las otras manifestaciones. Sin duda, el método semántico (determinar el léxico específicos y la carga sémicas de las palabras) constituye, en la mayoría de las veces, un necesario método para abordar los diferentes apartados. De todas formas, a la hora de determinar los nemes o rasgos culturales, es difícil agruparlos o concederles categoría distinta. Así, por ejemplo, constituye cierta arbitrariedad considerar como dimensiones independientes el calzado y el vestido. Para muchas personas, la peluquería tiene una relevancia capital. Y lo mismo podríamos decir del baile, el deporte, el bricolaje o el manejo de ordenadores.

La “cultura individual” es información almacenada en un individuo en un tiempo y lugar determinados. Podríamos entender la “cultura de grupo” como la cultura de los individuos que lo componen. En la práctica, esta intuición no resulta tan fácil de determinar, pues podemos con un gran esfuerzo de abstracción obtener el “ideolecto” de una persona y no por la suma de “ideolectos” llegamos al de lengua (común), que también es otra abstracción mayor, algo así como un sistema basado en un conjunto de oposiciones (recordemos a Saussure). Aplicando un

modelo matemático, la “cultura de grupo” podría definirse mejor como “acervo cultural”, la unión de las culturas de sus miembros. La “cultura unánime”, por el contrario, sería la intersección de la cultura de sus miembros. De nuevo, nos encontramos con una distinción útil pero irreal, pues las culturas difícilmente encuentran unanimidad entre sus componentes. Más utilizado es el concepto de “cultura compartida”, que equivaldría a la cultura unánime pero con un grado: así por ejemplo enunciados del tipo: «El 70% de los españoles expresa que el principal problema del país es el terrorismo». De todo lo visto percibo como problemática la noción de “grupo” o “pertenecer a un mismo grupo”. Pensando pragmáticamente sólo se me ocurre basar dichos grupos en cuestiones culturales, al margen de la característica de individuos bajo un orden político determinado, de unas leyes comunes, la característica que se perfila con mayor fuerza es la de “lengua común”.

Esto nos llevaría a la distinción entre “cultura” y “sociedad”. Mientras la “cultura” la podemos entender como un tejido de significados para interpretar la experiencia y guiar la acción, la “sociedad” sería la estructura social, la forma que toma la acción, la red sincrónica de relaciones sociales. Si sirve el paralelismo, el “fútbol” como elemento cultural lo constituirían las reglas y convenciones (principios —a qué considerar gol o córner—, acciones —cómo ejecutar un penalti o una falta directa—, obligaciones —acatar las decisiones del árbitro—, prohibiciones —no tocar el balón con la mano, salvo el portero—); por el contrario, el fútbol como hecho social está materializado en una serie de clubes particulares, en “sociedades” o instituciones concretas, algunas nacionales y otras internacionales (FIFA, UEFA); cada partido o encuentro de fútbol es una acción social, donde reglas y convenciones se actualizan en un entramado social.

Muy interesante también en su capítulo sobre “dinámica social” (MOSTERÍN, 1993:91-106). Los rasgos culturales se aprenden o asimilan, pero también se olvidan o pierden. La cultura de un individuo o grupo se ve sometida a cambios. Es una de las grandes diferencias con la información genética, mucho más fija e inmutable.

Se podrían distinguir cuatro grandes fuerzas que actúan en la evolución cultural:

- 1) mutación cultural
 - voluntaria (invención)
 - involuntaria (error de imitación)
- 2) transmisión y migración
 - vertical
 - horizontal
 - oblicua
- 3) deriva cultural
- 4) selección cultural
 - libre elección individual
 - imposición o coacción

Ya hablamos que, por paralelismo con la transmisión de información genética, los casos de novedad (la mutación o recombinación) nos podía hacer recordar que en el aprendizaje —en la transmisión cultural— se dan casos de error de imitación (involuntarios) y casos de invenciones (descubrimientos voluntarios).

Frente a la transmisión genética, que siempre es vertical, la transmisión cultural puede ser *vertical* (de padres a hijos o de generación a nueva generación), *horizontal* (entre individuos de la misma generación) y *oblicua* (entre individuos de distinta generación no emparentados por la relación de ascendencia/descendencia genética). En nuestras sociedades modernas asistimos a una importancia de la transmisión horizontal, los individuos suelen aprender mucho viajando, en las escuelas y medios de comunicación. Las familias delegan parte de su función educadora en elementos externos. La transmisión oblicua se explica porque podemos leer libros y utilizar la historia como mecanismo para afrontar nuestro presente. El tema de las migraciones es muy importante para la evolución cultural, estamos asistiendo a una verdadera globalización que homogeniza los rasgos culturales y, al mismo tiempo, la movilidad individual o de contingentes de personas (emigración económica, éxodos políticos o por guerras) influye en los cambios culturales.

La “deriva cultural” explica que las culturas se agotan y exigen cambios. En algunos casos, esos cambios externos e internos pueden generar también la erradicación de la propia cultura. El aislamiento continuado de una población suele ser señal de deriva cultural. El contacto perpetúa la cultura, difundiéndola y renovándola.

La “selección cultural” puede consistir en una libre elección individual (interna) o en una imposición o coacción (externa). La difusión de una cultura produce contagio cultural, aunque existe una difusión forzada (aculturación). El colonialismo, la guerra y la opresión son mecanismos aculturizadores, basados en la coacción, logran incluso erradicar culturas.

Hoy en día asistimos a una verdadera preeminencia de lo que se ha llamado “cultura virtual”. La “cultura activada” es la verdaderamente interiorizada (por ejemplo, alguien ha memorizado varios números de teléfono). La “cultura virtual” es aquella que se puede actualizar (esa misma persona puede saber otros números de teléfono consultando una guía telefónica). Asistimos a una sociedad y educación donde se priman más los procedimientos que los contenidos. En educación, en la enseñanza reglada, vemos el fenómeno con nitidez: de épocas donde se valorizaba mucho el esfuerzo de la memorización, pasamos, con buen criterio (salvo excesos), a que evaluamos con más peso los conocimientos críticos, relacionar conceptos y saber hacer cosas. En la enseñanza de lenguas los cambios son substanciales. Puestos a ser críticos, el exceso de “cultura virtual” lleva a forjar un tipo de “especialista” que fundamenta su conocimiento en internet¹² con dos o tres consultas de páginas (proporcionadas por un buscador) y las técnicas del copiar y pegar¹³.

* * *

12 El acceso a internet exige una inversión económica y tecnológica que no está disponible a todos los sectores sociales de las sociedades desarrollada y sólo se da en una minoría de la población de las subdesarrolladas. Esta “brecha tecnológica” acentúa las diferencias en una sociedad llamada “globalizada”. La propia “brecha tecnológica” está cambiando el concepto de analfabetismo, pues ya tendríamos que considerar analfabeto al “analfabeto virtual”. De poco sirve a alguien saber leer y escribir si es incapaz de sacar dinero de un cajero automático.

13 La propia internet proporciona páginas web para bajar trabajos de estudiantes. Esos “rincones del vago” permiten la trampa de presentar al profesor trabajos cuyo mayor esfuerzo es meramente formal, de paginar y compaginar y añadir una portada.

En los últimos capítulos del libro analizado (MOSTERÍN, 1993:137-158), el 9 (“Etnocentrismo, relativismo y evaluación”) y el 10 (“Convergencia y racionalidad”), es donde observamos una mayor carga ideológica del autor, de crítica y propuesta.

Nuestro filósofo parte de la constatación de que hasta épocas relativamente recientes los grupos estaban aislados (geográfica y culturalmente). Una muestra del carácter etnocéntrico de los “cultos” griegos de la antigüedad es que la palabra para designar ‘extranjero’ está basada en una onomatopeya que reproduce la manera de hablar balbuceante de los “otros”: *bárbaro* (<“bar-bar”, ‘bla-bla’). Dicho de otra manera: los extranjeros serían ‘los que no saben hablar’, ‘los que *bal-bu-cean*’.

El *etnocentrismo* es considerar que lo propio es lo mejor y que lo de los demás resulta erróneo, grotesco, perverso...

Ejemplos de etnocentrismo serían los *nacionalismos* o bien *colonialismos* (*imperialismos*). El nacionalista aspira al ideal de homogeneidad cultural de la población, de lo que consideran su territorio y luchan por eliminar la diversidad. El colonialista es un nacionalista que quiere ampliar *su* territorio, imponiendo *su* cultura.

Más ejemplos de etnocentrismo son los *fundamentalismos* religiosos o ideológicos. El ideal de pureza a unas convicciones “fundamenta” una verdadera intransigencia. En este sentido destaca los *proselitismos* (‘la obsesión por convertir y crear adeptos’). Hay personas que tienen la creencia de que van a salvar su alma y no conformes con salvarse solos dedican mucho de sus esfuerzos a divulgar esa idea para ampliar el grupo de creyentes y de practicantes de los ritos asociados.

El etnocentrismo suele derivar en *xenofobia* (‘odio a lo/s extranjero/s’). Las prácticas xenofóbicas pueden culminar en cierre de fronteras, expulsión o incluso genocidios. Variantes de la *xenofobia*, entendida de manera más general como ‘repulsión a lo diferentes’, la encontraríamos en el *sexismo* (*machismo* o *feminismo exclusivista*), *homofobia* (‘intolerancia contra los homosexuales’), *racismo* (por ejemplo, *antisemitismo*) y un largo

etcétera. En resumidas cuentas, sería un culto de lo endógeno y reaccionar en contra de todo lo exógeno.

Lo contrario del etnocentrismo, en apariencia, es el *relativismo*. De entrada podría parecer una reacción muy saludable al exceso de contemplar cualquier otra cultura con los ojos de la propia. El relativismo es un esfuerzo de evaluar una cultura desde dentro de ella misma, pero el relativismo radical deriva en el *anything goes* ('todo vale' o 'todo da igual'), lo que impide, claro está, lo racional, en tanto que no orienta nada epistemológicamente: no da criterios. Al proponer que ninguna cultura es preferible a otra, se cierra el paso a cualquier evaluación o estudio. El etnocentrismo orienta demasiado y no da margen a la elección; el relativismo, por el contrario, no orienta nada y excluye cualquier elección. El etnocentrismo promueve la intransigencia y el espíritu acrítico; el relativismo, la indiferencia y también ausencia de crítica.

Es bueno ser conscientes que la cultura no siempre aporta soluciones, muchas veces plantea nuevos problemas o necesidades. Así por ejemplo la invención del fonógrafo por parte de Edison planteó el deseo y necesidad de registrar documentos sonoros, no existentes hasta el momento¹⁴.

Como dijimos al empezar esta reflexión hoy corremos el peligro de extinción cultural. Si el símil de la ecología nos sirve —y quizás estamos simplificando—, la riqueza cultural que siempre nos caracterizó está en peligro, al igual que en que muchos ecosistemas podemos acabar con su "biodiversidad". Para muchos, esto es un proceso imparabile y no se valora como algo negativo, sino todo lo contrario. Otros con mentalidad más ecológica se lamentan de las irreparables pérdidas.

Pensemos un momento en las lenguas. Cada vez son más las lenguas amenazadas, algunas de ellas desaparecen y otras poseen

14 Nos ha tocado vivir un cambio de siglo y de milenio, en donde la tecnología ha pasado a ser parte de nuestro día a día. Hemos crecido con discos de 45 rpm y después coleccionábamos LP, las cintas de audio revolucionaron nuestro aprendizaje de lenguas y posteriormente nuestra enseñanza, el disco compacto digital (CD —disco compacto—) nos sirve mucho más por la comodidad, durabilidad y calidad de sonido. Hay quien utiliza audiocasetes digitales. ¿Y qué decir de vídeo? Pasamos de las cintas en diferentes formatos al DVD: conseguimos la posibilidad de reproducir o de la posibilidad de grabar, incluso hacer copias o montajes.

los últimos hablantes en número reducidísimo que al morir se las llevarán consigo. En las sociedades avanzadas existe una sensibilidad para proteger aquellas especies en peligro de extinción. Se crean, por ejemplo, los parques nacionales y reservas. A mi modo de entender, al margen de la curiosidad casi filológica, de registrar unos sistemas fonológicos y realizaciones fonéticas, o bien de la confección de gramáticas y diccionarios de estas lenguas en peligro, el hecho de crear reservas para la población y medidas de política lingüística (aprendizaje en la escuela, por ejemplo) me parecen una pérdida de tiempo y soluciones poco éticas. Si logramos mantener artificialmente las lenguas pero destruimos o hacemos inviables las culturas (modos de vida, hábitat, etc.) que permitieron su aparición, estaremos creando “zoológicos” lingüísticos, cárceles sin futuro.

En la Naturaleza, la pérdida de una especie es tan importante como la de otra: tan importante (y a veces más para la cadena biológica) es que desaparezca una bacteria como un pájaro de lindísimo plumaje. Desde este punto de vista, tanto nos habría de preocupar la muerte de una lengua que contaba con dos únicos hablantes como la lengua que llegó a ser hablada por cien mil indígenas de la cuenca amazónica. La pérdida de una lengua, en detrimento de lenguas mayoritarias, que cada vez van a ser menos y más fuertes, es una pérdida para el acervo de la humanidad. Con ella se pierde una cultura y una visión del mundo humanas. Esto, sin embargo, no nos ha de hacer caer en un relativismo y colocar las lenguas y culturas todas a un mismo nivel. Como instrumentos de comunicación son ponderables el inglés y el mirandés (y la balanza se decanta muy claramente hacia el primer idioma, en cuanto a número de hablantes y proyección internacional). Como sistemas lingüísticos son imponderables.

Muchos de los rasgos culturales (o *nemes*) son imponderables y haremos bien en comprender y respetar la diversidad. Así, por ejemplo, entre comer con palillos o con tenedor hay una elección cultural que puede afectar a otros rasgos culturales, pero que no tendría por qué preocuparnos. Lo mismo podemos decir entre circular por la derecha o por la izquierda, siempre que este hábito

o convención se realice en el país y código de circulación adecuados. En la tradición europea se expresa el luto con el negro y en la oriental, con el blanco. Los escoceses se emborrachan con whisky (<güisqui>), mientras los rusos lo hacen con vodka: quizá lo que tendríamos que comentar —y tal vez condenar— es lo de la borrachera, ese terrible hábito que consume muchas neuronas y produce serios problemas de salud pública sin contar los accidentes de tráfico. En mucho países, incluso de Hispanoamérica, el deporte nacional es el béisbol y en otros es el fútbol. Totalmente imponderables, incomparables entre sí. ¿Qué diríamos entre los que aman el “forró” o “la samba” o la “música *sertaneja*”?

En muchas ocasiones, no obstante, los rasgos culturales son ponderables: podemos compararlos entre sí y preferir uno de ellos por racionalidad, aunque con ello vayamos en contra de muchas personas de una cultura. Así, entre fumar y no fumar, la persona que tiene permisibilidad a los fumadores no le está ayudando en nada y encima puede perjudicar su salud convirtiéndose en fumador pasivo. Las prácticas de ablación clitorica (no terapéuticas) son condenables culturalmente y no sólo porque no se den en nuestra cultura; por mucho respeto que profesemos a las culturas en donde se practica. Puestos a escoger entre prácticas sexistas o incluso de mutilación, tendría que ser preferible permitir que a una bebé se le perforen los dos lóbulos de la oreja y se le coloque un pendiente para indicar externamente el sexo de la criatura: femenino. Entre jugar a conducir en contradirección por la autopista poniendo en peligro su vida y la de los otros conductores que vienen por su carril y la opción de que haga “puenting” siempre voy a preferir la segunda (incluso preferiría el absurdo de que jugase al macabro juego de la ruleta rusa), por lo menos no va a poner en peligro la vida de los otros. Entre una dictadura y una democracia me quedo con la democracia y no me sirven argumentos falaces del tipo: «La dictadura es mejor que la peor democracia». Hay un tema que siempre me llamó la atención y es la preferencia cultural entre el *pan*¹⁵ *integral* y el *pan blanco*. En cuestión de gustos, alemanes y nórdicos parecen preferir el primero

15 No es una preferencia tan vital para un brasileño. Muchos españoles no podrían comer si les faltara pan en la mesa.

y franceses y españoles el segundo. Aunque la tesis relativista nos diría que «Sobre gustos no hay nada escrito» nuestra racionalidad nos llevaría a preferir el primer tipo por cuestiones de salud: el llamado “pan moreno” posee más fibras de celulosa lo que estimula la actividad intestinal: es el recomendable¹⁶.

La racionalidad nos guiará (o nos tendría que guiar) a ser intolerantes con prácticas como “estrujar los pies” de las mujeres para sentirlas más atractivas (“Sobre gustos no hay nada escrito”), con la quema de herejes y brujas (que no es un motivo de orgullo para los españoles, por ejemplo) o con ir en contra del respeto a los animales y pienso incluso polémicamente con la llamada “fiesta nacional” o la tortura que sufren varios animales (patos y otras aves) para deformarles el hígado en la elaboración de foie-gras.

En un mundo en constante cambio, porque la información circula casi a la velocidad de la luz, asistimos a la mayor uniformidad de la historia de este planeta. Incluso en cuestiones de lengua hay reflexiones que tenemos que hacernos: de aquí a bien poco el número de hispanohablantes de la península ibérica no llegará al 10% del total y, al igual que hay en Nueva York más judíos que en Jerusalén, el segundo país en número de hispanohablantes es EEUU.

Tema complejo pero apasionante éste del componente cultural de la lengua española.

Después de reflexionar sobre el libro de Mosterín, otro libro cayó en nuestra manos y parecía confirmar la tesis de que las diferencias de sexo (entre hombres y mujeres) obedecían más a cuestiones genéticas que a las propiamente culturales: PEASE, 2000. Se trata de un libro totalmente impactante, pues pone a prueba todas nuestras convicciones¹⁷.

16 Sin duda, que muchas personas prefieran comer “pan integral” puede obedecer a una moda “dietética”. Nuestros padres (España) detestaban dicha modalidad de pan y sólo querían el “blanco”, incluso por cuestiones económicas: por efecto de la posguerra el precio del pan blanco casi era prohibitivo.

17 De toda formas ya nos ha de llamar la atención que el apellido de los autores es comparido. Sabemos, por la Introducción que debe tratarse de un matrimonio y curiosamente el apellido que aglutina es el del marido. El libro lo hemos de entender como un esfuerzo serio de investigación basado en la consulta de artículos, y entrevistas a expertos sobre el tema. El matrimonio impartió seminarios en muchas partes del mundo. Son muy ilustrativos los subtítulos. La edición catalana (aunque citaré en castellano siempre) se

La conclusión que extraigo de la lectura del libro es que sin lugar a dudas entre hombres y mujeres existen unas marcadas diferencias que se fundamentan en nuestra diversa constitución biológica. La Naturaleza nos preparó de manera diferente para adaptarnos al medio y asegurar nuestra supervivencia como especie. Quiero expresar que en muchas ocasiones me sentí realmente a disgusto, pues inconscientemente entendía que mantener que los factores biológicos afectan a nuestra conducta podría pensarse como cierto machismo. Incluso el libro me llevó a reafirmar la aspiración de igualdad entre los sexos y la convicción profunda de lo machista de nuestra sociedad actual. Si bien entiendo que en épocas pasadas para asegurar nuestra supervivencia como especie (algo muy duro y difícil) especializó al hombre como cazador y a la mujer como dedicada a las *tareas domésticas* y cuidado de los hijos, hoy en día esa supervivencia no es tan crítica y, sin embargo, percibo que el triunfo social de las mujeres estriba en un comportamiento machista, atribuido a características del hombre, del varón, del macho. Precisamente, en nuestras sociedades “avanzadas”, “desarrolladas”, las familias ya no sólo dependen de los recursos externos proporcionados por el hombre, sino que la mujer suele contribuir muchísimo a esa carga; además las mujeres (o la mayoría) no comparten el ideal de quedarse en casa para hacer la comida, las tareas de casa y asegurar la prole. Lo radicalmente injusto es que con los cambios y las evoluciones sufridas hemos logrado que la propia noción de pareja tenga que ver con cierta sensibilidad femenina pues está basada en el amor, la pasión y la realización personal, mucho más que en una postura “depredadora”, típicamente masculina, que aspira a buscar fuera del núcleo familiar. Leyendo el libro me di cuenta que las mujeres poseen características idóneas para adaptarse a nuestros tiempos actuales y, no obstante, los modelos machistas imperan como símbolos del triunfo social.

El libro enseña a que sintamos la *diferencia* como no antagonica de la *igualdad*. En efecto, el determinismo genético nos

subtitula como *Por qué somos tan diferentes y qué hay que hacer para llevarlo bien*. El subtítulo de la edición brasileña, *Uma visão científica (e bem-humorada) de nossas diferenças*, constituye un verdadero resumen.

predispone a mujeres y a hombres a comportarnos de diferente manera, pero quizá entender nuestras diferencias sea el único camino posible para acercar a los dos sexos y establecer un diálogo y comprensión mutuos.

Las mujeres y los hombres somos diferentes, ni mejores ni peores: distintos. Nuestra evolución genética fue diferente. Al principio los hombres cazaban y protegían la familia de los enemigos exteriores. Las mujeres recolectaban y cuidaban de los hijos. Esta especialización de tareas fue configurando distintas adaptaciones físicas y en términos estadísticos los hombres suelen tener mayor altura y más fuerza. La adaptación afectó a los cerebros, a diferencias de funcionamiento cerebral. Tanto la estructura de nuestro cerebro como el efecto hormonal determinan nuestra manera de pensar y nuestra propia conducta.

Las diferencias innatas entre mujeres y hombres son un tema científico indiscutible, aunque la igualdad ya es un tema político o moral, porque basándonos en esas diferencias innatas aplicamos condicionamientos sociales —a mi entender erróneos—, hasta el punto de vestir a los bebés de sexo femenino con prendas de color rosa y fomentar juegos de muñecas en las niñas, mientras que los varones los marcamos con el color azul y de niños a veces se fomenta su cierta predisposición a jugar con soldaditos o juguetes violentos.

El libro pretende demostrar que, aunque constituyamos una misma especie, mujeres y hombres pertenecemos a mundos diferentes¹⁸.

18 A este respecto, es también muy ilustrativo el libro clásico de Gray (1993) y cito parte de la contraportada: “Hombres y mujeres parecen proceder de distintos planetas. Son biológicamente similares, usan las mismas palabras, comparten el mismo espacio geográfico, pero sus códigos de comportamiento, su idioma (lo que quieren expresar con sus palabras), sus valores existenciales... son distintos”.

Actividad 4

Mujeres (♀) y hombres (♂)

Tarea:

Te proponemos un sencillo *test* para que compruebes si conoces las principales diferencias entre los sexos. Comprueba tus respuestas.

Texto:

Contesta con: *Femenino* (♀) y *Masculino* (♂)

1. ¿Cuál es el sexo que aprovecha ir al lavabo para sociabilizar además de realizar las necesidades fisiológicas?
2. ¿Qué sexo prefiere el mando para cambiar el canal mientras echan anuncios en la televisión?
3. ¿Qué sexo, bajo presión, suele optar por el alcohol?
4. ¿Qué sexo, bajo presión, suele optar por comer chocolate o ir de compras?
5. ¿Cuál es el sexo que suele sentir orgullo de saber conducir un vehículo y de entender las guías y mapas?
6. ¿Qué sexo suele mostrar falta de sentido de la orientación?
7. ¿Qué sexo acostumbra a dejar levantada la tapa del váter?
8. ¿Qué sexo reconocería que es bueno hablar aunque sin objetivos pragmáticos evidentes?
9. ¿Qué sexo se cree el sexo más práctico?
10. ¿Cuál es el sexo que frecuentemente no consigue encontrar nada, aunque tenga la manía de que los CD estén ordenados por orden alfabético?
11. ¿Qué sexo crees que es capaz de detectar la luz roja intermitente del aceite en el cuadro de mando de un coche?
12. ¿Cuál puede ser el sexo incapaz de detectar un calcetín sucio en el suelo de una habitación?
13. ¿Cuál es el sexo incapaz de encontrar el punto G?
14. ¿A qué sexo no le importa parar un vehículo para que alguien le indique el camino, si se han perdido?
15. ¿Qué sexo suele cambiar un rollo de papel higiénico?
16. ¿Cuál es el sexo que suele ser descubierto al intentar ocultar algo?
17. ¿El mayor ángulo de visión acostumbra a darse en qué sexo?

18. ¿La mayor visión cilíndrica —de alcance— suele darse en qué sexo?
19. ¿Cuál es el sexo que no deja traslucir una visión contemplativa del sexo opuesto?
20. ¿Cuál es el sexo que rehuye el contacto visual: mirar a los ojos?
21. ¿A qué sexo no suele interrumpirle el sueño un grifo que gotea durante toda la noche?
22. ¿Qué sexo puede seguir dos conversaciones a la vez o una conversación con ruido de fondo?
23. ¿Qué sexo opinas que muestra menor sensibilidad para diferenciar los tonos en el volumen de voz?
24. ¿Cuál es el sexo que, en líneas generales, se caracteriza por una mayor orientación del oído?
25. Según tu opinión, ¿qué sexo es más auditivo que visual?
26. ¿Qué sexo no suele fijarse en los detalles?
27. ¿Cuál es el sexo con poca sensibilidad en el tacto?
28. ¿Qué sexo sufre mayor propensión a las arrugas?
29. ¿Las preferencias por los sabores salados y amargos suele darse más en qué sexo?
30. ¿Cuál es el sexo con menor capacidad olfativa?

Comentario:

Sugerimos como solucionario lo que puedes encontrar a pie de página ¹⁹.

- a) Si has fallado hasta un máximo de 5 *items*, ¡enhorabuena!, pues conoces las diferencias psicológicas entre los dos sexos. Probablemente tienes experiencia en vida en pareja, o tu sensibilidad femenina te hace captar la realidad.
- b) Si has fallado en más de 5 *items* y en menos de 10, la situación es un poco preocupante o tu insensibilidad masculina está a flor de piel.

19 1) Femenino (♀); 2) Masculino (♂); 3) Masculino (♂); 4) Femenino (♀); 5) Masculino (♂); 6) Femenino (♀); 7) Masculino (♂); 8) Femenino (♀); 9) Femenino (♀) y Masculino (♂); 10) Masculino (♂); 11) Masculino (♂); 12) Masculino (♂); 13) Masculino (♂); 14) Femenino (♀); 15) Femenino (♀); 16) Masculino (♂); 17) Femenino (♀); 18) Masculino (♂); 19) Femenino (♀); 20) Masculino (♂); 21) Masculino (♂); 22) Femenino (♀); 23) Masculino (♂); 24) Masculino (♂); 25) Femenino (♀); 26) Masculino (♂); 27) Masculino (♂); 28) Femenino (♀); 29) Femenino (♀); 30) Masculino (♂)

c) Con 10 o más fallos, realmente el único remedio es que te compres el libro y lo estudies con atención. También puede suceder que tu sexo asignado socialmente no se corresponda con el verdadero (opinión de los autores del libro).

Encontramos otro *test* en el libro, *El test de la estructura cerebral* (PEASE, 2000:72-81), del que, dirigido al lector, se afirma literalmente que “está pensado para indicar el grado de estructuración masculina o femenina de sus patrones cerebrales. Recordemos que no hay respuestas correctas o incorrectas, y el resultado será simplemente una indicación de los niveles de hormonas masculinas que su cerebro recibió probablemente (o no recibió) durante las seis u ocho semanas posteriores a su concepción. El nivel hormonal se refleja en sus preferencias, valores, estilo, orientaciones y elecciones”.

Reconozco lo polémico del *test*: crear un mecanismo objetivo para determinar la masculinidad o feminidad de la persona. Lo reproduzco, sin embargo, por encontrarlo interesante y porque aportará riqueza lingüística y estímulo para la reflexión o crítica.

En relación con este tema hay un capítulo en el libro donde se estudia la existencia de “gays, lesbianas y transexuales”. Según sus opiniones, las investigaciones demuestran que el patrón inicial del feto, tanto de cuerpo como de estructura mental, es femenino. Por ese motivo se explica que los varones tengan algunos elementos femeninos como los pezones y las glándulas mamarias que, sin llegar a ser funcionales, potencialmente podrían producir leche. Entre las seis y ocho semanas posteriores a la gestación del feto masculino (XY), éste recibe una primera dosis masiva de andrógenos (hormonas masculinas), responsable de la formación de testículos, y una segunda dosis que transforma la estructura cerebral masculina en femenina. Insuficiencia de hormonas masculinas en ese momento puede generar *gays* (estructura cerebral más femenina que masculina) o *transexuales* (cerebros totalmente femeninos, pero con genitales masculinos). Hay casos de *hermafroditismos*, genéticamente hombres que nacen con genitales tanto

masculinos como femeninos. Para los autores la homosexualidad no es una opción sino que es algo genético. Por ello, la mayoría de los homosexuales son hombres. Por cada lesbiana (cuerpo femenino con estructura mental masculinizada, por recibir una dosis de hormonas masculinas) hay veinte homosexuales masculinos. Según los autores, el hecho de que la homosexualidad sea algo innato (que no depende de la opción personal) tendría que servir para una mayor aceptación, como se aceptan las personas zurdas, los disléxicos, los que tienen ojos azules o son pelirrojos.

Actividad 5

Test de la estructura cerebral

Tarea:

Te proponemos otro sencillo *test* (PEASE, 2000:72-81) para que compruebes tu estructura cerebral (masculina o femenina).

Texto:

Selecciona las afirmaciones —*a*), *b*) o *c*)— que suelen ser ciertas en tu caso:

1. Cuando tienes que buscar una dirección en un mapa o guía...

- a) tienes dificultades y casi siempre pides ayuda.
- b) vas dando vueltas al mapa hasta que lo orientas en relación al lugar donde te encuentras.
- c) no tienes ninguna dificultad al mirar mapas o guías.

2. Estas cocinando una receta complicada mientras escuchas la radio y, de pronto, un amigo te llama por teléfono...

- a) dejas la radio encendida y continúas cocinando mientras hablas por teléfono.
- b) apagas la radio y continúas hablando por teléfono y cocinando.
- c) le dices que ya lo llamarás más tarde, cuando acabes de cocinar.

3. *Unos amigos tienen que venir a tu casa y te piden que les indiques el camino...*

- a) les haces un mapa y le indicas claramente el camino y se lo das a alguno.
- b) primero preguntas si conocen algún punto de referencia y luego les explicas cómo llegar.
- c) les explicas verbalmente cómo llegar.

4. *Cuando intentas explicar una idea o concepto, seguramente...*

- a) utilizas un lápiz, un papel y gestos.
- b) explicas la idea verbalmente utilizando un lenguaje corporal.
- c) explicas la idea verbalmente, de manera clara y concisa.

5. *Cuando vuelves a casa después de haber visto en el cine una película fantástica, prefieres...*

- a) recordar mentalmente las escenas de la película.
- b) hablar de las escenas y de los diálogos de la película.
- c) citar casi literalmente las palabras usadas en la película.

6. *En un teatro, te gusta más sentarte...*

- a) a la derecha.
- b) te es exactamente igual.
- c) a la izquierda.

7. *Un amigo tiene un problema técnico con algún electrodoméstico...*

- a) te compadesces de él y le dices cómo te sientes tú cuando te pasa lo mismo.
- b) le recomiendas a alguien de confianza para que se lo repare.
- c) intentas adivinar cómo funciona el aparato para repararlo tú mismo.

8. *Te encuentras en un sitio desconocido y alguien te pregunta que dónde está el norte...*

- a) reconoces que no tienes ni idea.
- b) reflexionas un poco y miras dónde se encuentra.
- c) puedes señalarle el norte sin ninguna dificultad.

9. *Has encontrado un lugar donde aparcar el coche, pero es bastante pequeño y tienes de hacer muchas maniobras...*

- a) buscas otro aparcamiento.
- b) haces una prueba y empiezas a hacer maniobras para ver qué pasa.
- c) haces las maniobras necesarias sin problemas.

10. *Estás viendo la televisión y suena el teléfono...*

- a) atiendes al teléfono con el televisor en marcha.
- b) bajas el volumen del televisor y contestas al teléfono.
- c) apagas la televisión, dices a la gente que se calle y entonces contestas.

11. *Acabas de escuchar la nueva canción de tu cantante favorito. Nada más acabar la canción...*

- a) puedes cantar una buena parte de la misma sin dificultad.
- b) puedes cantar algún fragmento sólo si se trata de una canción sencilla.
- c) piensas que es realmente difícil recordar cómo sonaba, pero te puedes acordar de algunas palabras.

12. *Cuando tienes que dar resultados...*

- a) utilizas la intuición.
- b) tomas una decisión basándote en la información que tienes a tu alcance y en lo que te parece bien.
- c) utilizas hechos, estadísticas y datos.

13. *Has perdido las llaves...*

- a) decides hacer otras cosas hasta que alguien las encuentre.
- b) haces otras cosas, pero al mismo tiempo intentas recordar dónde narices las has dejado.
- c) intentas rebobinar mentalmente hasta que recuerdes dónde las has dejado.

14. *Te encuentras en un hotel y, de repente, oyes el ruido de una alarma...*

- a) puedes indicar inmediatamente de dónde proviene el ruido.
- b) si te concentraras, probablemente adivinarías el origen del ruido.
- c) no puedes identificar de dónde viene el ruido.

15. Vas a una reunión social y te presentan a siete u ocho personas. Al día siguiente...

- a) puedes acordarte fácilmente de sus caras.
- b) sólo te acuerdas de algunas caras.
- c) con total seguridad te acuerdas antes de los nombres que de las caras.

16. Quieres pasar las vacaciones en la montaña, pero tu pareja quiere ir a la playa. Intentas convencerla de que tu idea es la mejor, por ello...

- a) le dices de manera emotiva lo que estas vacaciones significan para ti: te gusta la montaña y los niños y la familia se lo pasan muy bien allí.
- b) le dices que si aceptas ir a la montaña se lo agradecerás y que no te importa ir a la playa la próxima vez.
- c) vas a los hechos: el lugar donde quieres ir está más cerca, es más económico y hay muchas actividades deportivas y de ocio organizadas.

17. Cuando planificas tus actividades diarias, normalmente...

- a) haces una lista para ver lo que tienes que hacer hoy.
- b) piensas en las cosas que hay que hacer.
- c) creas mentalmente un dibujo de la gente que tienes que ver, de los lugares donde tendrás que ir y de la cosas que harás.

18. Un amigo tiene un problema personal y viene a explicártelo...

- a) te muestras comprensivo.
- b) le dices que los problemas nunca son tan graves como parecen en un principio y le explicas por qué.
- c) le ofreces sugerencias u opiniones lógicas para solucionar el problema.

19. Dos amigos tuyos que están casados tienen amantes...

- a) te das cuenta desde el principio.
- b) en un caso te das cuenta y en el otro no.
- c) no habías tenido ni la mínima sospecha.

20. *Para ti, ¿qué es más importante en la vida?*

- a) Los amigos y vivir en armonía con todos aquellos que te rodean.
- b) Ser amable con todo el mundo y mantener tu independencia personal.
- c) Conseguir objetivos valorados por los otros, como su admiración, el prestigio y escalar socialmente.

21. *Si te dieran a escoger, preferirías trabajar con...*

- a) un equipo donde los integrantes fuesen compatibles.
- b) gente, pero manteniendo tu propio espacio.
- c) por tu cuenta, independientemente.

22. *Tu lecturas favoritas son...*

- a) novelas y ficción.
- b) revistas y diarios
- c) libros que no sean de ficción, como las autobiografías.

23. *Cuando vas de tiendas...*

- a) compras impulsivamente, en especial cuando hay ofertas.
- b) tienes un plan, pero lo puedes cambiar sobre la marcha.
- c) lees las etiquetas y comparas precios.

24. *Prefieres irte a dormir, levantarte y comer...*

- a) cuando tienes ganas.
- b) siguiendo un horario bastante flexible.
- c) a la misma hora cada día.

25. *Acabas de estrenarte en un nuevo trabajo y has conocido a mucha gente nueva. Uno de ellos te telefona a casa y...*

- a) reconoces la voz sin problemas.
- b) no tienes total seguridad de reconocer su voz.
- c) tienes serias dificultades para poder identificar las voces de las personas.

26. *¿Qué es lo que más te afecta cuando discutes con alguien?*

- a) Su silencio, que no te responda.
- b) Que no entienda tu punto de vista.
- c) Sus desafíos y comentarios.

27. *Cuando ibas a la escuela, ¿qué tal te iba con los ejercicios orales y escritos?*

- a) Me parecían ejercicios muy fáciles.
- b) Uno de los ejercicios iba bien, pero el otro no.
- c) No muy bien.

28. *Cuando tienes que bailar o hacer ejercicio con ritmo...*

- a) Puedes «dejarte llevar» por la música una vez que ya has aprendido los pasos.
- b) puedes hacer algunos ejercicios o bailes, pero otros te cuestan un poco.
- c) tienes dificultades para coordinar los pasos con ritmo.

29. *¿Sabes identificar e imitar sonidos animales?*

- a) No muy bien.
- b) Regular.
- c) Muy bien.

30. *Al final de una larga jornada, normalmente prefieres...*

- a) hablar con los amigos o la familia de cómo ha ido el día.
- b) escuchar a los otros y hablar sobre el día que han tenido.
- c) leer el periódico y ver la televisión antes que hablar.

Comentario:

No hay solucionario, pero sí hay que obtener la puntuación del *test*. En primer lugar tienes que sumar el número de respuestas a), b) y c) y luego usar la siguiente tabla para obtener el resultado final. Si has dejado alguna pregunta en blanco, por no sentirte identificado con ninguna de las respuestas hay que contar cinco puntos.

• Para hombres

- Número de respuesta a) x 15 puntos =
- Número de respuesta b) x 5 puntos =
- Número de respuesta c) x (-5 puntos) =
- Puntos en total =

- Para mujeres
- Número de respuesta a) x 10 puntos =
- Número de respuesta b) x 5 puntos =
- Número de respuesta c) x (-5 puntos) =
- Puntos en total =

El resultado de la mayoría de los hombres se situará entre 0 y 180 puntos, mientras que en las mujeres se encontrará entre 150 y 300 puntos. El límite se podría señalar en los 150 puntos. De hecho, en mujeres y varones con puntuación entre 150 y 180 puntos puede indicarse compatibilidad de pensamientos con ambos sexos o una inclinación bisexual. Los cerebros con estructuras mentales femeninas suelen traducirse en una puntuación superior a 180 puntos; los de estructuras mentales masculinas suelen registrar menos de 150 puntos

Bibliografía citada

- GRAY, John, 1993: *Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus*, Grijalbo Mondadori, Barcelona (Título del original: *Men are from Mars, women from Venus*, 1992, publicado en EEUU por HarperCollins Publisher Inc, Nueva York.) (Consulta la 5ª reimpresión de octubre de 2002 de la 1ª edición de abril de 2000, de la colección Mitos Autoayuda, Grijalbo Mondadori, Barcelona.)
- MOSTERÍN, Jesús, 1993: *Filosofía de la cultura*, Madrid, Alianza Editorial (Alianza Universitaria, 753)
- PEASE, Allan i Barbara, 2000: *Per qué els homes no escolten i les dones no entenen els mapes*, Edicions Gestió 2000, Amat Editorial, Barcelona (Título del original: *Why men don't listen & women can't read maps*, 1999, publicado en Australia por Pease Training International, Mona Vale.) (Existe versión en portugués: PEASE, Allan e Barbara, 2000, *Por que os Homens fazem Sexo e as Mulheres fazem Amor*, Sextante, Rio de Janeiro.)
- HOUAISS: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Consulta "Dicionário eletrônico") DRAE^[22]: *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, vigésima segunda edición (Consulta de la edición en CD-ROM)

Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa

Fernández, Rosa

SGEL/ Sistema de Ensino Arquidiocesano

Introducción

Para abordar el tema de la disciplina en la Escuela, partimos de la base de que el aprendizaje significativo, activo, constructivista y cooperativo que promueven el método comunicativo y las pedagogías contemporáneas para la enseñanza de lenguas, solamente puede darse trabajando en grupo¹. A la vez, entendemos que esta forma de trabajo es un método y no un recurso esporádico. Pero también sabemos que muchas veces renunciamos a él por miedo a los problemas de disciplina que pueden surgir, o lo que es lo mismo, a la falta de autodisciplina de los alumnos y a nuestra poca preparación para resolver problemas de convivencia en el aula.

Actualmente, la forma más frecuente de organización espacial y social en la clase de español, continúa siendo aquella a la que se refiere la metáfora del autobús², que define el aula como un espacio donde los alumnos, que son los pasajeros, están sentados de cara al profesor/a, que es el conductor, por así decirlo. En esta configuración, solo interactúan profesor y alumno y, dependiendo de la ratio, hay alumnos que pueden no participar durante semanas o incluso meses. Ni que decir tiene que esta estructuración propicia como ninguna otra que se impartan clases magistrales y que se hagan muchos ejercicios de sistematización, lo que origina un tedio insuperable y muchos de los problemas de disciplina.

- 1 Partimos de esta base, ya que la justificativa sobre las excelencias del trabajo en grupo – diferente de agrupado – y del tipo de aprendizaje que genera, así como la idea de que el método comunicativo es inviable sin esta forma de trabajo, requeriría una extensión igual o mayor a la del presente trabajo.
- 2 Metáfora sugerida por la profesora Emilia da Silva Pimentel, profesora de la red municipal de enseñanza de Rio de Janeiro. (PCN)

Además de por la inercia en los hábitos, optar por esta forma de distribución del aula responde a la sólida creencia subyacente de que el conjunto de medidas represoras que supone esta configuración³ es lo único que nos permite mantener el orden de la clase, y que cualquier propuesta que pretenda abolirlas inevitablemente llevará a un caos mayor: muchos docentes ya hemos vivido esta experiencia cuando hemos querido organizar la clase en equipos de trabajo.

Este tipo de metodología, distribución del aula y concepción de disciplina, que ha sido una forma habitual y relativamente válida a lo largo de generaciones, deja de serlo y se percibe como obsoleta e incoherente en la sociedad actual. La tendencia a la horizontalidad de las relaciones tiene, forzosamente, que verse reflejada en la Escuela, y los crecientes problemas de disciplina en el ámbito del mundo globalizado deben interpretarse, también, como un grito de justa protesta contra una forma de relación que ya no se sostiene.

Dos concepciones de disciplina

Actualmente, encontramos elementos eclécticos en las teorías sobre disciplina escolar y resolución de conflictos, sin embargo todas coinciden en señalar la *prevención* como el primer y fundamental recurso frente a estos.

Hasta alcanzar esta visión, de rasgos eminentemente humanistas, tanto en la sociedad en general como en la Escuela – y entiéndase que una tiene, o debe tener, continuidad en la otra-, cuando se ha prestado atención a los problemas de disciplina, se ha hecho desde una perspectiva terapéutica⁴, también con o más o menos éxito en según qué casos. Encabezan esta tendencia las corrientes conductistas, que parten de la base de que el problema en sí es la conducta disruptiva del alumno y pretenden, mediante técnicas inspiradas en el *paradigma operante*, modificarla, *corregirla*.

3 Impide la interacción entre compañeros, la libertad de acción y decisión.

4 "Tradicionalmente no se ha dado prioridad a la prevención dirigida a la totalidad de alumnos, el modelo imperante hacía énfasis en la intervención directa a núcleos parciales de la población educativa, con una tendencia claramente terapéutica". (Gotzens, 2001)

La principal crítica en lo que se refiere a este enfoque es que peca de reduccionismo, pues no presta atención a las causas del problema. Por otro lado, se puede considerar poco ético, desde la perspectiva de quien ve en las técnicas de modificación de conducta una herramienta de manipulación que podría ser utilizada inadecuadamente por algunos docentes para seguir detentando su autoridad, sin otro objetivo que justifique el control sobre los alumnos que el control en sí mismo.

Así pues:

"Una actitud cada vez más común en el marco educativo es la de considerar la prevención como un arma para combatir posibles dificultades (...) y para esto es de especial importancia que se lleve a cabo de una forma planificada, sistemática e incluida en el currículo ordinario, y no como actuaciones aisladas y paralelas a la actividad escolar diaria", (Gotzens, 2001).

Lo que se pretende a lo largo de este trabajo es demostrar que la propuesta metodológica del enfoque comunicativo evita por sí misma la aparición de muchos de los problemas de disciplina. Sí por sí misma, como recurso preventivo, pero no en solitario, sino en imprescindible combinación con lo que se denomina *Disciplina Positiva* (DP), asunto en el que nos centraremos más adelante⁵.

El método comunicativo como recurso preventivo

"No es cierto que una fuerte disciplina genere un buen ambiente de aprendizaje. Lo cierto es que un buen ambiente de aprendizaje trae consigo la disciplina." (Santos Guerra,1995)

El ser humano posee una motivación innata para aprender: hacerlo produce algún tipo de placer o satisfacción o, como

5 Se sobreentiende que esta propuesta no supone una panacea que acaba con todos los problemas de disciplina que corresponden a la Escuela, ni mucho menos con otros externos que aparecen en ella y que no puede afrontar sin la intervención de otros órganos, como sería el caso de alumnos extremadamente agresivos o la venta y consumo de drogas en centros educativos, por citar algunos ejemplos.

poco, sacia una necesidad. Las ventajas del método comunicativo que mencionábamos al comienzo con relación al aprendizaje –genera un aprendizaje significativo, activo, cooperativo y constructivista-, constituyen a su vez y en sí mismas el recurso preventivo más eficaz frente a la aparición de problemas de disciplina en el aula, por el motivo principal de que demandan la participación activa de los estudiantes.

El alumno activo en el proceso de aprendizaje

Consideramos que la famosa falta de motivación, como origen principal de los problemas de disciplina, está verdaderamente justificada cuando la propuesta de aprendizaje implica solamente la escucha y la repetición y menosprecia el resto de las habilidades cognitivas y formas naturales de acceso al conocimiento que tiene el alumno.

Esto se agrava, como sabemos, con el significativo desfase tecnológico de la Escuela respecto a la sociedad en general, lo que hace que aún sea más difícil captar la atención del estudiante o despertarle algún interés por lo que se le está diciendo.

La falta de motivación en la clase de lengua extranjera, al contrario de lo que puede suceder con el currículum de otras asignaturas, creemos que se debe más a la metodología empleada que a los contenidos en sí: el utilizar un idioma diferente al propio para hacer cosas interesantes (tareas, actividades lúdicas y proyectos, las actividades por excelencia del método comunicativo) es, en la mayoría de los casos, un elemento suficientemente motivador en sí mismo. Y cuando el alumno está motivado, implicado y atento a lo que está haciendo, los problemas de disciplina prácticamente desaparecen.

El alumno responsable en la convivencia del aula

La libertad de acción y decisión consustancial al método activo⁶ –que no significa, evidentemente, que no se esté sujeto a una normativa–, trasmite al alumno un mensaje de confianza en él y en su capacidad de relacionarse y resolver conflictos. Este mensaje está implícito, y por ello es mucho más convincente.

6 Entiéndase que el método activo en la clase de lenguas es el método comunicativo.

En cambio, el modelo tradicional recurre a un control exclusivamente externo porque subyace una concepción negativa acerca de la capacidad de autonomía y gestión del alumno. Estos prejuicios parece que se corroboran cuando, como comentábamos, fracasan las propuestas alternativas de trabajo que esporádicamente llevamos al aula⁷. Sin embargo, no creemos que este fracaso se deba a ningún tipo de incapacidad de los alumnos, sino que estamos convencidos de que dicho resultado responde al cumplimiento de la *profecía de autorrealización*⁸ que formula la Escuela respecto al comportamiento de aquellos.

Anticipamos, consecuentemente, que el simple acto de confiar en la capacidad de autoaprendizaje y autogestión del alumno/a y del grupo, surtirá un efecto concomitante en la percepción de sí mismo/a y, por tanto, en su conducta y en su implicación voluntaria en el buen funcionamiento de la clase⁹.

Concluyendo, el trabajo en equipos no se puede considerar un recurso esporádico, sino que es la organización inherente al método comunicativo. Como tal, requiere una rigurosa planificación y una implementación organizada, incluyendo los contenidos referentes a disciplina que hasta ahora pertenecían al ámbito del *currículum oculto*¹⁰.

7 Esto ocurre especialmente cuando los grupos son muy numerosos y es, paradójicamente, donde más necesario se hace trabajar en equipos que se autogestionan bajo la supervisión del docente. Si bien consideramos que es deseable trabajar con grupos pequeños, la realidad actual brasileña no permite que sea así en la mayoría de las escuelas de educación obligatoria, y el trabajo en equipos significaría una optimización en el aprovechamiento de los recursos.

8 *Profecía de autorrealización*: Proceso por el cual las expectativas que una persona tiene acerca de otra se hacen realidad. Estas expectativas suelen manifestarse de manera inconsciente a la otra persona y pueden provocar que eventualmente aquella se comporte de acuerdo con las mismas.

9 El alumno debe intervenir, dentro de sus posibilidades, en la elaboración y seguimiento de los proyectos del aula, porque el participar origina responsabilidad y compromiso. Y decimos que es dentro de sus posibilidades porque tampoco sería realista pretender que cualquier alumno de cualquier edad interviniera en absolutamente todas las decisiones, incluyendo, por ejemplo, la definición del currículum. Experiencias de este tipo suelen fracasar, pues para poder aprender a ejercitar la libertad tenemos que disponer de unos límites que definan nuestro campo de acción.

10 Currículo oculto: Es el conjunto de mensajes no visibles del sistema educativo que se reproducen de manera automática e inconsciente. En este sentido, incluye los

Como método, rescata el papel activo y participativo del alumno en todos los asuntos del aula.

La Disciplina Positiva

Cuando hablamos de disciplina escolar nos referimos a:

"El conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno". (Genovard, Gotzens & Montane, 1981).

En cambio, cuando hablamos de *Disciplina Positiva* o *Disciplina Asertiva*, nos referimos no tanto al conjunto de procedimientos, normas y reglas vigentes, como a los valores que asociamos a estos y al significado que les conferimos desde un enfoque global. Desde este enfoque, se piensa en situaciones donde todos ganan y nadie pierde y donde la mediación es la principal herramienta. Sus objetivos fundamentales son promover actitudes positivas hacia los niños para aumentar su capacidad de autonomía y propiciar una convivencia de calidad dentro de un ambiente de trabajo dinámico en el aula de E/LE.

Es importante que se entienda la disciplina como enseñanza y medio de orientación hacia la regulación del propio comportamiento, negociando y asumiendo como válidos los límites que impone la convivencia en grupo.

Conceptos básicos en la Disciplina Positiva

El Consenso

El deseo de transgredir una norma, simplemente porque es norma y de algún modo interpretamos que coarta nuestra liber-

aspectos referidos a disciplina, sexismo, educación en valores, etc. Si los contenidos del currículum oculto entran en conflicto con los del explícito, es probable que venzan los primeros.

tad, no creo que sea un sentimiento extraño para la mayoría de nosotros, especialmente en la adolescencia.

Para definir cuál será nuestro comportamiento, y es una decisión que se hace desde un plano inconsciente, es muy diferente la conciencia de responsabilidad e inclusión que se genera cuando nos sentimos partícipes y creadores de la realidad que nos rodea, a la de sumisión y exclusión que se produce cuando somos obligados a acatar unas normas a priori. El mayor o menor grado de implicación de un alumno en la calidad de la convivencia, está directamente relacionado con las atribuciones de poder que se le confieren y la capacidad de decisión real que maneja.

Por esto, es capital establecer normativas desde el consenso y desarrollar un paradigma democrático en las relaciones dentro del aula. El primer y fundamental paso de este proyecto consiste en la realización conjunta de un *acuerdo normativo*.

Incluimos en Anexo I, a modo de ejemplo, la descripción de cómo realizan en un Centro de Educación Pública¹¹ este acuerdo, junto con unos comentarios de la misma maestra que nos ha facilitado la información.

Este documento se refiere a un proyecto que se lleva a cabo en todo el centro de manera coordinada desde hace varios años. Evidentemente, cuanto más alcance tenga la implicación de los diferentes miembros de la comunidad escolar en un proyecto común y, aún más, de la sociedad, mayores serán las posibilidades de éxito del mismo. Pero no vamos a renunciar a realizar acuerdos en nuestra aula porque, en principio, sea difícil coordinarse con otros miembros del centro.

Resolución pacífica de conflictos

La DP parte de la premisa de que, donde hay personas, surgen conflictos. Además de la prevención, encontramos otra clave importante en el modo de afrontamiento, que trata de

¹¹ Este documento ha sido facilitado por la maestra Elena Castrillo, del C.E.I.P. Las Gaviotas, de La Herradura, Málaga (España).

evitar que los problemas de convivencia desemboquen en enfrentamientos abiertos.

Esta visión, lejos de tener una concepción negativa del conflicto, según la cual se llega incluso a imposibilitar la interacción entre los miembros del aula con el pretexto de evitarlo, lo considera un resorte para el desarrollo personal y la mejora en el entendimiento y en las relaciones humanas. Como alguien decía, "no crecemos pese a las dificultades, sino gracias a ellas". Los errores y los conflictos son oportunidades para aprender y crecer, y no algo que se deba castigar automáticamente.

Consecuencias lógicas

En los últimos tiempos, se ha producido una reacción pendular en lo que a disciplina se refiere y se ha pasado, en muchos casos, de un estilo disciplinario autoritario a uno indulgente o incluso negligente¹², acabando en lo que se denomina educación blanda¹³. En algunos ámbitos, hablar de disciplina se consideraba casi un atentado contra la libertad, y esto se debe a la asociación instantánea que se da entre *disciplina* y *castigo*.

La tercera y última aportación fundamental de la DP se refiere a la consideración de las sanciones, y el término clave aquí lo definen las *consecuencias lógicas*.

C.1 Castigo vs. Consecuencias lógicas

El castigo se instaura en un sistema donde se considera el error negativo y al alumno como culpable de cometerlo. Muchas veces, maestros muy autoritarios se han centrado en la detección del error como medio de instrucción, y aplicar sanciones era considerada una de sus funciones principales. Bajo esta perspectiva, se supone que el

12 MacCoby y Martín (1983) diferencian cuatro tipos de estilo de control parental: democrático, autoritario, indulgente y negligente.

13 "La educación blanda crea en los niños caracteres díscolos, prontos a la cólera, y a los que las cosas más menudas excitan violentamente, mientras que, por otra parte, una servidumbre pesada y brutal crea en ellos almas bajas, serviles y misántropas, y los hace por ello mismo insociables." Platón

hecho de pasarlo mal, ser humillado o incluso sufrir, de algún modo *funciona* como estrategia de enseñanza, y no se tiene en cuenta cómo afecta a otros aspectos de la formación del niño.

No vamos a extendernos aquí sobre los múltiples motivos que invalidan el castigo, solo diremos que en absoluto representa un recurso educativo, ya que lo único que enseña es que el abuso de poder es lícito y que, en la supuesta jerarquía humana, cuanto más indefenso se está, más vulnerable se es. Esta disciplina genera aversión o sumisión, u otras cosas, no aprendizaje. La autodisciplina se adquiere por medio de orientación y ayuda en el proceso de autorregulación y no mediante castigos.

La principal diferencia entre el castigo y la consecuencia lógica es que aquel centra su atención en el problema y esta en la solución. Sin embargo, muchas veces la forma del castigo puede coincidir con la de una consecuencia lógica: por ejemplo, no salir al patio si no se ha terminado la tarea; no realizar la actividad lúdica del final de la clase si no se ha trabajado en orden. Lo que define a uno y otra es el *porqué* de su aplicación y cómo se le transmite al alumno: es muy diferente decir que a quien se porte mal, se le mandará tarea extra para casa, que decir que quien no acabe el trabajo en clase, tendrá que terminarlo en casa. El resultado viene a ser el mismo, pero no el mensaje implícito que se transmite: uno se presenta como una exhibición de poder, es subjetivo; el otro no, es una consecuencia objetiva.

Las consecuencias lógicas resultan de convenios razonables y su aplicación deriva de la autoridad objetiva del profesor, no de su autoridad arbitraria: no se recurre a la sanción como forma de agresión, como ocurría con el castigo, sino que su aplicación se justifica por el incumplimiento de unos pactos. Consecuentemente, el tono con el que se imponen las consecuencias debe ser firme, pero no autoritario, ni mucho menos agresivo. Aplicar las consecuencias con calma, sin que sea una revancha en ningún sentido, es fundamental.

Las consecuencias deben ser el último recurso después de haber agotado todos los demás que estén a nuestro alcance para

resolver el conflicto. Si, ante una conducta disruptiva, lo primero que pensamos es cuál será la consecuencia lógica que vamos a aplicar, significa que no estamos recurriendo a la DP de manera adecuada.

El papel del profesor

Creemos firmemente que el principal vehículo para intentar alcanzar los objetivos que nos proponemos lo constituye el carácter del docente y su actitud ante los alumnos. El profesor/a, como adulto en el aula, es protagonista por el papel de dinamizador que desempeña, pero también como modelo de comportamiento, teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje por *condicionamiento vicario*¹⁴.

Consideramos que esta actitud adecuada, que esperamos definir aproximadamente a partir del concepto adleriano¹⁵ de *benevolencia amistosa* o, si no, recurriendo a otros términos psicológicos de diferentes estilos, como sería el de *alta autoestima*, o *comportamiento asertivo*¹⁶, es clave para el buen funcionamiento de la clase¹⁷. Todos tenemos constancia, en nuestra experiencia como alumnos, de ejemplos de profesores que ilustran, en sentido positivo o negativo, esta afirmación.

Lo importante de este carácter no es la descripción que de él se pueda hacer con la intención de que haya algún tipo de transferencia al espíritu del lector o de que constituya algún tipo de estrategia. Su importancia radica en lo que de esta descripción pueda servirnos a cada uno para identificar lo común que nos define como humanos y seres sociales, ya que solo desde aquí se

14 Bandura, uno de los principales teóricos del aprendizaje social, describió el aprendizaje por *modelamiento* o *condicionamiento vicario*. Hay conductas que se adquieren a partir de la observación de su efecto en otras personas, sin necesidad de que haya un refuerzo personal. Este aprendizaje destaca por su efectividad inmediata, aunque no define patrones a largo plazo.

15 Alfred Adler (1870- 1937).

16 Asertividad (comportamiento asertivo): Habilidad para expresar con comodidad los propios sentimientos. Capacidad de defender con objetividad los derechos de uno mismo, sin sentirse agredido ni responder con agresividad.

17 Decimos que es clave pero, por supuesto, no es el único factor que determinará un ambiente de convivencia.

pueden determinar los parámetros para la construcción de la convivencia.

Sin embargo, es evidente que no podemos pensar que esta actuación deseable del docente depende solo de sí mismo, de su trabajo personal, y que no tiene nada que ver con la calidad de la educación del educador o con el prestigio social que se le otorga¹⁸.

Técnicas de modificación de conducta

Consecuentemente con lo que venimos diciendo, entendemos las técnicas de modificación de conducta no como un instrumento para atajar el mal comportamiento del alumno sino, principalmente, como orientación para el docente hacia la consecución de una actitud asertiva. Considerando que las habilidades sociales son un aprendizaje más, esta actitud es fundamental en el educador, que no solo actúa como modelo sino también como trasmisor de conocimientos.

Términos

A continuación describimos los conceptos básicos relacionados con la modificación de la conducta. Muchos de estos términos provienen de la psicología conductista, en concreto, del *paradigma operante*. Sin embargo, proponemos que se haga una reinterpretación de los mismos mediada por un enfoque cognitivo.

a. Refuerzo de la conducta: Es el aumento de la frecuencia de una conducta mediante la presentación de un contingente reforzante. También el objeto o suceso reforzante en sí mismo.

Aunque puede haber otros refuerzos – premios materiales o simbólicos, como las notas-, nosotros nos valdremos del refuerzo social como principal recurso. Además de ser el más coherente con los principios que venimos desarrollando, es uno de los reforzantes más poderosos: Nos referimos a la atención que se presta o no a las conductas del alumno.

Es fundamental ser consciente de que también se recompensa una mala conducta si se le hace más caso del que precisa,

¹⁸ También en este sentido vemos que se ha producido un movimiento pendular, si atendemos a la etimología de Magisterio vs. Ministerio.

ya que muchos de los comportamientos disruptivos son formas de llamar la atención o de confirmar determinada reputación. Por esto, el primer paso en la modificación de una conducta no deseada lo constituye la *extinción*.

b. Extinción: Consiste en ignorar la conducta que se desea evitar con la idea de que, si no surte ningún efecto, el alumno/a desista de ella.

c. Recompensa: Puede ser material o no. La extinción de una conducta tiene, inevitablemente, que ir acompañada del refuerzo de las conductas deseables. La principal recompensa que propone la DP es el *elogio*.

d. El elogio: Hablamos del elogio sincero del docente que realmente disfruta desempeñando su trabajo y ante los logros de sus alumnos.

e. Modelamiento o aprendizaje vicario: (v. nota 14)

f. Castigo vs. Consecuencias: Como comentábamos, la sanción no debe constituir nunca un ataque personal sino la consecuencia de un comportamiento inapropiado.

g. Estilos de autoridad: Estilo democrático de autoridad. (v. nota 12)

h. Autodisciplina: Es el desarrollo de la conciencia y del sentido de responsabilidad respecto a la propia conducta. Supone entender cómo esta interviene en la realización de nuestras expectativas personales y sociales.

i. Reproducción: Este término se refiere a la producción de unos hábitos, actitudes y esquemas de relación, casi siempre de manera inconsciente, por la fuerza que supone la inercia de la cultura. Nuestro discurso puede diferir de nuestra práctica real debido a este factor.

j. Currículum oculto: (v. nota 10)

k. Etiquetaje/Profecía de autorrealización: Se refiere al hábito frecuente entre educadores de referirse a los alumnos poniéndoles etiquetas: *es hiperactivo, es muy travieso, es una coqueta...* El peligro del etiquetaje es que afecta tanto a la percepción que los demás tendrán de esa persona como a la

que ella tendrá de sí misma y, por tanto, a sus expectativas de realización (v. nota 8).

Estrategias de intervención disciplinaria

Mencionaremos una serie de estrategias, intervenciones disciplinarias y elementos variados que se deben tener en cuenta. Muchas de ellas son fruto de la experiencia docente y en ningún caso pretenden ser fórmulas, sino que su principal valor reside en la reflexión y debate a los que puedan incitar. En este minicurso, comentaremos estas y otras que los participantes hayan aplicado, leído, oído o pensado. Insistimos en que la mejor estrategia es el autoconocimiento y la capacidad personal de transmitir valores positivos a los alumnos.

Sobre el refuerzo positivo y las recompensas

- Cuidado con las recompensas materiales: El refuerzo debe ir dirigido a desarrollar el placer real de aprender y de pertenecer al grupo, que cuenta con nosotros y *nos necesita* para su buen funcionamiento. Sin embargo, puede haber situaciones en las que se considere adecuado recurrir a un premio extra.

- Trate de que sus refuerzos sean lo más variados posibles: Al principio este recurso le puede parecer forzado, pero se hace natural con el paso del tiempo. De todos modos, el estilo variará mucho de persona a persona, y cada una debe encontrar el suyo. El elogio ha de ser sincero, pues hacerlo de una manera falsa puede ser absolutamente contraproducente.

- Utilice lenguaje no verbal: Además de que es muy efectivo, no interrumpe el ritmo normal del aula, distrayendo a los demás. Utilice gestos, sonrisas y atención facial para elogiar.

- Camine por la clase y *sorprenda* a los alumnos que cumplen las conductas adecuadas.

- Utilice el refuerzo como condicionamiento vicario: Refuerce a los compañeros cercanos al alumno que no mantiene una conducta apropiada asegurándose de que aquel lo ve. Este elogio

tiene que hacerse sin que resulte agresivo, dejándolo caer como por casualidad, no con la intención de establecer una comparación entre compañeros.

Respecto al elogio

- La persistencia es importante. Deben evaluarse los cambios en las conductas de los alumnos ante los elogios para saber cómo les afectan realmente: *Tenga en cuenta que la mayoría de los comportamientos empeoran antes de mejorar.*

- Cuidado con el elogio indiscriminado: el alumno debe saber el porqué del elogio, el cual debe estar absolutamente vinculado a los comportamientos adecuados relacionados con el aprendizaje y la autodisciplina.

- El elogio siempre deber referirse a sus actos, no a su personalidad. Si fuera de otra manera, no estaríamos orientando al alumno hacia la construcción de su autonomía, sino que lo haríamos dependiente del elogio y podría buscar las alabanzas por sí mismas.

- Elogie las conductas apropiadas: Es fundamental saber ver los avances, por mínimos que sean, que llevan a la consecución de un comportamiento adecuado. Si nos cuesta ver las conductas positivas, se puede hacer un registro escrito de las mismas.

- Elogie las conductas mientras se producen –siempre que no interfiera– o inmediatamente después de que se hayan producido. Lo mismo se aplica a las consecuencias.

- El elogio debe ir disminuyendo gradualmente, hasta que se haya establecido el nuevo aprendizaje, tanto en los casos de modificación de conducta como en los puramente didácticos.

Respecto a la extinción

- Ignore algunos comportamientos: Evalúe el comportamiento y decida si se puede ignorar sin que cause mayores problemas. Si no afecta al funcionamiento normal de la clase de forma especial, es preferible ignorarlo. Ignorar una actitud, además de tener el objetivo de extinguirla, no produce una interrupción en las actividades del aula.

- La ignorancia no funcionará bien con aquellas conductas que sean normales a ciertas edades o etapas de desarrollo: es importante saber qué dejar pasar y qué no. También se tienen en cuenta los distintos niveles de tolerancia que cada persona tiene.

- Cuando decimos que se debe ignorar una conducta, es fundamental que se ignore absolutamente: un gesto de fastidio o de enfado contenido podría ser suficiente refuerzo para el alumno.

Trabajo personal

- Reflexione sobre las estrategias positivas y negativas que usa con sus alumnos: Si usted recibió una educación muy estricta, es probable que reproduzca automáticamente actitudes intolerantes, o que reaccione del modo contrario, siendo excesivamente permisivo/a. Reconozca qué conductas no apropiadas realiza por inercia y modifíquelas.

- Reconozca también las conductas apropiadas que reproduce y sistematícelas.

- Reflexione sobre sus gestos, su tono de voz, sus expresiones, sus muletillas, etc.

- Entienda sus propios sentimientos y conducta hacia sus alumnos.

- No se enfade siempre que pueda evitarlo. Para esto partimos de la base de que las estrategias de la DP *funcionan* y que, por tanto, el profesor debe considerarse un frío gestor en este sentido y no interpretar los conflictos como agresiones personales.

- Tenga en cuenta la enorme influencia que ejerce como modelo y que su actitud será imitada en el aula y, en mucho, definirá el ambiente de trabajo que se cree.

“Hay que estar preparado para desenvolverse en una relación horizontal, donde la autoridad formal profesor/alumno, que incluso como profesor siempre me ha aburrido, es reemplazada por la mayor o menor capacidad de relación, de empatía, de comprensión y de velocidad de raciocinio.”¹⁹

19 Wilson Baptista Júnior. Diseñador y ejecutor de sistemas de simulación para el aprendizaje experiencial.

Estrategias comunicativas

- Las expectativas deben ser presentadas de manera positiva. El saber lo que está permitido facilita que el estudiante se concentre en el comportamiento apropiado.

- Hable en afirmativo: cuando se produzca una conducta no deseada, diga lo que se debe hacer antes que lo que no se puede hacer. El pensamiento humano es afirmativo; para llegar a la conclusión de que no existen elefantes rosas, primero hemos tenido que pensar en la posibilidad de que existan.

- Utilice menos la palabra “No”: Los mensajes negativos reiterados se perciben como censuras. Junto a la imposición de un límite, se deben ofrecer opciones alternativas, una, dos o tres, de lo que sí se puede hacer.

- Si recurrimos al acuerdo normativo, bastará con recordar la norma que el alumno está infringiendo y no será necesario *sermonearlo*. Son múltiples las ventajas de este recurso directo.

- *Mensajes del yo*: ante un conflicto, haga saber a su interlocutor por qué usted se siente mal, en lugar de comenzar juzgando, analizando o simplemente relatando la conducta del otro. Enseñe a los niños a resolver de esta manera sus conflictos cuando los asista en los diálogos.

- Muestre que comprende lo que el otro dice, aunque muchas veces no lo exprese verbalmente.

- Establezca contacto visual siempre que se dirija a algún alumno y, durante la clase, intente que no haya nadie a quien no se mire en algún momento.

- Muévase por toda la clase, de modo que ocupe todo el espacio y esté cerca de cada grupo en varios momentos.

- Use y abuse del lenguaje no verbal.

Otros

- Recuerde que, profesionalmente hablando, los alumnos son alumnos, no amigos. Esto no impide que se deba establecer una relación afectiva.

- Tenga en cuenta que los recursos disciplinarios varían dependiendo de las edades²⁰.

- Combine elogios y aplicación de consecuencias transmitiendo el sentimiento de *aceptación incondicional*: al niño/a se le acepta y respeta siempre, pero no se admite que tenga determinados comportamientos.

- Es fundamental que el profesor/a sepa el nombre de sus alumnos y que lo utilice para dirigirse a ellos. Esto parece obvio en unas situaciones y muy difícil en otras.

- Utilice los elogios y las consecuencias en la misma medida con todos los alumnos.

- Para modificar algún tipo de conducta, es aconsejable intervenir de una en una, a no ser que sean conductas asociadas. Defina qué es inapropiado y sobre qué va a intervenir de manera organizada. Se debe ser muy firme hasta que la conducta haya quedado establecida.

- Cuando anuncie que va a aplicar una consecuencia, aplíquela siempre e inmediatamente después de que, en el caso, no remita esa conducta. Si amenaza y luego no lo cumple, perderá la credibilidad y autoridad que le otorga el ser ecuánime en cualquier circunstancia.

- Retarde los privilegios: es un tema muy discutible, pero suele ser práctico dejar para el final de la clase las actividades más motivadoras, como los juegos, de modo que sirva de estímulo para el buen comportamiento a lo largo de la clase.

- Los primeros días son fundamentales: es más difícil recuperar el orden de la clase una vez que se ha perdido, aunque no imposible.

- Utilice recursos preventivos para mantener el orden: Estos están especialmente indicados para cuando empieza a aumentar el volumen de la clase durante las actividades. Nos referimos a retahílas lúdicas o a objetos como un *volumómetro*²¹. Se trata, en

20 Tânia Zagury, *Limites sem trauma*.

21 Una especie de termómetro grande, visible para todos, en el que el profesor sube o baja un indicador señalando cómo está el nivel del volumen en el aula. Puede ser de cartulina o contrachapado.

definitiva, de recursos no agresivos que funcionan como recordatorio de que se debe trabajar sin hablar muy alto.

- *Técnica sándwich*: haga un comentario positivo, después la crítica y a continuación otro comentario positivo cuando vaya a hacer una crítica delicada.

- Use el humor.

- No negocie los límites, reglas y consecuencias en el momento del conflicto.

- *Time Out/ Rincón de la reflexión*: Establezca un lugar específico *de reposo* para cuando el niño esté fuera de control.

“El hecho de ausentarse durante esos momentos le permite al niño romper una situación, que muchas veces es de tensión o de implicación excesiva en algo o con alguien. No se interpreta como un castigo, sino como una consecuencia lógica de un comportamiento y sirve para que aprendan a reflexionar sobre su conducta y sus errores.”²²

Conclusión

Consideramos que la disciplina no puede seguir siendo un tabú social donde se deja al profesor a la deriva, en un “sálvese quien pueda”, sino que debe incluirse en los programas como un elemento más del currículum. Para las clases de E/LE, encontramos un recurso privilegiado en el método comunicativo, ya que la sinergia que se produce entre aprendizaje y convivencia durante el desarrollo de sus propuestas, define lo que entendemos como educación en el sentido más amplio de la palabra.

La Disciplina Positiva basa sus intervenciones en la necesidad intrínseca que tenemos todos, como seres sociales, de ser reconocidos y de que nos tengan en cuenta. Desde muy pequeños, comprendemos que existen unos límites en la convivencia y verdaderamente deseamos saber cuáles son. Aprovechando esta necesidad, abordamos el conocimiento de los mismos desde el diálogo y el consenso, de modo que la adquisición de disciplina no suponga ningún tipo de agresión hacia las personas, sino un aprendizaje más.

22 Elena Castrillo, maestra.

Bibliografía

Libros

- Abraham, A., 1974, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural.
- Adler, A., 1975 (original 1933), *El sentido de la vida*, Madrid, Espasa Calpe.
- Bandura A. y Walters R.H., 1963, *Social learning and personality development*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Dreikurs R. y Cassel P., 1972, *Discipline without tears*, New York, Hawthorn Books.
- Fernández, A., 1992, *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández A., 2000, *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fuentes, P., y otros, 2000, *Técnicas de trabajo en grupo*, Madrid, Pirámide.
- Genovard C., Gotzens C. y Montane J., 1981, *Psicología de la educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*, Barcelona, CEAC.
- Gotzens, C., 2001, 2ª Ed., *La disciplina escolar*, Barcelona, Horsori.
- Içami, T, 1996, *Disciplina, Limite na Medida Certa*, São Paulo, Gente.
- Littlewood, W., 1998, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- MacCoby, E.E. y Martín J.A., 1983, *Socialization in the context of the family: Parent– child interaction*, Nueva York, Wiley.
- Papaglia, D. y Wendkos Olds, S., 1995, *Psicología*, Mc Graw Hills.
- Platón, 1960, *Las Leyes*, Madrid, Gredos.
- Piaget, J., 1977 (original 1932), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Russell, Bertrand, 1997, 15ª Ed., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa Calpe.

- Santos Guerra, M.A., 1995, Como un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares, Río de la Plata, Magisterio del Río de La Plata.
- Santos Guerra, M.A., 1995, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización*, Málaga, Aljibe.
- Savater, F., 1999, *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
- Skinner, B.F., 1953, *Science and human behavior*, Macmillan, New York.
- Sopeña A., 1994, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica.
- Subirats, M., Brullet, C., 1988, *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Tanner, L. N., 1980, *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*, Interamericana, México.
- Tejada Fernández, José, 1998, Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores, Málaga, Aljibe.
- Zabalza, M.A., 1991, *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, PPU, Barcelona.
- Zagury, Tânia, 2000, *Limites sem trauma: Construindo Cidadãos*, Rio de Janeiro, Record.
- Zagury, Tânia, 1997, 9ª Ed., *O adolescente por ele mesmo*, Rio de Janeiro, Record.

Documentos

- LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), 1990, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais 3º y 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira), 1998, Ministério da Educação, Brasília.

Artículos

- Carrasquillo, C.Y. *Disciplina Positiva: herramienta para los padres*. [www.cop.es/colegiados/GR00724/adler/disciplina positiva](http://www.cop.es/colegiados/GR00724/adler/disciplina_positiva)

Herramienta para los padre.PDF

Gauchat, M.R., *El debate de los límites en la educación.*

<http://www.intercom.com.ar/inst127/Revista/05/n5nota02.htm>

Lazcano, P., *Programas de entrenamiento en relaciones interpersonales para profesores.*

[www.academia.cl/ext/psicologia/agrupaciones/humanistas/documentos/practicas/entrenamiento profesores.htm](http://www.academia.cl/ext/psicologia/agrupaciones/humanistas/documentos/practicas/entrenamiento_profesores.htm)

Métodos centrados en la conducta positiva www.educa.rcanaria.es/usr/lujose/MODIFIC6.htm

Escucha Activa

www.fundacionanant.org/pdf/escucha.pdf

Contactos

Foro: *La Disciplina Positiva* en www.portunhol.com.br

Anexo I

1. Elaboración del *Convenio normativo*

Las normas de comportamiento se elaboran siguiendo el siguiente proceso:

a) En cada clase se elige democráticamente un delegado o delegada de curso.

b) Se celebra una asamblea en la que se proponen las normas de comportamiento a seguir durante el curso²³. Las normas constan de los siguientes apartados:

- Normas con relación al trato con los compañeros/as.
- En relación con los maestros/as.
- En los espacios comunes (patio de recreo, pista deportiva, biblioteca, entradas, salidas, etc.)
- Normas dentro de la clase.

La asamblea comienza con una reflexión sobre la necesidad de establecer unas normas comunes, necesarias para "sentirse a gusto, aprovechar el tiempo y poder realizar el trabajo".

A continuación, cada persona puede hacer la propuesta o propuestas que considere convenientes; también (por qué no) puede hacer alguna el maestro/a. Cada propuesta es discutida, se intenta que sea acordada por unanimidad realizando las modificaciones necesarias; si no se llega a un acuerdo se vota y es aceptada si gana por mayoría absoluta.

El delegado/a escribe las normas que sean aprobadas en la asamblea de clase.

Posteriormente se celebra una asamblea de delegados/as del Colegio con el Jefe de Estudios. En ella cada delegado/a expone las propuestas de su clase. Se elabora una síntesis de todas las propuestas que será el texto que contenga las Normas de Comportamiento para el Colegio durante un curso. Las normas se escriben en carteles grandes y se colocan en los espacios comunes y dentro de cada clase. Los niños llegan a aprendérselas de memoria.

²³ Mi experiencia es que las propuestas son de una sensatez que sorprende. Siempre pienso: ni yo podría hacerlo mejor. (Elena Castrillo).

Las claves para que funcione este sistema:

- Transmitirles a los niños la importancia que tiene este proceso para la convivencia y para cada persona. En mi Colegio dedicamos casi una jornada completa a la elaboración de las Normas de Convivencia.

- Es muy importante que los maestros creen en la capacidad de los niños para realizarlo y que se lo tomen muy seriamente y no como un trámite acompañado de consideraciones del tipo "para el caso que les van a hacer a sus normas..."

- (...)

- Hay que especificar claramente a los alumnos qué comportamientos y en qué condiciones son objeto de castigo. El alumno ha de conocer qué debe evitar y cuáles son las consecuencias en caso de no hacerlo.

Elena Castrillo

Maestra del C.E.I.P. *Las gaviotas*

Comentario 1

(...) hay diversas opiniones con respecto a tipificar o no sanciones. Nosotros, a la hora de elaborar las normas, no tipificamos los posibles incumplimientos ni las sanciones correspondientes. No sería coherente pensar, en el momento de elaborar las normas, que la misma persona que las aprueba, el alumno, sea quien las va a incumplir. Se da por supuesto que se aprueban para cumplirlas.

La realidad, posteriormente, es que a veces se incumplen estas normas. La clave de cualquier actuación al abordar un comportamiento inadecuado o un conflicto es mostrar que es una incoherencia incumplir una norma que uno mismo ha propuesto o aprobado. Desde esta perspectiva, solo cabe interpretar el incumplimiento como fruto de un conflicto interno de la persona o personas que incumple la norma o bien, de un conflicto con el grupo o con algún miembro del grupo.

Otra posibilidad que se puede plantear es que la norma no sea adecuada; es decir, que aunque en el momento de la elabo-

ración del código pareciera adecuada, la práctica muestre que no lo es. En cualquiera de estos supuestos, el primer paso es reflexionar sobre las causas del incumplimiento. Por eso, lo que sí queda claro a la hora de elaborar las normas es que el incumplimiento de una norma no interrumpirá las actividades colectivas, que quien las incumpla deberá reflexionar sobre qué es lo que está fallando. Cuando se trata de un comportamiento incorrecto dentro de la clase el alumno "transgresor" se sienta en el rincón de la reflexión y escribe la norma que ha incumplido y las causas por las que lo ha hecho. Esto en realidad es una sanción, porque ha de salir del grupo, parar la actividad, estar aislado, pero no es un castigo, sino una consecuencia lógica derivada de una actuación.

(...) A niños pequeños les suele resultar difícil reflexionar solos, hay que ayudarles un poco. Si no han logrado reflexionar mucho por escrito, se puede hablar con ellos, cuando se han calmado ellos (y la maestra). Estoy pensando introducir, el próximo curso, la figura del mediador o los mediadores. (...)

Comentario 2

(...) En cualquier tipo de relación humana surgen conflictos. Lo esencial para que sean constructivos y conduzcan a la creación, al crecimiento, es que en la base exista una relación afectiva, que los implicados en el conflicto perciban que existe un deseo de aceptación y no la expresión de rechazo. (...)

Los métodos y técnicas son importantes, pero lo fundamental es establecer una relación clara y saludable, basada en la comunicación y el respeto entre el maestro/maestra, que cree en los niños y los aprecia, y los alumnos, que aceptan al maestro con sus virtudes y sus defectos, pero siempre con una personalidad fuerte, la fortaleza que le da creer en lo que hace y valorar a los alumnos positivamente.

Anexo II

Este minicurso, donde trabajaremos en grupo/s a modo de taller, se divide en tres partes:

I. Evaluación de las diferentes concepciones de disciplina y autoridad. Inclusión de la disciplina como un elemento más del método comunicativo.

II. Definición de estrategias de modificación de conducta y los términos relacionados con ella.

III. Elaboración conjunta de una guía anticipatoria de casos para el trabajo en equipos, insistiendo en que la prevención es el recurso más eficaz frente al conflicto.

(Para elaboración de la guía anticipatoria en el minicurso)

Pasos ante los conflictos en el aula

Apoyándonos en todo lo visto hasta ahora, proponemos un esquema práctico de afrontamiento de conflictos:

A. Prevención: saber detectar las situaciones que pueden generar conflicto e intervenir antes de que se produzca.

B. Evitar el enfrentamiento: Evite este tipo de experiencias dentro del aula. Utilice los siguientes pasos para reaccionar al comportamiento inadecuado del estudiante:

Pasos

1°. Si se puede, ignore su comportamiento.

2°. Si el comportamiento persiste o no se puede ignorar, interrumpa tal comportamiento. Para hacerlo, repita las reglas de buena conducta o haga que el alumno/a repita la que no está cumpliendo. Háblele con tranquilidad. No lo sermonee: simplemente recuerde la regla correspondiente.

3°. Si el mal comportamiento continúa, dirija al alumno/a, respetuosamente y sin perder la calma, a tomar un periodo de aislamiento para que reflexione.

4°. Si persistiera esa conducta, hable con él/ella en particular, utilizando los recursos que considere adecuados de la *escucha activa*²⁴.

6°. En la próxima clase, establezca un vínculo más intenso de lo normal con el alumno/a, dando continuación al que ya surgió en la conversación en privado, y refuércelo con sonrisas y gestos de aprobación, de modo que él/ella sienta que realmente se está reconociendo su buen comportamiento. Esta atención diferenciada se debe ir reduciendo a medida que se establece una conducta adecuada, hasta llegar a normalizarse.

7°. Si tampoco así la conducta remitiera, se recurrirá a la aplicación de una consecuencia lógica. Un ejemplo sería no salir al recreo, argumentando que salir al patio es para que descansen quienes han estado trabajando y que es lógico que él/ella no pueda salir si no ha trabajado. Seguimos sin transmitirle en ningún momento el mensaje de que *se le castiga porque es malo/a*.

Sanciones: A veces ocurren hechos intolerables en ninguna circunstancia, como son las agresiones. Se estipulan sanciones que pueden ir desde la retirada temporal de privilegios a la expulsión que, dependiendo de la gravedad del episodio, puede llegar a ser definitiva.

24 www.fundacionanant.org/pdf/escucha.pdf

Conferencia
de
clausura

Palabras del Excmo. Sr. Embajador de España en la República Federativa de Brasil,

José Coderch Planas

Conferencia de clausura Sobre la importancia del cine

Señoras y señores:

Antes que nada quería recordarles que hace exactamente dos años y unos pocos días más que tuve el honor y la gran satisfacción de participar en el IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, que se celebró en Fortaleza. En lo personal, resultó una experiencia inolvidable, porque mi presencia en los actos de inauguración y mi conferencia posterior me sirvieron para comprobar el gran interés que suscita la lengua española en este apasionante país. Sentí a flor de piel la ilusión con que el pueblo brasileño se abre a los pueblos vecinos, mayoritariamente hispanohablantes, y cómo abrazando la lengua de los otros tiene acceso a un riquísima cultura que también resulta próxima, al mismo tiempo que afianza su posición de liderazgo. Más concretamente pude percibir la simpatía que despierta mi país, España, al que con mucho orgullo represento, y la calurosa acogida de que fui objeto. Entonces, hacía poco tiempo que había tomado posesión de mi cargo de Embajador y aquel Congreso fue sin duda el primer acto multitudinario en Brasil, pero les puedo asegurar —y no me canso de hacerlo público— que esa nítida y satisfactoria sensación se viene repitiendo en todos mis actos de representación posteriores.

Quisiera pedir disculpas, porque compromisos inexcusables me impidieron que me personara en la inauguración de este X Congreso e incluso me vi forzado a declinar la amable invitación de que pronunciara la Conferencia Inaugural. No obstante, no quise perderme la oportunidad de revivir los mo-

mentos de hace dos años y acepté gustosamente poder cerrar de manera simbólica este verdadero final de fiesta. Me gustaría que estas mis palabras sirvan para concluir unos días intensos, con una variada e interesante oferta de conferencias, comunicaciones, experiencias educativas, mesas redondas, minicursos y actividades culturales. De nuevo vuelvo a constatar el esfuerzo de la organización, personificada en los desvelos de la presidenta de la Asociación de profesores de español del Estado, Ana Beatriz Pérez Barreto; el generoso apoyo del CEFET¹; que sirve de marco inigualable para este evento; la presencia del Ilmo. Sr. Antonio Ibáñez, secretario de Educación Media y Tecnológica, en representación del Ministro de Educación de Brasil; el testimonio de apoyo de otras autoridades del Estado y del municipio, así como el de la Universidad Federal; he comprobado la participación de profesores que vinieron de fuera de Brasil para contribuir con su experiencia a nuevas propuestas; detecto la colaboración de instituciones que coordino desde la Embajada en Brasilia (Consejería Cultural y de Cooperación, Consejería de Educación, e Instituto Cervantes).

Permítanme un reconocimiento específico a mi homóloga, Excma. Sra. D^a Cecilia Soto, Embajadora de México en Brasil, por su brillante y sugerente conferencia pronunciada anteayer.

De todas formas, antes de empezar propiamente dicho quería subrayar que los verdaderos protagonistas de este Congreso, de esta verdadera maratón de actividades de encuentro de experiencias educativas y de actividades culturales y de ocio, son Ustedes, profesores de español, quienes llegados de todos los rincones de este vasto continente llamado Brasil son quienes justifican todos los esfuerzos y este despliegue de capacidad organizativa, al mismo tiempo que muestran la verdadera grandeza de su país.

Grande me resulta la responsabilidad de esta Conferencia de Clausura del Congreso, porque me precede la excepcional conferencia de un especialista de lengua, de un lingüista, y posteriormente tendremos la ocasión de disfrutar de un acto musical y de baile, verdadero broche de oro para un congreso que si empezó

1 Léase “sefechi” (Centro Federal de Educação Tecnológica).

con una temática internacional no olvida el localismo *nordestino*, que nos llevará a un posterior almuerzo típico.

Quizás alguien se acuerde de que mi conferencia inaugural en el Congreso de Fortaleza versó sobre un tema tal vez poco conocido de la literatura española: el llamado “Realismo social”. Entonces me disculpé —y lo mismo sirve para este momento— porque en realidad no soy especialista de temas de lengua o de literatura. Si entonces apelaba a mi experiencia como ávido lector, en esta ocasión, que pretendo hablar de cine, no lo voy a fundamentar en mi condición de cinéfilo o especialista —que no lo soy— sino que lo que me impulsa a pronunciar estas palabras es esa pasión que marca toda mi experiencia vital. La literatura y el cine constituyen en mi vida puntales de mi formación y, junto con la práctica de deportes, las principales actividades a que dedico el tiempo libre de mis responsabilidades profesionales y de servicio a mi país. En el caso concreto de mi condición de diplomático y mucho más como persona que tiene que fijar su residencia en el exterior durante periodos prolongados, el cine, el poder ver largometrajes e incluso cortos, constituye un verdadero cordón umbilical con la cultura y maneras de pensar de mis compatriotas; sin duda el cine, hoy en día, es una de las principales señas de identidad cultural de mi país.

Decidí hablarles de cine porque estaba previsto que la Embajada de España, a través de la Consejería Cultural, hiciese llegar al Congreso un ciclo de cine con la muestra de cinco largometrajes (35 mm) tan significativos como:

- “¿Qué he hecho yo para merecer esto?”, de Pedro Almodóvar, la única película subtitulada en portugués.
- “Días contados”, de Imanol Uribe
- “Taxi”, de Carlos Saura
- “Martín (Hache)”, de Adolfo Aristarain
- “Morir o no”, de Ventura Pons

Por problema de infraestructuras (salas y proyectores), la organización declinó la oferta y la reencaminó para dos bloques,

con dos películas cada uno, que ustedes han tenido la oportunidad de ver. He podido observar que en el programa se presentaban como “cine español” y “cine mexicano”.

Permítanme que puntualice estas denominaciones: ¿qué significa en realidad la expresión “cine español”? Hoy por hoy, me parece una pregunta no tan simple de contestar y conviene que reflexionemos al respecto. Pocos de ustedes sabrán que la película “Todo sobre mi madre”, por ejemplo, en verdad es una coproducción hispanofrancesa: el 20% del capital es francés. Me replicarán —y con razón— que esa peculiaridad económica, de financiación, no disminuye la “españolidad” de la obra de arte; pero tampoco resta a su carácter genuinamente español el hecho de que la actriz protagonista Cecilia Roth, interpretando el papel de Manuela, sea argentina. Es más, Almodóvar supo “adaptar” esa característica a su guión: realidad y ficción se entremezclan, porque el personaje de Manuela de la película junto con el transexual Esteban (interpretado por el actor mallorquín Toni Cantó) constituyen un matrimonio de exiliados argentinos; del mismo modo que en “La Comunidad” uno de los vecinos representa a un cubano, profesor de salsa y bailes caribeños. Digo todo esto porque un verdadero cine español hoy en día tiene que contemplar la propia multiculturalidad y diferentes “acentos” de los españoles: y es que hemos pasado de ser un país de emigrantes a uno de inmigrantes. Recuerdo una excepcional película de la realizadora Iciar Bollain, “Flores de otro mundo”, donde se aborda el drama humano de las mujeres de la América hispana que acaban en la que a veces llaman “madre patria”.

Cuando pienso en la expresión “cine español” me viene a la mente las aventuras “americanas” —y observen que el gentilicio se usa aquí con el significado exclusivo de América del Norte, de los Estados Unidos de América— de algunos directores y actores de mi país: ¿tiene sentido hablar de “cine español” en el caso de Fernando Trueba rodando en USA, con actores predominantemente “americanos” y basándose en un guión de un escritor “americano”? ¿Es “cine español” Alejandro Amenábar

produciendo en EEUU? ¿Qué podemos decir de Antonio Banderas, Penélope Cruz, Assumpta Serna y tantos otros actores que cayeron en las garras o conquistaron el podium de la industria cinematográfica americana? ¿Es “cine español”, por hacer un poco de historia, toda la obra de Luis Buñuel? Incluso si hablamos de “cine español” como “cine en español” incurriremos en un grave error. Porque los españoles perdimos la exclusividad de nuestra lengua en el mundo; nunca tuvimos que hacerlo, pero hoy más que nunca se es consciente de que la lengua castellana o española no debe monopolizarse en ningún país, a pesar de que España sea la cuna del idioma y nos fundamentemos en la oficialidad de nuestra lengua para unos cuarenta millones de españoles. La gran suerte de nuestra lengua —motivo de este Congreso— es que no es patrimonio exclusivo de ningún país. Veamos México, con su mayor demografía y crecimiento de hablantes, y con una rica contribución a la difusión de la lengua que nos es común a muchos hablantes. Las dos películas mexicanas que se exhibieron el jueves son un ejemplo perfecto de “cine en español”, un español tan digno como el de Argentina, Colombia o España. Observen, no obstante, que “El crimen del padre Amaro” es una coproducción hispanomexicana y ahí tenemos a nuestro compatriota Sancho Gracia —nuestro “Curro Jiménez” televisivo— interpretando el papel de actor de reparto (padre Bento y también otro de los macabros vecinos, Castro, de “La Comunidad”). En la otra película, “Amores perros”, la actriz española Goya Toledo interpreta a Valeria, que vive en pantalla un accidente trágico que pone fin a su carrera como modelo profesional y sufre el infierno de su perro Richi, verdaderas metáforas de la desesperación y desdicha humanas. Sin embargo, para mí y para cualquiera de ustedes son verdaderos ejemplos de “cine mexicano”. Sabemos que en cualquier producto cinematográfico la figura del director es de capital importancia, así como los actores o la propia producción, pero nos decantamos por otras características para determinar su especificidad nacional. “Amores perros” es claramente una obra mexicana, porque así está contextualizada; para mí es un intento

logrado de reflejar un México corrupto, violento, consumista, que arroja a gran parte de su población a fronteras con la delincuencia y la marginalidad como única vía de subsistencia. Afirmo el carácter inequívocamente mexicano de esta película, a pesar que son perfectamente reconocibles estructuras narrativas de modas recientemente explotadas por el cine estadounidense: a mi este largometraje me evocó el éxito de “Pulp Fiction”. Lo mismo podríamos decir de “El crimen del padre Amaro”, que, aunque se basa en la novela homónima del s. XIX del escritor portugués Eça de Queiroz, denuncia la corrupción política de un hipotético México actual y cómo esa pérdida de valores alcanza a los individuos en concreto (ejemplificados en la figura del protagonista padre Amaro, interpretados por el actor García Bernal, que saltó a la fama con “Amores Perros”). Es quizás por este motivo que no acepté que un tema tan mexicano como el símbolo de la pintora Frida Kahlo produjera una película americana, de habla inglesa: “Frida”. No es cuestión de idioma, claro está, es simplemente una cuestión de coherencia: no me acostumbraría a ver a un “Don Quijote” o un “Lazarillo de Tormes” hablando búlgaro, como me resultaban absurdas las series de televisión del “Zorro” en versión original, es decir, en lengua inglesa.

No todo “cine en español” es “cine español”, pero incluso encontramos cine que no habla en español pero que lo podemos considerar de pleno derecho “cine español”. Me refiero a ese cine que se rueda o monta en otras lenguas españolas o de España. El problema de la denominación es complejo, pero para los españoles bilingües (mi lengua materna es la catalana) nos hemos acostumbrados a hablar de “lengua castellana”. Del ciclo que la Embajada quería traer a Natal, uno de los directores es argentino (Adolfo Aristarain) y los personajes principales también lo son, aunque la trama se sitúa en España. Imanol Uribe en sus comienzos firmó tres largos comprometidos con la realidad sociopolítica de Euskadi —“El proceso de Burgos” (1979), “La fuga de Segovia” (1981)” y “La muerte de Mikel” (1984)—, que tuve la ocasión de ver en versión original en euskera con subtítulos en castellano.

El caso de Ventura Pons es el de un director que, fiel a la lengua catalana, consigue producir, a un ritmo fructífero, películas con éxito comercial; precisamente su primer largometraje “Ocaña” (1977), hoy una obra de culto, me sirvió para entender la conexión de Almodóvar con Cataluña y, en último término, el porqué de que gran parte de la trama de “Todo sobre mi madre” transcurre en Barcelona.

En esta línea podemos afirmar de “La Comunidad” es una obra totalmente española. Hay muchas referencias culturales que tienen que explicarse a los extranjeros y, en especial, el lenguaje. Tengo que reconocer que las películas de Álex de la Iglesia no son para mí amor a primera vista. Necesito por lo menos ver sus películas un par de veces para empezar a apreciarlas. De hecho, las utilizo como documentos casi sociológicos para introducirme en un mundo que me es ajeno. Quizás sea mi formación intelectual o tal vez mi condición de diplomático, pero incluso me cuesta entender el vocabulario y categorías estéticas como lo “cutre” o lo “hortera” . Acostumbrado a la importancia del protocolo, a cierto énfasis en formalidades y refinamientos en el trato y en la apariencia, me resulta extraño, casi un choque cultural, asistir a una jerga popular donde tiene cabida el taco o palabrota y al mal gusto exagerado. Después acabo entendiendo que el vocabulario y lo vulgar son recursos de verosimilitud para conseguir el objetivo último: un cine crítico, de denuncia. Al igual que “Amores perros”, la película “La Comunidad” opta por una estética que ha sido denominada como “realismo sucio” y poner el énfasis en cuestiones desagradables como la sangre, el sadismo, las palabras sucias, lo asqueroso... sólo redundando en una despiadada denuncia de los intereses y valores que mueven a la sociedad. Si el título nos has de servir de pista, hay una gran violencia en la palabra “comunidad”: La polisemia nos remite a una época en donde tenían sentido las movilizaciones colectivas y la lucha por una sociedad (“comunidad”) más justa. “Comunidad” en español también es una simplificación de “comunidad de vecinos”. Se dice, del mismo modo, de aquellas “sociedades” cerradas, ex-

clusivas, que exigen ritos de iniciación y duras pruebas para que los elegidos sean aceptados: por ejemplo, algunas “comunidades” religiosas o sectarias. Esa comunidad de un edificio madrileño oculta el fracaso de los ideales colectivos. La aspiración de los vecinos (querer conseguir el dinero de un viejo a quien le tocó la quiniela, a quien logran matar de miedo) oculta las tristes y egoístas aspiraciones individuales. La violencia que aflora a lo largo de la película es sencillamente un trasfondo del vacío moral y psicológico de los personajes. El dinero desencadena lo peor de cada individuo, arrojado en la irracionalidad del grupo. Pero, como pudieron observar, hubo un final feliz, porque el dinero fue a parar a las personas que mostraron una mayor entereza y que eran las mayores víctimas de la injusticia de los otros. La protagonista Julia (papel interpretado por Carmen Maura), que intentaba ser íntegra y la misma, a pesar de “encontrar” los 300 millones de pesetas; una mujer que quema sus últimos cartuchos para ser feliz y que logra liberarse de la amargura, pesimismo y fracaso de su ridículo marido Ricardo (“Richard” para los amigos), que le llegó a decir que, a pesar de los pesares, la única opción era conformarse y aguantarse el uno al otro. El otro héroe me recuerda, con perdón, a un alter ego del propio director, por aspecto físicos y por la afición al cine, a la imaginación; las “collejas” que recibía de todos, eran la muestra de la falta de respeto, del rechazo de los otros y de que se le clasificara como retrasado mental. Todo esto para justificar la venganza y triunfo de la nueva y extraña pareja.

Me gustaría apuntar un pequeño inciso. Cuando recientemente vi la película en España, mi memoria me traicionó, pues Carmen Maura ya había protagonizado “¿Qué he hecho yo para merecer esto?”. En la película de Almodóvar había mucho puntos de unión; incluso me sorprendió el uso de Almodóvar del “cine dentro del cine”, o más concretamente, de anuncios dentro de sus películas: el tema de un anuncio protagonizado por la asesina para promocionar un producto que no deja restos de sangre. En la obra de Álex de la Iglesia hay tres anuncios y los tres muy importantes para la trama, pero son anuncios reales, como un reportaje de

unos buitres para indicar el contrapunto de una escena romántica entre Julia y un frustrado Richard, ridículo gorila de discoteca; hay una anuncio contra el consumo de drogas, y un anuncio de un limpiador, “Don Limpio”, cuyas baldosas le llevan a Julia a descubrir donde el viejo escondió el dinero.

Para concluir yo quería entretenerme un poco en la otra película que pudieron ver: “Todo sobre mi madre” de Pedro Almodóvar. Es lógico que mi identificación con los personajes no es posible, por obvios motivos. Al igual que con la película de “La Comunidad” muchos componentes (vocabulario o gustos estéticos, por ejemplo) me son opuestos. El cine de Almodóvar (en especial “Matador” o la última película que vi, “Hable con ella”) es ejemplificación de “cine español”, porque se centra en un contexto urbano muy reconocible: en el caso de la película que consiguió el óscar a la mejor película extranjera (de habla no inglesa) y multitud de otros premios en 1999, como la palma de Oro al mejor director en el Festival de Cine de Cannes, era la primera vez que el escenario se trasladaba de Madrid a Barcelona. Es una Barcelona donde reconozco los edificios modernistas del Eixample, pero sólo por referencias librecas o de espectador de mi ciudad tengo acceso a esa otra Barcelona canalla, *underground*, donde tiene cabida la frontera con la marginalidad y la delincuencia (consumo de drogas, prostitución...). La genialidad de Almodóvar consigue superar lo local para que alcance un ámbito universal; pensemos que, en lo literario, *El Quijote*, personaje y obra, logra superar la geografía española para ser un símbolo de la humanidad. El gran acierto de ese otro caballero manchego, con un riquísimo mundo interior también, es el dominio de los sentimientos. Es evidente que la obra trata de una realidad concreta, pero la anécdota es una excusa para un intenso melodrama que nos consigue aprehender desde los primeros fotogramas para liberarnos al final como si de una “catarsis” de la tragedia griega se tratara. Esa obra, en apariencia tan localista, alcanza el verdadero homenaje en la figura de la madre. El director y guionista rinde dedicatoria a uno de sus fetiches cinematográficos, Bette Davis, y

en especial por su interpretación “All about Eve” (de aquí el título prestado), que en España se tradujo como “Eva al desnudo”. En “Todo sobre mi madre”, además del emocionado recuerdo a Bette Davis, encontramos referencias explícitas para Romy Schneider y Gena Rowlands. Con esas tres actrices se cierra los créditos de la película y la dedicatoria se hace extensible a las actrices en general (que interpretan papeles de actrices como las referidas o no) y a todas las madres, por ser actrices en lo cotidiano y doméstico, y claro está a su madre, D^a Francisca Caballero, que suele ser actriz en sus películas. Sólo Almodóvar (probablemente por una visión femenina de la realidad y esto ya suele ser tópico y lugar común de la crítica) puede entender a una madre como una excelente actriz, que se entregan en cuerpo y alma a su papel, incluso a perder su personalidad en detrimento de los hijos. Ya en 1992, Almodóvar fue considerado el mejor Embajador de España en el exterior: el *Sunday Times* le dedicó un número especial donde se le erigía en punto de referencia de las artes españolas. Desde esa fecha continúa acumulando éxito y reconocimiento internacionales. Soy consciente de que, en líneas generales, los brasileños sienten una debilidad por la cinematografía del más universal de nuestro directores. En la película “Hable con ella”, hay un guiño inequívoco a Brasil, a través de su música y cantantes emblemáticos. Sé además que en fecha reciente, a finales de julio, la Universidad Federal de Minas organizó en Belo Horizonte un curso titulado “Alma femenina no cinema de Almodóvar”. Sin sombra de duda, remarqué la genialidad del director manchego; es esta genialidad la que se acompaña de cierta soberbia y confianza personales. Si tenemos que buscarle algún defecto es que en ocasiones abusa para innovar, y en esas alegrías de elección puede darse el caso de caer en las exageraciones o lo hiperbólico. Por ejemplo, no me gusta el tratamiento que hace de la homosexualidad. En todas las películas el tema aparece tratado con mayor o menor profusión; no obstante, su euforia y seguridad exageran sus componentes histriónicos, carnavalescos. Sin embargo, creo sinceramente que esa tradición conecta con una fértil línea de ironía y humor (re-

cordemos a Cervantes y su *El Quijote*): es en ese clima de ironía y humor donde suelen aflorar las mayores verdades y sentimientos más sinceros.

Sin querer, al centrarme en las obras que han podido ver en este Congreso, me vi arrastrado a la puntualización sobre qué entender acerca del “cine español”. Hablemos de “cine realizado en España”, por ejemplo, y veremos que asistimos hace más de una década a un verdadero “boom” del mismo. Existen unos datos económicos que avalan esta afirmación. Existen también la proyección internacional, el reconocimiento de público, de crítica, de premios, etc. Hablar de estos temas es referirnos a cuestiones de “distribución”, de financiación, de producción. Nos les haré perder tiempo con una hipótesis economicista o recordaré el papel que iniciativas culturales han aportado para el incentivo a la producción cinematográfica (por ejemplo, la llamada “Ley Miró” o los apoyos desde las Comunidades Autónomas). A este línea de razonamiento, yo querría añadir unos motivos más sutiles y difíciles de corroborar en la práctica. Quizás la importancia del “cine español” o incluso del “cine en español”, porque ya remarqué que la lengua española no es patrimonio exclusivo de los españoles, tenga algo que ver con la importancia de la lengua española en el contexto internacional. No han cambiado muchas cosas (por ejemplo la demografía ya era importante mucho antes y, por tanto, los mercados potenciales), pero en un mundo globalizado, los hispanos (y podríamos incluir a Brasil y países lusófonos, por tener una lengua próxima y una afinidad cultural innegable) por primera vez estamos perdiendo complejos, estamos creando, estamos innovando y lo hacemos desde una lengua que nos es común y nos une. Sin duda, la figura de Almodóvar, ese Quijote manchego con físico de Sancho Panza si no cuidase meticulosamente su peso, es un verdadero símbolo. En 1993, hace diez años, su película “Átame” triunfaba en Francia y Alemania, y, sin embargo, en los EEUU se clasificó como “pornográfica”, lo que abortó cualquier distribución en salas comerciales. En 1999 llegó el óscar: triunfó el talento y la innovación. Es como si se

hubiera alcanzado cierta madurez a partir de una adolescencia iconoclasta y vital.

Espero no haberles aburrido mucho y que mis palabras, de alguien que siente una irrefrenable atracción por el llamado “séptimo arte”, les puedan servir de algo. Como profesores de español tienen ante sí un excelente material vivo y auténtico para complementar su práctica docente.

Muchas gracias.