

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

العجمية ALJAMÍA

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

29/2018



ALJAMÍA

العجمية

nº 29

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Aljamía N° 29/2018

Julio 2018

CONSEJERO DE EDUCACIÓN

Antonio Robles Ortega

COORDINACIÓN

Cecilia Cañas Gallart

CONSEJO EDITORIAL

Cecilia Cañas Gallart

Marie José Mahé Guillevin

María del Mar Puente Santos

Antonio Rodríguez Figueroa

COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Marie José Majé Guillevin

Juan López Martínez

Randa Jebrouni

Abdelmajid Amehdar

Mohammed Laaroussi

Javier Galván Guijo

Angelina Gutiérrez Almenara

Vicente Luis Santos Jiménez

IMÁGENES PORTADA Y CONTRAPORTADA

Por cortesía de Pilar Blanco Varela



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: julio de 2018

NIPO: 030-15-358-2 (electrónico)

ISBN/ISSN: 2351-9371 (electrónico)

Aljamía es la revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos que ofrece contenidos culturales, lingüísticos y educativos del ámbito hispano y marroquí, a través de la colaboración de expertos españoles y marroquíes, bajo modalidades variadas que dan cauce a temas interculturales, institucionales y de difusión de la lengua y la cultura españolas.

Este nuevo número presenta un conjunto de artículos de temática diversa. El primero, realizado por Marie José Mahé Guillevin, Secretaria del Comité Directivo Conjunto y asesora técnica, contiene información actualizada sobre el acceso a las universidades españolas. Juan López Martínez, inspector central de educación, nos ofrece una reflexión y pautas para extraer toda la utilidad que tienen los deberes escolares. La tercera propuesta, elaborada por la profesora Randa Jebrouni, nos introduce en el panorama de los pintores españoles actuales que se inspiran en la fascinante ciudad de Tánger. El profesor Abdelmajid Amehdar presenta un estudio pormenorizado del proceso de aprendizaje del español de estudiantes universitarios, tomando la interlengua como perspectiva de análisis. A continuación, puede leerse la aportación del profesor Mohammed Laaroussi sobre el valor expresivo del adjetivo en la obra *El túnel* de Ernesto Sábato.

El Director del Instituto Cervantes en Rabat, Javier Galván Guijo, en la entrevista concedida a *Aljamía*, aporta información acerca del estudio de la lengua española en Marruecos y en África, además de aludir a la colaboración entre ambas instituciones. En la sección de reseñas, Angelina Gutiérrez Almenara, una joven doctoranda especialista de la lengua y la cultura árabes, nos da noticia de la nueva traducción de *Las mil y una noches* realizada por Salvador Peña Martín. Por último, el asesor técnico de la Consejería de Educación, Vicente Luis Santos Jiménez, presenta el primer concurso de fotografía matemática de los centros educativos españoles en Marruecos, con las fotografías galardonadas.

Esperamos que este nuevo número de la revista *Aljamía* sea de su interés y agrado. Aprovechamos este espacio para agradecer a todos los que han participado en su elaboración, y para invitar cordialmente a quienes estén interesados por los temas culturales y educativos del ámbito hispano-marroquí a que envíen sus colaboraciones.

Cecilia Cañas Gallart, asesora técnica docente.

Contenido

ARTÍCULOS.....	3
Universidades españolas. Acceso para estudiantes marroquíes. Marie José Mahé Guillevin, Secretaria del Comité Directivo Conjunto y asesora técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.....	3
Los deberes escolares. Juan López Martínez, Inspector Central de Educación.	10
Tánger en la pintura española. Randa Jebrouni, profesora en el <i>Établissement d'épanouissement artistique et littéraire</i> de Tánger.....	12
Análisis de la interlengua de los estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio y Gestión de Casablanca. Abdelmajid Amehdar, Universidad Hassan II de Casablanca.	32
La concurrencia de adjetivos, un potencial expresivo en <i>El túnel</i> de Ernesto Sábato. Mohammed Laaroussi -CRMEF-Tánger.....	47
ENCUENTROS.....	63
Entrevista a D. Javier Galván Guijo, Director del Instituto Cervantes en Rabat y Coordinador general del Instituto Cervantes en el Magreb.....	63
RESEÑA	72
<i>Mil y una noches</i> (segunda edición corregida). Estudio previo, traducción y notas: Salvador Peña Martín. Angelina Gutiérrez Almenara, Universidad de Castilla-La Mancha.	72
PREMIOS	78
Primer concurso de fotografía “Mat-temática”/Olimpiada matemática de los centros educativos españoles en Marruecos. Vicente Santos Jiménez, asesor técnico de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.....	78

ARTÍCULOS

Universidades españolas. Acceso para estudiantes marroquíes. Marie José Mahé Guillevin, Secretaria del Comité Directivo Conjunto y asesora técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Según datos del SEPIE (el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación), hay actualmente 85 universidades en España, 50 públicas y 35 privadas, 322 institutos de investigación y 78 parques científico-tecnológicos¹. El ingreso en la universidad pública se hace a través de una nota de corte calculada en función de la demanda. La enseñanza en las universidades españolas no es gratuita: los estudiantes deben pagar una matrícula en cada curso aunque la obtención de una Matrícula de Honor da lugar a una bonificación para el curso siguiente. Al gozar de autonomía estatutaria y financiera (artículo 27 de la Constitución), son las propias universidades las que fijan las tasas y estos precios públicos aparecen en el diario oficial de cada comunidad autónoma. Existe un Consejo de Universidades que legaliza las relaciones entre el Estado español y las comunidades autónomas donde está ubicada cada universidad.



Pixabay- pexels

No varían mucho los precios, que se calculan por crédito, entre una universidad pública y otra. En cambio, en las universidades privadas, que no se rigen por la

¹ El parque científico-tecnológico mantiene relaciones formales y operativas con las universidades, centros de investigación y otras instituciones de educación superior. Está diseñado para alentar la formación y el crecimiento de empresas.

nota de corte sino que realizan una selección por el expediente del candidato, el coste de la matrícula suele ser bastante más elevado.

Los diplomas españoles se adaptan al EEES² (Espacio Europeo de la Enseñanza Superior) y los estudios universitarios se organizan en torno a tres etapas: El Grado, el Máster y el Doctorado.

El Máster y el Doctorado están vinculados a cinco ramas del conocimiento:

- Artes y Ciencias Humanas.
- Ciencias.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Derecho.
- Ingeniería y Arquitectura.

El Grado tiene una duración media de 240 créditos, lo que corresponde a 4 años de estudios. Algunas carreras como medicina pueden durar 6 años o más. En la mayoría de las universidades españolas, es posible obtener un doble Grado como Derecho y Administración de Empresas, Turismo y Administración de Empresas.

El Máster puede tener una duración de 60 o 120 créditos, es decir que se supera al cabo de uno o dos años. Existen varios tipos de Máster: el Máster universitario o Máster oficial reconocido en 47 países del EEES que es indispensable para inscribirse en Doctorado; el Máster propio de una determinada universidad que no se reconoce fuera de la Península y el Máster habilitante, indispensable para el ejercicio de algunas profesiones. El MBA³, que se imparte en inglés, puede tener una duración de tres años y se aconseja a aquellos estudiantes llamados a tener un puesto de responsabilidad en una empresa.

El Doctorado consta de dos ciclos: un ciclo de estudios propios de Doctorado, de 60 créditos, y un segundo ciclo de investigación de 3 a 5 años que termina con la lectura pública de una tesis doctoral.

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) queda establecido en 2003 en el sistema universitario español (RD 1125/2003 de 5 de septiembre). Permite “comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional con reconocimiento completo de los estudios cursados.” (BOE de 18 de septiembre de 2003). Se calcula en función de la carga de trabajo teniendo en cuenta las horas de clase, las prácticas, seminarios, cursillos, trabajo personal, exámenes, objetivos de formación y de competencias. Un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo, y se considera que un año corresponde a 60 créditos, es decir que contempla de 1500 y 1800 horas de trabajo. Los créditos son una herramienta complementaria al diploma que facilita los desplazamientos de un país a otro y entre diferentes universidades de un mismo país dado que reconocen los estudios cursados.

² El tratado de Bolonia acercó los sistemas de estudios superiores europeos hasta llegar en 2010 a la creación del EEES que reúne a 47 estados.

³ *Master of Business Administration*.

Para acceder a una universidad española el futuro estudiante debe demostrar su conocimiento de la lengua mediante la presentación del diploma que acredite al menos el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En las universidades privadas, el nivel de español se puede demostrar con una entrevista y unas pruebas que incluyen generalmente un test de cultura general. En aquellas universidades en las que las clases se imparten en otra lengua, en inglés por ejemplo, es igualmente necesario acreditar el nivel lingüístico.

¿Cómo se accede a la universidad española?

- Acceso a Grado

1) Con pruebas de acceso a la universidad.

Aquellos alumnos que hayan cursado sus estudios en un Centro de titularidad del Estado español en Marruecos pueden acceder directamente a cualquier universidad pública española tras superar las pruebas de acceso de la Universidad de Granada. El alumnado del sistema educativo marroquí tiene también acceso a estas pruebas que organiza la universidad de Granada en cada uno de los siete centros españoles de Marruecos que imparten estudios de bachillerato. Enlace:

http://serviciodealumnos.ugr.es/pages/pruebas_acceso/selectividad/alumnos

¿Cómo es la prueba de la Universidad de Granada?

La prueba consta de dos Fases:

a) Fase de Acceso a la Universidad.

El alumno tiene una evaluación obligatoria de 4 materias que son calificadas de 0 a 10. La nota media de esta prueba es el resultado de la media aritmética de las 4 calificaciones.

1er ejercicio: Historia de España

2º ejercicio: Lengua Castellana y Literatura II

3er ejercicio: Lengua extranjera. A elegir entre: alemán, francés, inglés, italiano o portugués.

4º ejercicio: Materia libre a elegir entre: Fundamentos del Arte II, Latín II, Matemáticas II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales.

La Nota de Acceso (NA) a la Universidad (máximo de 10 puntos) se calcula de la siguiente forma:

$NA = (0,6 \times \text{Nota media de Bachiller}) + (0,40 \times \text{Media aritmética de las Pruebas})$
 $> = 5$ para que la prueba sea considerada como apta.

b) Fase de Admisión a la Universidad.

Esta fase está pensada para los estudiantes que optan a un grado que presenta números clausus, es decir, a un grado que tiene nota de corte (calculada sobre 14) debido a un número limitado de plazas.

En esta fase, el alumno puede elevar su nota obtenida en la Fase de Acceso presentándose a una prueba de evaluación de hasta 4 asignaturas. Las calificaciones obtenidas en estas 4 asignaturas (siempre y cuando superen el

5) son multiplicadas por un factor de baremación que oscila entre 0,1 y 0,2 en función de su afinidad con el grado universitario correspondiente.

Todas estas informaciones se pueden consultar en los siguientes enlaces:

Estructura de las pruebas:

http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/?q=grados&d=g_b_procedimiento_acceso.php

Enlace para consultar los parámetros de ponderación según grados seleccionados válidos para las universidades de Andalucía:

http://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimiento/sguit/?q=grados&d=g_b_parametros_top.php

Enlaces a presentaciones sobre estructura de la prueba, procesos administrativos y oferta académica de la UGR:

http://creces.ugr.es/pages/jornadas_acceso_universidad/pevaureinodemarruecos

http://creces.ugr.es/pages/jornadas_acceso_universidad/gradosyservicios2018

Los futuros estudiantes pueden también presentarse a las pruebas de acceso de la UNED⁴, la universidad nacional que gestiona la admisión del alumnado extranjero en las universidades españolas. Para ello, el alumno debe matricularse previamente en:

<http://portal.uned.es/portal/page?pageid=93,55011208&dad=portal&schema=portal>

y realizar las pruebas en la fechas establecida por la UNED en el Colegio Español de Rabat. Existe una convocatoria en junio y otra en septiembre.

2) Sin pruebas de acceso a la universidad.

El alumno marroquí debe solicitar la acreditación de sus estudios marroquíes en el Ministerio Español de Educación y, para ello, presentar en la Consejería de Educación en Rabat los siguientes documentos debidamente legalizados por la Apostilla de La Haya⁵ y traducidos:

- Certificado de nacimiento
- CIN o pasaporte.
- Certificado original de notas de 1º y 2º de Bachillerato.
- Diploma original del *Baccalauréat*.
- Recibo del abono de una tasa.
- Fotocopia de todos los documentos.

Tras la entrega de estos documentos, el interesado recibirá un resguardo o *volante* que le servirá para el paso siguiente. Dado que para acceder a la universidad pública el estudiante debe tener una nota mínima, la nota de corte, debe solicitar a la UNED el cálculo de su nota media y matricularse de las asignaturas necesarias para mejorar su nota de acceso a la rama que haya elegido.

⁴ Universidad Nacional de Educación a Distancia, creada en 1972.

⁵ En Marruecos, desde el 14 de agosto de 2016, la legalización de los documentos públicos destinados a ser presentados en el extranjero es competencia de las autoridades administrativas (*wilaya*, prefectura).

Para más información, puede acceder al enlace arriba mencionado o simplemente consultar **UNEDasiss**.

3) Durante el mes de septiembre, las universidades pueden ofertar, sin nota de corte, las plazas que hayan quedado vacantes. En este caso, el estudiante corre el riesgo de no poder matricularse en la rama elegida.

➤ Acceso a Máster y a Doctorado.

Para acceder a la enseñanza de un Máster, el estudiante deberá estar en posesión de un título universitario oficial expedido por una universidad de su país; presentará ante el Ministerio de Educación de España una documentación legalizada y traducida. (título académico, certificado de notas, documento de identidad). El procedimiento es el mismo para el acceso al Doctorado.

Es estudiante puede además hacer un Doctorado en cotutela: con un director de tesis en una universidad de cada uno de los dos países, obtendrá un doctorado marroquí y un doctorado español tras la lectura pública de una sola tesis.

Becas

Los gastos de matrícula difieren según el tipo de universidad elegida (pública o privada) y dependen del número de créditos (ECTS) de cada materia. Es posible acceder a unas ayudas económicas o becas del MECD – en particular para Máster a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Enlace: <https://www.aecid.gob.es/>



Pixabay- StartupStorkPhotos

Tanto las universidades públicas como las privadas ofrecen becas basadas en las condiciones personales del estudiante y en su expediente académico, una vez que se haya matriculado.

La Universidad de Granada tiene un programa específico de becas para los alumnos y alumnas que han cursado sus estudios de Bachillerato en los Centros de Titularidad del Estado Español en Marruecos. Estas becas incluyen las tasas de matrícula, los gastos de alojamiento, y los gastos de comedor universitario. La convocatoria sale a principios de junio.

Erasmus +

Es un programa de la Unión Europea en el ámbito de la educación, la formación, la juventud y los deportes para el periodo 2014-2020. Las universidades marroquíes participan en numerosos programas de movilidad propuestos por universidades españolas con las que han firmado convenios. Por otro lado, el estudiante marroquí matriculado en una universidad española puede participar en todos los programas europeos. El organismo del Ministerio de Educación español que es responsable de la elaboración y la puesta en marcha del programa Erasmus+ en España y que coordina la labor realizada por las diferentes universidades en el campo internacional es el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Enlaces:

www.sepie.es/internacionalización.html

international@sepie.es

@sepie.gob

Grupos de universidades

En algunos casos, ciertas universidades se han agrupado para colaborar en diferentes ámbitos, intercambiar profesores y estudiantes, preparar cursos de doctorado conjuntos, etc. Tal es el caso del G9 que reúne a nueve universidades públicas únicas en su comunidad autónoma: Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco Zaragoza.

Otro caso es el de las cuatro universidades politécnicas públicas (UPV de Valencia, UPM de Madrid, UPC de Cataluña y UPCT de Cartagena) que acaban de crear la asociación UP4, una red cuya finalidad es aumentar el valor que aportan a la sociedad, multiplicar su capacidad y, sobre todo, colaborar en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la transferencia de conocimiento. Muchas universidades o escuelas superiores tienen sedes en varias ciudades (IE, ESIC, ESADE, EAE, EOI, etc.).

Enseñanza a distancia

Hoy en día, prácticamente todas las universidades ofrecen la posibilidad de cursar una enseñanza a distancia gracias a cursos en línea y con exámenes presenciales. La universidad a distancia más importante, la UNED, que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), permite obtener diplomas oficiales de Grado, Máster y Doctorado adaptados al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior en todo el mundo. Con más de 165.000 estudiantes y 1500 profesores, es la única universidad que tiene centros asociados en todas las comunidades autónomas de España y en otros países⁶ europeos, en África y en América. Enlace: infouned@adm.uned.es

⁶ En Bata, Berlín, Berna, Bruselas, Buenos Aires, Caracas, Lima, Londres, Malabo, México, París y São Paulo.

Feria de universidades españolas en Marruecos

La segunda edición de la Feria de universidades españolas, organizada conjuntamente por el SEPIE y por la Consejería de Educación en Marruecos, se celebró en Casablanca, Rabat y Tánger del 19 al 22 de febrero de 2018 y contó con una representación de 19 universidades españolas. Más de 2700 estudiantes marroquíes se presentaron en los diferentes stands para obtener información de primera mano sobre las carreras que quieren cursar en España.



Visado

Para realizar en España actividades de formación, estudios, investigación o prestación de prácticas no laborales en un organismo o entidad privada o pública, los solicitantes deben conseguir un visado en el Consulado de España. Para ello, deben solicitar con antelación una cita previa llamando al Servicio de Atención al Público y preparar la documentación que será necesaria para su estancia en el espacio Schengen. Enlace:

<http://www.exteriores.gob.es/consulados/rabat/es/Paginas/inicio.aspx>

El Comité Directivo Conjunto.

En el 2014 se creó el Comité Directivo Conjunto con el fin de establecer una nueva dinámica de cooperación entre los Ministerios de Educación de España y Marruecos en el ámbito de la Enseñanza Superior y para responder a una serie de necesidades definidas en un acuerdo entre la CRUE y la CPU⁷. Gracias a los acuerdos cada vez más numerosos firmados entre las universidades españolas y marroquíes – más de 300 – las dobles titulaciones en grados y másteres así como la cotutela de tesis doctorales y los intercambios de estudiantes están en constante aumento.

⁷ CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. CPU, Conférence des Présidents d'Universités.

Los deberes escolares. Juan López Martínez, Inspector Central de Educación.

Los deberes escolares pueden contribuir a mejorar el aprendizaje, según en qué condiciones y circunstancias se prescriban.

En primer lugar, hay que clarificar cuáles son los roles que deben desempeñar los tres agentes principales implicados en el proceso de realización de los deberes: alumnado, profesorado y familia.

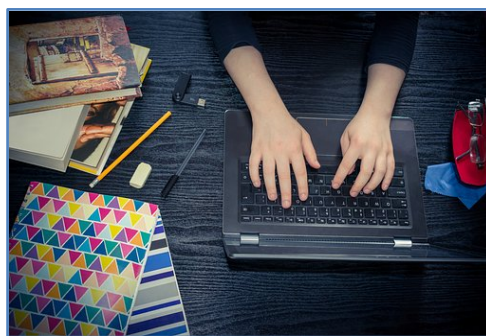
El alumnado es totalmente determinante, pues es quien dice cuándo y cómo los hace y qué ayudas solicita.

El profesorado es el responsable de prescribir los deberes escolares al alumnado. Las decisiones que tome en torno a cuestiones como el número, los objetivos y la evaluación de los deberes van a condicionar en buena medida la motivación del alumnado en función de la conexión que establezca con los aprendizajes realizados en el aula. En este aspecto es fundamental: verificar si el alumnado hizo los deberes, responder a las dudas sobre los deberes realizados, corregir los deberes oralmente en clase, corregir los deberes en la pizarra y recoger y calificar los deberes individualmente.



Juan López Martínez

El papel de los padres también es fundamental. Proporcionar el apoyo afectivo y emocional animando a sus hijos e hijas a implicarse y realizar los deberes, como modo de aprender a aprender por sí mismos, es un elemento motivacional para que los deberes constituyan un valor positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Pixabay Khamkhor

El tiempo dedicado a los deberes no debe ser excesivo, pues no se trata de hacer muchos, sino de hacer los estrictamente necesarios para ayudar al alumnado a pensar y aprender por sí mismo. Lo más importante es separar los efectos de dos niveles: alumnado y aula. El aprovechamiento del tiempo y la especificidad de los deberes realizados por el alumnado, vinculados a lo explicado en el aula, se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico.

CONCLUSIONES:

1. La prescripción de deberes tiene que seguir el principio que guía cualquier proceso de enseñanza, es decir, estar adaptados a los intereses, necesidades y conocimientos y competencia de cada estudiante. El diseño de la misma cantidad, modalidad y nivel de dificultades para todos, perjudica a los que tienen mayores dificultades y se aleja de la función personalizada necesaria en los deberes.



Pixabay BonnieHenderson

2. El tiempo dedicado a los deberes deberá estar en función de la edad, nivel de desarrollo, conocimientos y capacidades del estudiante.
3. Los criterios de evaluación de los deberes deben ser claros y conocidos por los estudiantes. Y su corrección debe ser personalizada y, a la vez, pública en el aula.
4. Los deberes deben ser realizados por los propios estudiantes sin ayuda de ninguna otra persona. Lo que debe hacer la familia es proporcionar apoyo afectivo y emocional, así como supervisar que sus hijos hagan los deberes encomendados.

Ocurre con las ciudades como con los sueños: todo lo imaginable puede ser soñado pero hasta el sueño más imaginado es un acertijo que esconde un deseo, o bien su inversa, un miedo. Las ciudades, como sueños, están construidas de deseos y de miedos, aunque el hilo de su discurso sea secreto, sus reglas absurdas, sus perspectivas engañosas, y toda cosa esconda otra (...) De una ciudad no disfrutas las siete o sesenta y siete maravillas, sino la respuesta que da a una pregunta tuya.¹

[I. Calvino, *Las ciudades invisibles*]

1. Introducción

Tánger desde siempre ha sido una ciudad de pintores. En la actualidad cuando varios escritores viajan a esta ciudad para escribir, al mismo tiempo lo hacen los pintores. En este artículo abordamos la representación de la ciudad en la pintura española actual. Expondremos, primero, las primeras representaciones de la ciudad antes de ocuparnos de los artistas de la actualidad: Consuelo Hernández, Manuel Castellero y Pascual de Cabo. Nuestro objetivo es comparar las representaciones de la ciudad entre los pintores del XIX y el XX para establecer una reinterpretación de las obras tangerinas de estos tres pintores del siglo XXI.

¹ CALVINO, I. (1972). *Las ciudades invisibles*, p. 23 Recuperado de: http://www.dooos.org/libros/ciudades_invisibles_Italo_Calvino.pdf

La pintura española

Cabe señalar que las primeras imágenes de la ciudad aparecieron en forma de dibujos, pinturas y fotografías, siendo las pinturas mucho más protagonistas y visibles (en el Museo de la Legación americana, por ejemplo) donde se puede constatar que Tánger apareció primero dibujada y retratada en el arte anglosajón.² De hecho en el siglo XIX, uno de los pintores orientalistas españoles³ realizaría el viaje a Marruecos después de conocer a David Roberts (1796-1864) y seguir sus pasos, se trata de José María Escacena y Daza (1800-1858) quien representaría un Marruecos real frente a otro mucho más imaginado y fantaseado del pintor Jenaro Pérez Villaamil (1807-1854) quien nunca estuvo en Marruecos (Arias Anglés, 2007). Una de las primeras obras de arte españolas en que se representa Tánger fue realizada en el año 1834 por Escacena y Daza, titulada *Dos jefes árabes* (Arias Anglés, 2007). Otro pintor inglés (nacido en Isla de Wight) es George Owen Wynne Apperley (1884-1960), quien vivía en Granada hasta el principio de los años treinta, fecha que coincide con la República española y motivo por el cual se trasladó a Tánger en 1933 y permaneció hasta su muerte en 1960⁴; a pesar de su largos veintisiete años en Tánger, su producción artística es muy conocida por los paisajes exóticos andaluces; el cuadro más conocido de Tánger es *Le port de Tanger*. Otro pintor es Sir John Lavery, quien a través del impresionismo también representó Tánger en varias pinturas a finales del siglo XIX.⁵

Pertenecientes a la escuela romántica francesa del siglo XIX, encontramos también algunos cuadros como *Le conteur marocain* (1853), de Alfred Dehondencq,⁶ el contador de cuentos en una plaza rodeado de gente, un cuadro que representa no sólo las escenas del zoco y sus costumbres, sino también la luz tan característica de la ciudad.

El orientalista francés Georges Jules Victor Clairin acompañó a otro pintor, Henri Regnault a Tánger, donde pintó en 1876 *L'entrée du Cherif d'Ouazzane à la mosquée*; además de otros pintores como Ferdinand Willaert con su cuadro *Palace à Tanger* y *Le marché à Tanger* (1888); Franck Brangwyn *Tanger, le*

² Sir John Lavery (1856-1941) realizó *The spanish coast from Tangier*. Es un cuadro de una campesina asomada desde la terraza contemplando la costa española.

³ Según Arias Anglés, José María Escacena y Daza (1800-1858) realizó un viaje a Marruecos en 1834 después de conocer a Roberts en España en el año 1833; sin embargo, su obra no fue tan famosa en su país, y sus cuadros sobre Marruecos fueron más apegados a la realidad. ARIAS ANGLÉS, E. (2007): «La visión de Marruecos a través de la pintura orientalista española» [artículo en línea], *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37(1), pp. 13-37. <http://mcv.revues.org/2821>

⁴ Cuando estuvo viviendo en Tánger realizaba varios viajes a Granada, ciudad en la que mantuvo siempre su casa. (www.apperley-art.com).

⁵ Dos de los cuadros de este pintor se pueden ver con las explicaciones correspondientes en inglés: el primero se titula *The Soko* (1891) (Whyte's Irish Art & Collectables Auctioneers. 09-05-2012. Sir John Lavery. Thesoko, Tangier, 1891.mp4. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GVBaGR8P3Nw>). Y el segundo se titula *The House-Tops, Tangier* (Whyte's Irish Art & Collectables Auctioneers. 20-12-2011. The House-Tops, Tangier) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CYRwgl5Etg8>.

⁶ Alfred Dehondencq (1822-1882) viajó a España y después al norte de África, y es en Tánger donde realizó este cuadro orientalista (www.museodelprado.es). El mismo pintor realizó una obra titulada *La ejecución de una judía marroquí (Sol Hachuel)*; el personaje era tangerino, aunque el lugar de ejecución no era Tánger sino Fez.

marché sur la plage (1892); Arthur Melville *Vue de Tanger. Paysage animé* (1894); Charle Landelle *La juive de Tanger* (1874),⁷ cuyos temas recrean los zocos, la arquitectura árabe, la indumentaria local de hombres y mujeres judías. Evidentemente el contacto de los artistas anglosajones y franceses con los artistas españoles tiene lugar en Andalucía, donde lo andaluz era oriental y pintoresco.⁸

La pintura española orientalista empezó por representar lo marroquí fundamentalmente; la Guerra de África de mediados del siglo XIX despertó el interés artístico por reflejar la vida cotidiana con un realismo romántico, lo exótico era el otro espacio tan distinto y curioso exento de toda intención de demostrar lo salvaje y cruel; Escacena y Daza es el primer pintor viajero y romántico que entra en esta categoría. No obstante, la mencionada guerra desató una serie de imágenes representativas de muerte y violencia de los marroquíes: Francisco Lameyer Berenguer -muy influenciado por Delacroix- plasmó esos temas en varios de sus cuadros, aunque sólo uno representa *Tánger: Faquir en una mezquita de Tánger*⁹ “donde nos muestra el exotismo místico-religioso de los santones o faquires, no exento de cierto morboso misterio y ambiente algo onírico”.¹⁰ Podemos decir que el orientalismo español cambia de perspectiva con la Guerra de África en el sentido de originar otra visión, además de la exótica y cotidiana, de lo bárbaro e impiadoso (Arias Inglés, 2007).

Así, Mariano Fortuny, y más tarde Tapiró i Baró, y Mariano Bertuchi son paradigmas de estas representaciones marroquíes; y si en el siglo XIX se experimenta un cambio en la pintura española, su protagonista es un orientalista, Mariano Fortuny, quien fue enviado al norte de África para captar las hazañas de los soldados catalanes (dirigidos por el General Juan Prim) en la Guerra de África en 1859, apareciendo África como un nuevo territorio para la inspiración artística y la introducción del tema del exotismo en la escena del arte español. De hecho, Fortuny también pintó paisajes de Granada que reflejaban los grandes arcos de la arquitectura árabe; la herencia por este gusto oriental le viene de su padre, quien ya posaba vestido de árabe para una fotografía. Fortuny es un artista ecléctico, reunía formas o motivos diferentes en una sola imagen, por lo que resulta dificultoso separar los detalles por el origen de su procedencia (telas asiáticas, estampados japoneses, decorados, etc.).

De estas mezclas orientales y del nuevo gusto por conocer lo exótico sin salir de España, salieron a la luz varios pintores de escasa fama que reproducían imitando a Fortuny los temas marroquíes, un fenómeno que se puso de moda y que Arias Inglés (2007) denomina la “moromanía de estudio de pintor”,

⁷ Los títulos de obras de pintores franceses e ingleses que hemos citado están recogidos en el libro de AUZIAS, D. y LABOURDETTE, J. P. (2012). *Le petit futé Tanger*. Paris: Éditions voyages.

⁸ A la influencia de Eugène Delacroix siguió la influencia de Matisse (en su viaje a Tánger 1911), como la que ejerció éste sobre el pintor español Francisco Iturrino (1864-1924), quien era su amigo y lo acompañó en el viaje como señala ARIAS INGLÉS, E. (2007), op. cit.

⁹ Museo de Arte Contemporáneo, Lisboa.

¹⁰ ARIAS INGLÉS, E. (2007), op. cit., p. 18.

refiriéndose a pintores del XIX¹¹ que venden muchos cuadros orientalistas sin haber viajado jamás ni a Marruecos ni a ningún otro país árabe.

Tapiró i Baró viajará a Tánger en el año 1871 y enseguida comenzará a pintar fantaseando sobre la ciudad, instalándose en ella desde 1876 hasta 1913, tiempo que le permitió realizar varias obras concentradas, la mayoría, en personajes africanos. Pese a todo, este pintor en palabras de Corrales “fue fundamental a la hora de marroquinizar el Orientalismo español, al separar en cierta medida a los marroquíes del resto de los pueblos del ámbito arabo-islámico”¹². En las mismas fechas, es decir a finales del siglo XIX, destaca en la escuela romántica madrileña el militar y viajero, considerado costumbrista, Francisco Lameyer y Berenguer (1825-1877)¹³, por el estilo orientalista con dos obras: *Una judía en Tánger* expuesto en el Metropolitan Museum de Nueva York; y *Asalto de moros a un barrio judío*, perteneciente al Museo del Prado.

Ambientes, luces y personajes son temas que encandilan a los pintores orientalistas, sin embargo, la traducción al francés de *Las mil y una noches* a finales del siglo XVIII sería un factor crucial para desencadenar una serie de exploraciones, expediciones y viajes hacia Oriente, en los que consecuentemente se manifiestan representaciones artísticas de estas geografías exóticas. A este efecto, Tuan nos recuerda que representación y símbolo son lo mismo:

¿Por qué escoge el artista representar ciertas facetas de la realidad y no otras? La respuesta no es fácil, porque entre las influencias que afectan al artista están su formación académica, la perfección técnica alcanzada, el simbolismo acerca de la naturaleza reinante en su tiempo y las escenas que le rodean [...]. Sin embargo, no es fácil separar lo que es símbolo y lo que es representación.¹⁴

15

La realidad de aquel pasado (el siglo XIX y principios del XX) no es más que el evidente contexto histórico que afecta a los artistas más que su formación académica; así, las escenas de Tánger, reales y cercanas, son también

¹¹ Sorprende la pléyade de artistas orientalistas españoles que Arias Anglés recoge en su artículo y que a continuación citamos: “Juan Martín Pozo (1845-1871), Serafín Martínez Rincón (1840-1892), Manuel García “Hispaleta” (1836-1898), Francisco Masriera (1842-1902), Tomás Moragas Torras (1837-1906), Ricardo de Madrazo (1837-1917), Fernando Tirado (1862-1907), Salvador Viniegra (1862-1915), Ulpiano Checa (1860-1916), Enrique Serrá Auqué (1859-1918), Antonio Fabrés (1857-1936), Manuel Benedito (1875-1963). Todos representaban Marruecos como su Oriente sin haber viajado (ARIAS ANGLÉS, 2007, op. cit., p. 25).

¹² MARTÍN CORRALES, E. (2004). «Maurofobia/islamofobia maurofilia/islamofilia en la España del siglo XXI» [artículo en línea], Revista *CIDOB d'afers internacionals*, 39-51, p.49.

¹³ El pintor también ha realizado una obra titulada *Asalto de moros a un barrio judío* en el Museo del Prado. Fue también militar y viajero, considerado costumbrista, plasmará las calles tangerinas en su creación: “El gitano y el mendigo son ahora el faquir, el herrador marroquí, el vendedor de tapices y el encantador de serpientes, y manolas y majas, ahora son odaliscas” MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F.J. (2007), p. 196.

¹⁴ TUAN, F. Y. (2007): *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. México: Editorial Melusina, p. 167.

extrañas y lejanas, a medida de la imaginación y el ensueño¹⁵ proporcionados por ese “amor a primera vista”.¹⁶

La topofilia hacia Marruecos en general en estos tres pintores (Fortuny, Tapiró i Baró y Bertuchi) se produce pese a condiciones hostiles, pues tanto los primeros en la Guerra de África en 1859, como el segundo ya en el siglo XX en 1920 en la guerra de Anual¹⁷ pudieron llevar sus trabajos a dimensiones mucho más apegadas a los lugares africanos. En el caso de Tapiró i Baró, quien se quedó más de treinta años en Tánger, el vínculo se ajusta a las escenas exteriores y a la preocupación por los detalles, por los autóctonos que le rodeaban; en cierta medida, esa observación minuciosa que traslada con sus pinceladas representaba la realidad tal como era, pero lo que simbolizaba es el amor a la ciudad y a sus gentes. Las circunstancias históricas de las guerras afectaron a los artistas españoles del siglo XIX de modo distinto al que afectaron a Fortuny, Tapiró i Baró o a Bertuchi.

En el primer capítulo de nuestro trabajo decíamos que las representaciones de Tánger en el siglo XIX pertenecían en su mayoría a autores no españoles, razón por la cual queremos argumentar la naturaleza del orientalismo español junto con otras causas:

En el caso de España, puede decirse que el español es un orientalismo marginal, en la medida en que no es comparable con el inglés o el francés. Por ejemplo, en los catálogos internacionales de pintores solo aparece Mariano Fortuny como exponente del orientalismo español. Este carácter periférico hace que el orientalismo español presente unos rasgos específicos. En primer lugar, su origen foráneo, es decir, el orientalismo español surge a imitación de la moda procedente de Europa, a pesar de que en España, por razones históricas, existe una gran vinculación con el mundo árabe, justo esta vinculación es la que determina que España sea considerada la puerta de Oriente para muchos y el destino de los menos aventureros, o menos adinerados. En segundo lugar, el escaso interés que los intelectuales y artistas españoles muestran hacia el orientalismo a diferencia de lo que sucede en otros países de su entorno. Y en tercer lugar, que su interés orientalista se focaliza casi exclusivamente en el norte de África.¹⁸

¹⁵ Para una comparación más puntual, en los trabajos de Matisse se ha observado la utilización del color azul: “Ce bleu influençait tout le reste, et Matisse lui a donné le maximum d’importance qu’il était possible de lui donner en gardant la construction objective du paysage”. Su fin era transmitir la intensidad sensorial del azul, pero al no encontrar la técnica para tal carga expresiva, se produce un espacio perturbado, confuso, detonante de la sombra y de un espacio flotante entre realidad y abstracción que reflejan un impresionismo basado en clichés europeos (Lebensztejn, J.C. (1992): *Jacopo da Pontormo*. Paris: Ed. Aldines, pp. 113-118.
file:///C:/Users/Asus/Downloads/LEGENDES_DE_MATISSE.pdf

¹⁶ ARIAS ANGLÉS, E. (2007), op. cit.

¹⁷ Aunque ya se había establecido antes en 1915 –como nos recuerda Arias Anglés, ya se estaba en guerra desde 1909 con los sucesos de Melilla.

¹⁸ REY, J. (2013). «El exotismo orientalista como argumento de venta», *Magriberia, Revista Internacional de Investigaciones Ibéricas e Iberoamericanas, Actas IV Congreso Internacional*

Teniendo en cuenta estos datos, se nos aclara que la mayoría de los pintores españoles, cuyos nombres citamos anteriormente, no tuvieron contacto directo con Tánger, ni con Marruecos -como máximo algunas visitas fugaces- pero sí con pintores europeos orientalistas pertenecientes a la escuela romántica, pero que viajaron a Oriente a través de las ensoñaciones que dictaban los cánones del arte romántico, de una topofilia imaginaria, soñolienta de mundos de la fantasía o, en definitiva, lo que era el significado de arte en esos momentos.

Limitándonos a Tapiró i Baró, se observa una nueva visión orientalista muy cercana a Tánger en sus costumbres, a sus gentes e incluso a sus mujeres, que nos traduce ese amor del lugar en el que se vive la cotidianidad. Como lo expresa Arias Anglés (2007, p. 30): “Tapiró nos muestra la realidad marroquí, abordándola con el realismo, refinamiento pictórico y el cariño que implicaba su profunda relación, conocimiento y acceso a una intimidad privilegiada”.¹⁹ Son los detalles los que otorgan ese carácter etnográfico de Tapiró i Baró, adoptando el estilo romántico de Fortuny, y más próximo a la realidad, sobre todo cuando se trata de lo recargados que son algunos retratos de marroquíes.²⁰

1.1. Antonio Fuentes

En el siglo XX otro pintor cuyo nombre y obra se consideran muy vinculados a Tánger es Antonio Fuentes (1905-1995), uno de los muchos españoles que vivieron en la ciudad, porque como lo explica García Galindo: “Pese a ser ciudad con estatuto internacional, hasta la independencia de Marruecos predominaron en Tánger los españoles sobre los de las otras nacionalidades que habían compartido la administración tangerina”.²¹ Antonio Fuentes estuvo en contacto con otros intelectuales, sobre todo desde los años cuarenta hasta los sesenta:

Es ampliamente conocido que Tennessee Williams, Truman Capote, Gore Vidal, Jane y Paul Bowles, Camille Saint-Saëns, Bárbara Hutton, etc., vivieron en el Tánger de aquellos años, y se reunían junto al propio Sanz de Soto y a Pepe Carleton en La Mar Chica, el Café Tingis o el Hotel Fuentes, propiedad este último de la familia de Antonio Fuentes, uno de los pintores tangerinos más sobresalientes, amigo de Picasso y de Kokoschka.²²

sobre *Orientalismos en África, Asia, la Península Ibérica y las Américas: Representaciones del/ de lo oriental en las Américas y en la Península Ibérica*, 6/7, Fez: Facultad de Letras y Ciencias Humanas Dhar el Mehra, pp. 297-302.

¹⁹ ARIAS ANGLÉS, E. (2007), op.cit., p. 30.

²⁰ Para Arias Anglés, la visión colonial que tienen Tapiró y Bertuchi es la misma, lo que les diferencia es el estilo, mientras Tapiró es romántico, intimista y prolijo, Bertuchi es impresionista y más preocupado por los paisajes urbanos de Tetuán como los festejos, zocos y callejones. Op. cit.

²¹ GARCÍA GALINDO, J. A. (2012). «Exilios y errancias en la otra orilla: apuntes sobre los intelectuales y periodistas españoles en Marruecos (el caso de Tánger)», [artículo en línea], *European Scientific Journal*, 8(26).

Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/582/0>

²² Ibídem.

Es muy significativo que esta presencia española proporcionalmente más amplia que otras nacionalidades extranjeras en Tánger se quede incrustada en la memoria de muchos españoles, y en especial en la literatura, donde el cosmopolitismo se reduce significativamente al encuentro cultural entre los españoles de Tánger y los americanos y europeos, y de ahí que tanto los personajes como los lugares se hayan transformado en referencias de la memoria literaria.

Aunque en el caso de Antonio Fuentes, su dedicación al dibujo y a la pintura reduce sus amistades al círculo de pintores en Tánger como Moïse Kisling y Chaïm Soutine, porque su concepción del arte de aquella época era diferente a la de otros artistas que imitaban a Picasso.²³ Su relación con Tánger era especial y eso se refleja en su carrera artística, jalonada por diversos viajes: a Madrid en 1925 para estudiar en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, luego a París en 1929 atraído por el desprendimiento vanguardista de Montparnasse en la academia “La Grande Chaumière” y en 1930 en la Nationale des Beaux Arts, y en 1934 viaja a Italia (Florenia y Roma).

Sus trabajos relativos a Tánger muestran una preocupación por la vida en esta ciudad, sus espacios exteriores, el bullicio del Zoco Chico se traslada en imágenes de presencias de mujeres y hombres con la indumentaria tradicional (chilabas para hombres y *hayek* para mujeres), de zocos, de calles, y de hombres con trajes sentados en los cafés, transmitiendo el parsimonioso discurrir del tiempo representándolo todo con un estilo expresionista parisino; resulta curioso que esta temática tangerina coincida cronológicamente con su vuelta a Tánger en los años cuarenta, fecha de una mayor dominación española en la ciudad; otro rasgo de su obra tangerina es la plasmación de la convivencia de religiones, ya entrada la década de los sesenta, en “Catedrales”, una serie de cuadros que representan sinagogas mezquitas y catedrales de la ciudad.²⁴

18

La adquisición de las técnicas expresionista y poscubista en Europa no le aparta de su ciudad como nos recuerda Ángel Vázquez: “Sus viajes no le apartan nunca de Tánger. Su mundo sigue siendo el del Zoco Chico: el viejo aguador, el barrendero, el limpiabotas, el camarero...”.²⁵ Y según una definición del mismo Fuentes refiriéndose al Zoco Chico:

Estoy rodeado de un mundo donde las masas se mueven de una forma cósmica, salvaje, natural, se agrupan, se unen, y se disuelven armónicamente, y como las mareas, tienen su flujo y

²³ Citado en <http://www.antoniofuentes.org/es/esanz2.html>. Dos pintores judíos según Emilio Sanz de Soto quien testimonia lo siguiente: “Fuentes estaba tan imbuido del espíritu del Zoco Chico de Tánger, de su convivir diario con árabes y judíos, que los pintores con los que intimó fueron los dos judíos: Moïse Kisling y Chaïm Soutine”. Antonio Fuentes a pesar de su apertura a las tendencias artísticas en las ciudades mencionadas se encierra en Tánger cuando termina la Segunda Guerra Mundial y a partir de estas fechas comienza su ensimismamiento y madurez que producen obras abstractas. (www.antoniofuentes.org).

²⁴ Véase el apartado “OBRA” en la página web dedicada al pintor: www.antoniofuentes.org, que incluye ilustraciones de todos sus trabajos.

²⁵ La cita del escritor Ángel Vázquez es de un artículo publicado en *España* diario de Tánger, 19 de diciembre 1964, el cual está recogido entre los textos que se escribieron sobre Fuentes en su página web: (www.antoniofuentes.org)

reflujo... consiguiendo así una clase de pintura amplia, dinámica y sin detalles, detalles que he dejado atrás por mi experiencia pictórica.²⁶

Una definición sobre lo que él entiende por urbanismo y masas, sobre el enfoque muy peculiar de alguien que parece no haber viajado nunca o en otras palabras, alguien que recupera su lugar de nacimiento por la oscuridad que emplea en sus pinturas, de encerrar un espacio exterior, el Zoco Chico y de volverlo suyo otorgándole vaivenes, movimiento y libertad introspectiva. Para aprehender el Tánger representado por Fuentes, hay que entender el contexto que le da sentido, la expresión de las emociones del artista, y es lo que invierte un poco hasta la definición misma de arte como representación de la realidad (mímesis), así como la literatura es el conjunto de relatos que mejor reflejan las historias reales que pretendemos narrar, todo lo que es arte es aquello que mejor copia la realidad, en Fuentes es la amalgama de emociones que le transmitía Tánger.

2. Pintores españoles del siglo XXI

Una vez revisado el panorama artístico referente a Tánger desde el siglo XIX, nos ocuparemos en este apartado de analizar las representaciones de la ciudad a través de tres artistas españoles.

²⁶ Citado de: <http://www.antoniofuentes.org/es/cbarberan.html>. Véase el artículo de Cecilio Barberán extraído de la Revista *África*, nº 303, en que Fuentes contesta a Barberán sobre los puntos básicos de su pintura.

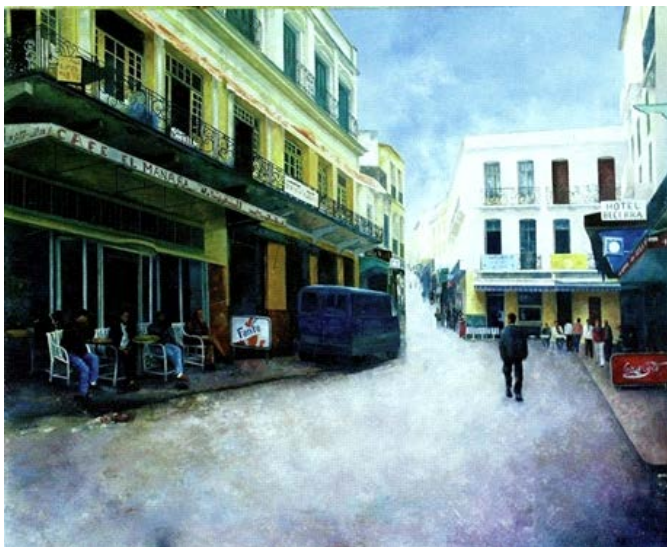
2.1. Consuelo Hernández

Consuelo Hernández vivió en Tánger, ciudad en la que trabajó como profesora de lengua y literatura. Se dedica al arte desde 2008, tras haber alternado durante años la docencia con la actividad artística, y ha realizado varios trabajos entre los cuales figuran muchos sobre Tánger. Es conocida internacionalmente por sus exposiciones en diferentes países. Los cuadros que adjuntan²⁷ guardan una relación estrecha con la obra colectiva *Un escenario en ruinas*. Para la



Consuelo Hernández, *Cine Alcázar*. Óleo/ lienzo (2002).

artista española, el centenario del Teatro Cervantes fue motivo de la publicación de este libro, y para ella no sólo el Teatro sino la ciudad también, ya que forma parte de su historia y es uno de los símbolos que la identifican. Por lo tanto, todo el amor que siente por Tánger y por su pasado español nace de unos sentimientos hacia la ciudad tras pasados al lienzo o a la tabla. Luego sucederá una reflexión artística desde el pasado o desde el presente, sobre todo en estos años en que la ciudad está conociendo cambios importantes para su futuro.



Consuelo Hernández, *Plaza del Zoco Chico*. Óleo/lienzo, (2001).

La obra de Consuelo Hernández que representa Tánger es de gran variedad y cantidad respecto a los otros pintores españoles de la actualidad y ello se debe a los intensos seis años que vivió en esta ciudad²⁸:

²⁷ Con autorización de Consuelo Hernández: Entrevista con la pintora, 14 de diciembre de 2016.

²⁸ En septiembre de 1997 llegué a Tánger destinada por el Ministerio de Educación y Cultura como profesora, catedrática en el instituto español Severo Ochoa. Allí, con mis libros, mis clases, mis pinturas y mi caballete al hombro viví durante seis años, hasta 2003. Tánger y los tangerinos me recibieron con gran afecto y me cuidaron con tal mimo que se me hace imposible olvidar aquellos años vividos con intensidad, tanto desde el punto de vista profesional como desde el artístico. Y también en cuanto al aspecto personal, puesto que hice muy buenos amigos, con muchos de los cuales mantengo todavía el contacto. En Tánger, pues, eché raíces y no dudo de que se mantendrán para siempre. (HERNÁNDEZ, entrevista personal, el 14 de diciembre de 2016).

El aire, el mar, el olor a eucaliptos, la luz intensa, el azul del cielo, esa fiesta de los sentidos que es Tánger, me atraparon. De modo que aun ahora, pasados ya bastantes años, siento la necesidad de volver con alguna frecuencia.²⁹

Tánger está entre las tres ciudades que conforman el mundo de la artista, en palabras de ella misma, la ha marcado para siempre; tanto, que la exposición retrospectiva que organizó la Diputación de Salamanca para la pintora en julio de 2015 reflejaba las tres ciudades de su vida: Salamanca, Madrid y Tánger. Los atardeceres de personas anónimas frente al mar desde Cabo Espartel, desde las tumbas fenicias cerca del Hafa o desde Cabo Malabata responden a las búsquedas de la autora de lo poético cotidiano, las escenas costumbristas imitan la realidad tangerina y expresan la dimensión topofílica de los habitantes con la geografía privilegiada de su ciudad y los hábitos de su gente, descubiertos al mismo tiempo por la artista.



Consuelo Hernández, *Bulevar Pasteur*. Óleo/lienzo (2001).

Edificios y cafés son elegidos por lo que representan: la época internacional o la búsqueda del pasado, y la representación pictórica de sus indicios. Por consiguiente, más que una interpretación de la decadencia urbana, hay una actividad caleidoscópica de la mirada artística:



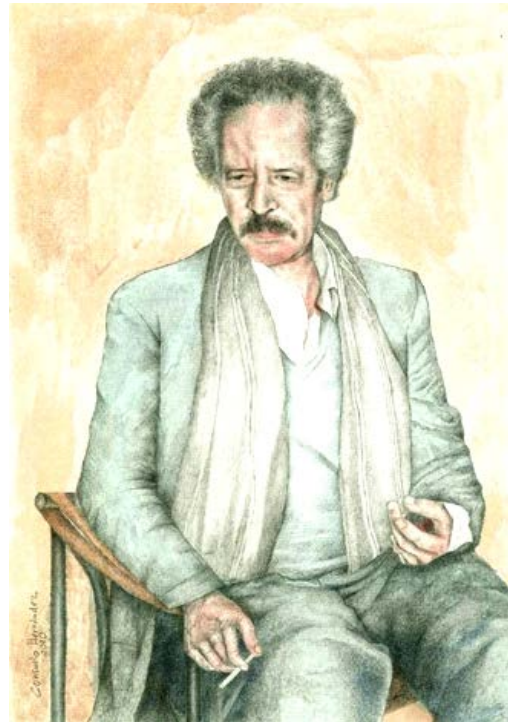
Consuelo Hernández, *Fachada en ruina*. Grafito y tinta/papel (2000)

²⁹ HERNÁNDEZ, entrevista, el 14 de diciembre de 2016.

Las fachadas raídas son el signo más evidente de la huella que ha ido dejando el tiempo sin que el hombre haya hecho nada por evitarlo. Y no hay imagen más expresiva que los trozos desconchados de fachadas o cascotes caídos en el suelo, o ladrillos rotos, sucios. En estas imágenes de ruinas abundan los colores ocres y bermellones, azules cobalto, grisáceos, ajados por la propia erosión del tiempo. Una hermosa pintura.

Estas sugerencias de fachadas, de pilares y de materiales de lujo en el pasado, raídos, erosionados, fragmentados en el presente, conforman para mí la estética de lo decadente. También, evidentemente, las imágenes de edificios en cierto modo abandonados.³⁰

La belleza de las ruinas y de la decadencia nace de una contemplación artística del *flâneur*, del deambular por las calles de Tánger y desde ahí contemplar lo que otros no captan con su mirada. La artista ha desarrollado un mapa psicogeográfico a partir de un diálogo con lo urbano y un cuestionamiento de su estado para excavar en la memoria (los títulos *Plaza del Zoco Chico*, *Palmeras en casa de Italia*, *Bulevar Pasteur en Ramadán*, o *El cine Alcázar* son testigo de ello) y hacer que las fachadas “hablen” por sí mismas”. De este modo, el Teatro Cervantes y el cine Alcázar, o Mohamed Choukri son símbolos de la ciudad y lugares de memoria. La autora transmite una nostalgia que no proviene de sus lecturas o de su contemplación de la ciudad, sino más bien de lo que sus habitantes sienten cuando hablan del pasado:



Consuelo Hernández, *Mohamed Choukri*. Grafito y tinta/papel (2010).

³⁰ Ídem.



Consuelo Hernández, *Noche en el Teatro Cervantes de Tánger*. Óleo/lienzo.

Todos se referían con nostalgia al pasado de esplendor de la ciudad; a la época en que “la colonia española” era población importante en Tánger. Algunos, los menos, habían vivido realmente la época de los años 40 y 50; y los más conservaban desde la infancia el recuerdo transmitido por parte de sus padres o abuelos.³¹

Particularmente especial se considera su colección de pinturas del Teatro Cervantes que desde el año 2000 lleva realizando, *Noche en el Gran Teatro Cervantes*, *Otoño en el Gran Teatro Cervantes*, y *Primavera en el Gran Teatro Cervantes* (entre 2000 y 2003); *Verano en el Gran Teatro Cervantes*, (entre 2004 y 2005); *Invierno en el Gran Teatro Cervantes* (en 2011 junto a una colección de dibujos); la última pintura titulada *Barbara Hutton en el Gran Teatro Cervantes* se realizó en 2016.

Parte de estos cuadros figuran reproducidos en libro que editó en 2013 *Un escenario en ruinas* (2013). Tanto los trabajos de Consuelo Hernández sobre el Teatro y otros sobre cafés o edificios emblemáticos representan la ciudad como iconos y a la vez transmiten un vínculo de fascinación con la ciudad donde lo decadente es estéticamente recordado. El mapa psicogeográfico de la artista traza un trayecto retrospectivo en el tiempo y nos ofrece una memoria tangerina con nombres: “Café Hafa”, “Teatro Cervantes”, “Zoco Chico” donde ya no se cuestionan las funciones de estos lugares sino que va más allá en una clasificación de archivo artístico:

³¹ Ídem.

Pero solamente sucederá esto cuando ese objeto me traslade sensaciones y emociones. En ese instante el objeto ha dejado de ser objeto para convertirse en tema pictórico. En ese caso, ha traspasado el límite de su función original. Pero en este proceso, de la función a la representación, deben intervenir emociones y sentimientos ajenos a la propia función. Hecho que, evidentemente, no se da con mucha frecuencia.³²



Consuelo Hernández, *Gran Teatro Cervantes de Tánger sobreviviendo a la ruina*. Grafito y tinta/papel (2001).

Mediante el diálogo el arte se aproxima y se distancia a la vez de la realidad y sus objetos. En el distanciamiento se pierde la función de los objetos para dotarlos de sentido y emociones proyectadas, hay una interrelación de reciprocidad con los cafés, edificios, calles, etc., que atrae la memoria de los mismos por un requerimiento de derrotar al olvido, y así el arte se transforma en un archivo que puede ser interpretado por muchos artistas de forma diferente.³³ La mirada del arte, que es individual y subjetiva, busca en los elementos de la ciudad y “descansa en lo más preciso de la traza, lo más material del vestigio (...) lo más visible de la imagen”,³⁴ archiva dichos elementos porque ve en ellos la raíz, la historia de una vida: “la memoria se enraíza en lo concreto, el espacio, el gesto, la imagen y el objeto”,³⁵ y de la ausencia de lo que fueron los representa como símbolos de la ciudad.

³² Ídem.

³³ GUASCH, A. M. (2005): «Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar», [artículo en línea], *Matèria: revista d'art*, (5), p. 157.

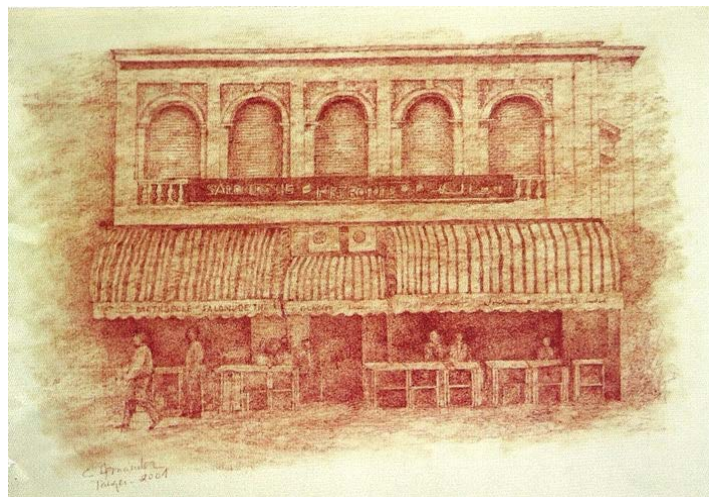
³⁴ NORA, P. (2008): *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce, p. 26.

³⁵ *Ibidem*, p. 21.



Consuelo Hernández, *La bahía*. Óleo/lienzo (2001).

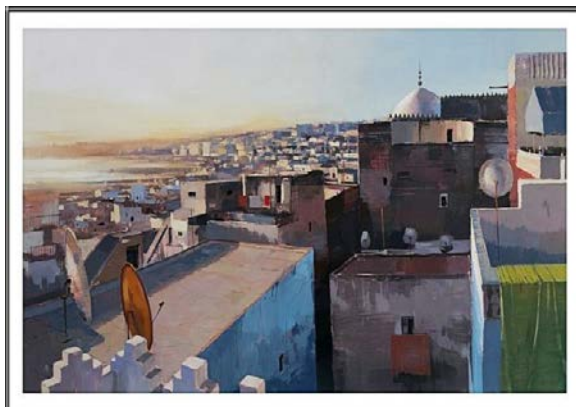
Hay que tener en cuenta que los seis años de vida de la pintora en Tánger, junto a su conocimiento de la literatura y la historia tangerinas contribuyen en gran medida en la importancia de esta ciudad en su obra; su mirada, libre de los estereotipos y de lo exótico, conversa con los símbolos de la ciudad sin perder la subjetividad, es por esta razón que su vida en Tánger también se puede considerar un viaje *en* la ciudad porque se ajusta ejemplarmente a lo que Onfray (2016) escribe en su teoría del viaje: “El yo no se diluye en el mundo, lo colorea, le da sus formas”,³⁶ de estos pasos psicogeográficos de la artista nacen las representaciones poéticas de los espacios como lugares de memoria.



Consuelo Hernández, *Café Metropol*. Grafito y sanguina/papel (2001).

³⁶ ONFRAY, M. (2016): *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Barcelona: Taurus, p. 92.

3.2. Manuel Castellero



Manuel Castellero, *Tánger desde la casba* (2016).

Manuel Castellero es un pintor cordobés que trabaja sobre varias temáticas, se considera un pintor paisajista urbano que ahora tiende mucho más a la pintura figurativa. Entre sus ciudades marroquíes favoritas está Fez y Tánger, aunque ésta es la ciudad más cercana para pintar paisajes urbanos, sobre todo. El artista confiesa tener una relación muy especial con esta ciudad, su motivación para representar la ciudad viene de la atracción que ejerce en él y la compara con Andalucía, por algunos rasgos culturales y climáticos compartidos. En cuanto a los autores que le inspiran para pintar la ciudad, Paul Bowles es uno de los más importantes.³⁷



Manuel Castellero, *Aube à Tanger* (2016).

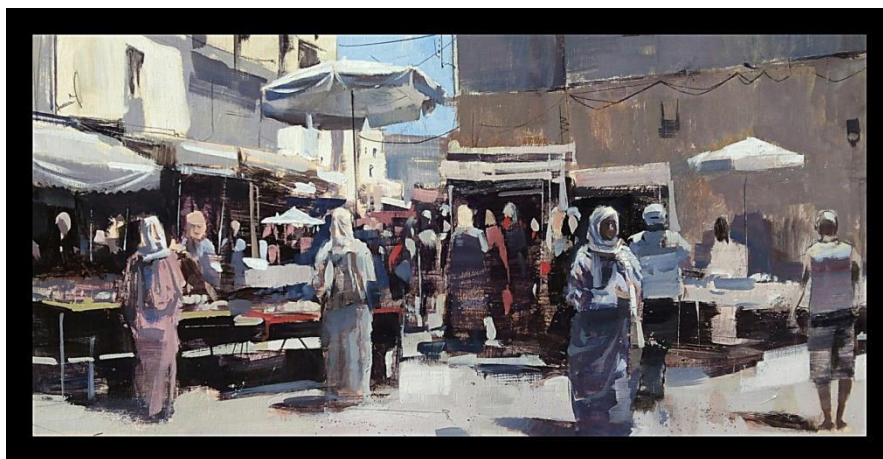
³⁷ Entrevista con el pintor, 11 de marzo de 2016.

En 2014 realizó cuatro obras: *A la sombra*, *Calle marroquí*, *Día de mercado* y *El burrito*. En marzo del 2016 realizó otras obras que expuso en Tánger en "Medina art gallery": *Aube à Tanger: La hora del té*; *La porte de la Médina*; *La porte*; *Resheussen*; *Tánger desde la Kasbah*; *Tanger*; *Bab El Assa*; *Hotel Minzah*; *Tanger port*, realizados en 2016, siendo los espacios públicos de la medina los más prominentes en la obra de este pintor. Sus trabajos están basados en tomas fotográficas de los temas que le interesan, para realizar el proyecto en su taller de Córdoba.



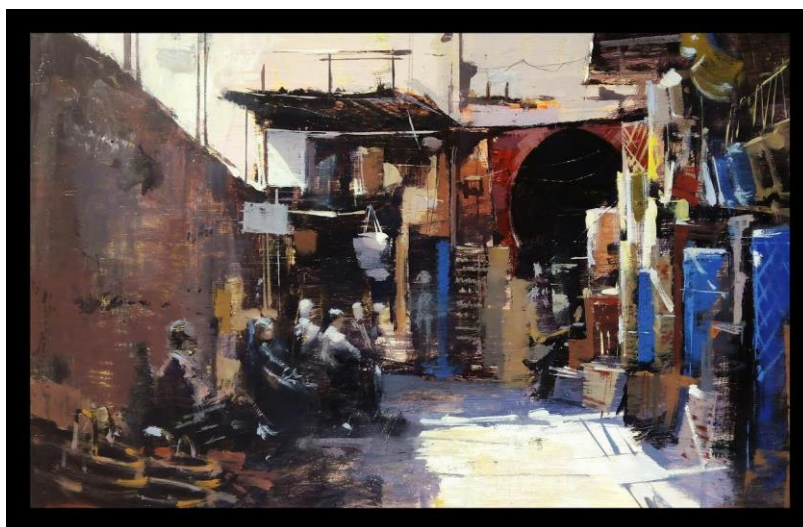
Manuel Castellero, *Burrito* (2014).

Manuel Castellero realiza obras neo-orientalistas, sin llegar a ser representativas de lo salvaje. Lejos de toda referencia negativa del neorientalismo, hay un gusto por lo exótico y característico de Marruecos, siendo dominantes los referentes culturales andaluces del artista cordobés, a los que se busca fuera de su tierra, y con ello surge una mirada que busca parecidos entre dos culturas, la andaluza y la marroquí. Al mismo tiempo, hay una preocupación por la pérdida de lo que caracteriza a Tánger, la vida en la medina, los zocos y la artesanía.



Manuel Castellero, *Tánger* (2016).

Las pinturas de Manuel Castellero comunican también la intención de preservar lo tópicico, de valorar la diferencia por temor a que en un futuro desapareciera, transformándose en un lugar sin identidad. En definitiva, los cuadros captan una época sirviendo como testimonio pictórico de estos años.



Manuel Castellero, *A la sombra* (2014).

3.3. Pascual de Cabo

Entre los pintores españoles actuales, Pascual de Cabo es el más conocido por una larga trayectoria artística, y la más fructífera, consecuencia directa de sus viajes y de sus largas experiencias de vida en otras ciudad de España (Alicante, Palma de Mallorca y Sevilla) y del mundo, como Nueva York y, a partir de 2016, en Tánger; aunque la conoce desde 2004, este cambio de residencia se debe a la necesidad de encontrar en las ciudades un espacio de tranquilidad para su trabajo.



Pascual de Cabo, Sin título (2016)

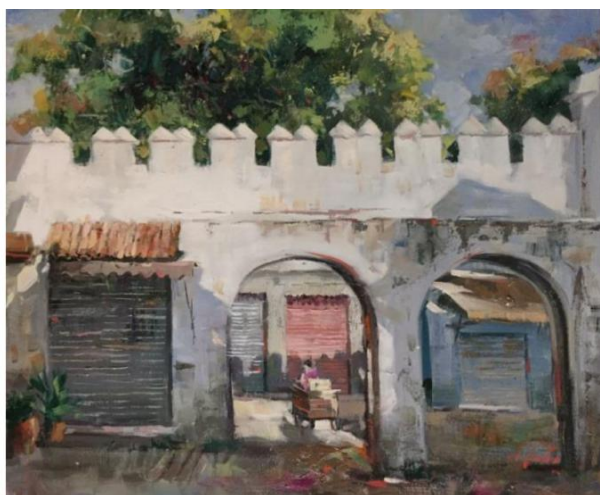


Pascual de Cabo, Sin título (2016)

En Tánger está aislado de la gente, lo que permitió realizar doce cuadros cuya exposición también tuvo lugar en el mismo año de su estancia.



Pascual de Cabo, Sin título (2016)



Pascual de Cabo, Sin título (2016)

Salvo algunos de sus trabajos figurativos, la mayoría representa la medina y la casba, con preeminencia de arquitecturas árabes urbanas, como las grandes puertas y ventanas arqueadas bajo cielos del atardecer rosáceo tan característico de esta ciudad, y que según el pintor no se encuentra en Sevilla, ni en París, ni en Nueva York. Pascual de Cabo es un pintor ecléctico, ha

realizado desde dibujos, acuarelas, hasta óleos, se le puede considerar impresionista, surrealista, expresionista y realista.³⁸

Si bien, en la pintura actual, el Tánger que aparece en los cuadros de Pascual de Cabo y de Manuel Castellero es una ciudad que introduce una nueva temática en sus trabajos, al no conocerla muy bien, es representada de forma exótica.

Evidentemente, los tres pintores españoles son viajeros. Como vemos, son muy pocos los pintores que actualmente se inspiran en Tánger, salvo aquellos que han vivido en la ciudad como Consuelo Hernández, o que viven en la actualidad como Pascual de Cabo. Sin embargo, dos de ellos son orientalistas: Manuel Castellero, Pascual de Cabo y, recientemente, se suman Daniel Parra, Cristóbal León y Juan Arroyo Salom.

Al igual que la literatura actual, Tánger es la musa de los nuevos pintores españoles, cuyos cuadros quedarán intactos, conmoviendo y comunicando; pese al tiempo, el arte siempre estará allí.

³⁸ Entrevista con el pintor, 18 de octubre de 2016.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARIAS ANGLÉS, E. (2007): «La visión de Marruecos a través de la pintura orientalista española» [artículo en línea], *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37(1), 13-37. (<http://mcv.revues.org/2821>)
- CALVINO, I. (1972): *Las ciudades invisibles*.
(http://www.ddooss.org/libros/ciudades_invisibles_Italo_Calvino.pdf)
- MARTÍN CORRALES, E. (2004): «Maurofobia/islamofobia maurofilia/islamofilia en la España del siglo XXI» [artículo en línea], *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 39-51. (<http://www.jstor.org/stable/40586093>)
- GARCÍA GALINDO, J. A. (2012): «Exilios y errancias en la otra orilla: apuntes sobre los intelectuales y periodistas españoles en Marruecos (el caso de Tánger)» [artículo en línea], *European Scientific Journal*, 8(26)
(<http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/582/0>)
- GUASCH, A. M. (2005): «Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar» [artículo en línea], *Matèria: revista d'art*, (5), p. 157.
(<http://revistes.ub.edu/index.php/materia/article/view/11382>)
- LEBENSZTEJN, J.C. (1992): *Jacopo da Pontormo*. Paris: Ed. Aldines.
- LENTZEN, M. (1995): «“Cruel y funesto como todo buen español”: Agustín de Foxá en la novela *Kaputt* de Curzio Malaparte» [artículo en línea], *Actas XII, AIH, Universität Münster*, pp. 145-150.
(http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih_12_5_023.pdf)
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. J. (2007): «Francisco Lameyer y Berenguer, pintor, militar y viajero, 1825-1877» (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense. (<http://eprints.ucm.es/7513/>)
- NORA, P. (2008): *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- ONFRAY, M. (2016): *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Barcelona: Taurus.
- REY, J. (2013): «El exotismo orientalista como argumento de venta», *Magriberia, Revista Internacional de Investigaciones Ibéricas e Iberoamericanas*, (pp. 297-302), *Actas IV Congreso Internacional sobre Orientalismos en África, Asia, la Península Ibérica y las Américas: Representaciones del/ de lo oriental en las Américas y en la Península Ibérica*, 6/7, Fez: Facultad de Letras y Ciencias Humanas Dhar el Mehras.
- TUAN, F. Y. (2007): *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. México: Editorial Melusina.
- www.antoniofuentes.org
<http://www.antoniofuentes.org/es/cbarberan.html>
<http://www.antoniofuentes.org/es/esanz2.html>

1. Introducción

En el presente trabajo vamos a reflexionar sobre la interlengua¹ de los estudiantes marroquíes que aprenden el español de negocios en la ENCG de Casablanca. Para ello, se estudiarán longitudinalmente los errores identificados en cada nivel (S5, S6, S7 y S8)² basándose en un corpus bien definido. Luego, se explicarán estas desviaciones a partir de las teorías existentes sobre la enseñanza de segundas lenguas. Este procedimiento nos permitirá detectar cuáles son los errores más frecuentes en el aprendizaje de la lengua objeto (LO). Se trata de errores fonológicos, ortográficos, morfosintácticos, léxicos, discursivos, etc. Por lo tanto, la tipología tratada combina el criterio lingüístico y el etiológico. De este modo, vamos a poner de relieve varias barreras que dificultan la asimilación de los contenidos lingüísticos, poniendo énfasis en los factores que inciden negativamente en la producción de los usuarios puesto que el dominio de la competencia comunicativa en el ámbito profesional está íntimamente ligado al uso correcto de las diferentes estructuras lingüísticas, conceptuales y funcionales. Por consiguiente, los principales ejes de esta

¹ El concepto de la interlengua nace del análisis de errores y fue acuñado por Selinker en 1972. «Es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del continuum que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores). Dicho con otras palabras, todos los 'interlenguajes' son transitorios y son sustituidos por otros, en los que el dominio de las estrategias lingüísticas y comunicativas es más completo. El papel del profesor en esta hipótesis de aprendizaje es el de facilitador de los diversos 'interlenguajes'.» Ver ACARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel, p. 304.

² Estos niveles corresponden a A2.2, A2.3, A2.4 y B1.2 del MCER.

investigación son: la descripción del corpus, la clasificación de los errores y el análisis de los resultados con el objetivo de favorecer una enseñanza efectiva y un mejor dominio del español de negocios.

2. Descripción del corpus

El corpus de datos del que nos hemos valido para analizar la IL de los estudiantes consiste en un total de 113 composiciones con varios errores de diversa índole. Se han recopilado de 12 pruebas escritas realizadas equitativamente por estudiantes de la ENCG de Casablanca:

Curso: 2014-2015				
Nivel	S5	S6	S7	S8
Número de copias	34	31	27	21

Tabla 1: Número de pruebas recopiladas según los niveles escolares.

Precisamente, como se nota en la tabla 1, los alumnos pertenecen a distintos niveles (S5, S6, S7 y S8). Por otra parte, los textos consisten en redacciones, resúmenes y comentarios de temas estudiados a lo largo del curso escolar 2015-2016. De este modo, las muestras recopiladas nos permitirán detectar cuáles son los errores más frecuentes en el aprendizaje del español de negocios y percatarse de las etapas evolutivas de la adquisición de las estructuras gramaticales en la IL de los usuarios destacando las dificultades que tienen para asimilarlas y producirlas.

3. Clasificación de los errores

El total de errores recogidos en las producciones escritas de los usuarios es 289, con una media por alumno de 2,55 referidos al léxico, morfosintaxis, ortografía, fonología y discurso.

Tipo de error:	Nº de errores	Porcentaje
Errores fonológicos	33	11,41%
Errores ortográficos	55	19,03%
Errores morfosintácticos	80	27,68%
Errores léxicos	74	25,60%
Errores discursivos	47	16,26%
Total	289	100%

Tabla 2: Número y porcentaje de cada error.

Como podemos comprobar en esta tabla, las equivocaciones³ más frecuentes en las producciones escritas de los estudiantes son los errores morfosintácticos (27,68%). Luego, les siguen las desviaciones relacionadas con el léxico (25,60%) y la ortografía (19,03%). Al final, vienen los errores discursivos (16,26%) y fonológicos (11,41%).

³ A partir de la dualidad chomskyana «competencia / actuación», Corder estableció la distinción equivocación / error > (mistakes / errors).

4. Análisis de los errores

Después de catalogar y clasificar los errores detectados en el corpus, vamos a analizar detalladamente los cinco tipos de desviaciones más representativos a partir de una visión global cuantitativa tomando como fundamento las cifras obtenidas y los porcentajes desglosados por niveles. Por consiguiente, veremos los contextos en que se producen estos fallos, los contenidos lingüísticos más afectados, los factores psicolingüísticos que pueden explicar estas distorsiones, y al final propondremos algunas pistas para solventar estas equivocaciones repartidas así:

Tipo de error:	Número de errores				Total	Porcentaje				Total	
	Niveles	S5	S6	S7		S8	S5	S6	S7		S8
Errores fonológicos		16	11	5	1	33	13,55%	13,09%	09,25%	03,03%	11,41%
Errores ortográficos		23	17	9	6	55	19,49%	20,23%	16,66%	18,18%	19,03%
Errores morfosintácticos		32	22	18	11	80	27,11%	26,19%	33,33%	33,33%	27,68%
Errores léxicos		29	21	12	9	74	24,57%	25,00%	22,22%	27,27%	25,60%
Errores discursivos		18	13	10	6	47	15,25%	15,47%	18,51%	18,18%	16,26%
Total		118	84	54	33	289	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 3: Número y porcentaje de cada error según los niveles.

Pasamos ahora a analizar detalladamente cada uno de los tipos de errores que hemos señalado más arriba.

4.1. Errores fonológicos

A nivel fonológico, los errores se producen por mala organización del sistema de contrastes de la lengua meta. Así, los sonidos aparecen en la producción del estudiante de forma inapropiada, lo que afecta al significado del mensaje que quiere transmitir el usuario. Veremos, a continuación, algunas desviaciones que dejan huellas en la producción escrita de los estudiantes:

- La confusión entre la /e/ y la /i/ como en **ingeniería (ingeniería)*, **diséo (deseo)*, etc.
- La confusión entre la /o/ y la /u/: **jefatora (jefatura)*, etc.

En este sentido, los estudiantes suelen usar las vocales altas (i, u) en vez de las medias (e, o) y viceversa.

- La reducción de los diptongos: **Empizan (Empiezan)*. Este tipo de error se produce por influencia del sistema fonético-fonológico del árabe que hace gran uso de consonantes.
- La descomposición de una vocal simple diptongándola debido al impacto de la lengua francesa: **autra vez (otra vez)*.
- La metátesis: consiste en la inversión del orden de los sonidos que forman una palabra: **viente (veinte)*, **sies (seis)*, etc.
- La reduplicación de sonidos quizá por influencia del francés: **pisso (piso)*.
- La confusión entre la /v/ y la /b/. Así pues, se dan errores del tipo **avril (abril)* porque el sistema consonántico de la LO carece del bilabial oclusiva sorda. Cabe señalar que la mayoría de estos errores tiende a desaparecer espontáneamente pasando de un nivel a otro. (De 13,55% en S5 a 03,03% en S8)⁴. De todos los modos, hay que admitir que esta mejora es un signo positivo

⁴ Ver tabla nº 3.

de progreso en la asignatura. Efectivamente, si queremos dar una explicación a estas equivocaciones, tenemos que indicar varios factores. El primero es la falta en la lengua materna (Árabe dialectal o Amazigh) de un sistema parecido a la lengua meta. En este caso, Weinreich afirma que «Mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas... mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.» (Weinreich 1974:18). Por consiguiente, el francés (L2) aprendido precozmente funciona como lengua vehicular. De ahí, la abundancia de galicismos en las producciones de los estudiantes. A esto hay que añadir la insuficiente automatización y práctica del español fuera del aula lo que conlleva la elaboración de secuencias escritas con varios errores. En este caso, es imprescindible que los aprendientes practiquen suficientemente el sistema fonético de la lengua meta (comprensión y expresión) mediante actividades específicas de adiestramiento capaces de subsanar los errores analizados anteriormente:

- Trabajar con fichas para identificar un determinado fonema entre otros;
- Leer en voz alta frases cortas en donde se repiten fonemas semejantes (trabalenguas);
- Plantear juegos de palabras que combinan fonemas afines;
- Invitar al alumno a pasar por una inmersión fónica (input) exponiéndose más a la LO (escuchar la radio, ver la tele ...);
- Realizar tareas de lectoescritura;
- Hacer ejercicios de corrección fonética.

4.2. Errores ortográficos

Este tipo de error se produce al transcribir un mismo sonido con diferentes representaciones gráficas. La mayoría de distorsiones se da por influencia del francés.

Justamente, después de analizar los textos hemos encontrado errores que hacen referencia a:

- La confusión vocálica: *Estimada *siñora. (Estimada señora)*
- El problema del acento gráfico: **Nécesitaba su ayuda. (Necesitaba)*
- El caso del fonema /c/ que tiene más de una representación gráfica: **adequado (adecuado), *qualidades (cualidades), la bankarrota (la bancarrota), etc.*
- La confusión entre la /z/, la /s/ y la /c/: **profeción (profesión), *difísil (difícil), *treze (trece), etc.*
- La omisión de la /h/ en la posición inicial: *Siempre *ago los deberes (hago).*
- La confusión entre la /y/ y la /ll/ como en **cafeterilla (cafetería)*. En este sentido, se producen dos casos: la omisión como en **bea (bella)* y la sustitución como en **la yegada del jefe (la llegada), etc.*
- La adición: **marroquino (marroquí).*
- Los galicismos gráficos. Es el caso de la /ñ/ en las extrañas producciones que siguen: **empresas espagnolas (españolas), *mis compagneros (compañeros), etc.* Esto puede explicarse por la inexistencia del fonema palatal africado sonoro nasal en el sistema consonántico árabe, por lo que el alumno recurre a menudo a la /gn/ francesa para transcribirlo. Los rasgos del francés se manifiestan, también, en la adición de una /e/ final como en **ciudade (ciudad), las*

terminaciones en /tion/ en vez de /ción/ (por ejemplo **construction* (*construcción*)) y la adopción de /l/ francesa en vez del artículo determinado femenino 'la'. Es el caso de **l'invitación* (*la invitación*) y **l'aempresa* (*la empresa*).

En suma, podemos decir que el número de errores ortográficos encontrados en estos niveles sigue bajando lentamente (de 19,49% en S5 a 18,18% en S8) a pesar de haber estudiado algunas reglas y principios que *regulan* el uso de la ortografía del español. En otras palabras, los resultados indican que los alumnos no avanzan como se debe en la adquisición de las reglas ortográficas que les permiten subsanar los errores fosilizados⁵ puesto que la adquisición de la ortografía es un proceso de construcción. Por lo tanto, hace falta diagnosticar el nivel de competencia ortográfica de los aprendientes fomentando el aprendizaje de las *reglas ortográficas mediante actividades específicas* que posibiliten a los alumnos descubrir regularidades ortográficas para resolver los problemas que la lengua escrita les plantea. Además, hay que tomar en consideración que la enseñanza de la ortografía no puede llevarse a cabo de manera descontextualizada y mecánica. En este sentido Camps y Milian afirman al respecto:

Para el niño sólo tendrá sentido aprender ortografía si ésta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no sólo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Sólo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria. (CAMPS y MILIAN: 8)

36

Por otra parte, el profesor puede evitar la enseñanza de la ortografía basada exclusivamente en el estudio de las reglas ortográficas mediante tareas de corrección ortográfica (juegos ortográficos, la lectura, el dictado, hacer un listado con las normas ortográficas, conocer las raíces de las que provienen las palabras, consultar los libros de ortografía española, utilizar los recursos disponibles en internet, usar el corrector ortográfico en *Word*, etc.).

4.3. Errores morfosintácticos

Las desviaciones morfosintácticas que ocupan el primer rango clasificatorio (27,68%) en el corpus están relacionadas con el mal uso de los verbos, los adjetivos y los adverbios así como la utilización inadecuada de las

⁵ Según L. Selinker, la fosilización es «el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.» Consúltase *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

preposiciones, los pronombres, los artículos, etc. En este sentido, los estudiantes establecen analogías inapropiadas entre la LO y otros idiomas (LM, L2, el francés o el inglés.). De este modo, los aprendientes suelen cometer frecuentemente varios errores al usar los diferentes constituyentes oracionales. Efectivamente, vamos a iniciar el análisis de las distintas categorías gramaticales en la IL de los estudiantes con el artículo haciendo hincapié en los elementos que presentan mayores dificultades: pronombres, preposiciones, verbos, concordancias en género y número, etc.

4.3.1. El artículo

En los errores que atañen al artículo, hemos observado:

- La sustitución del artículo definido español por el artículo determinado francés / l': **Tengo que ir a l'institución. (al instituto)*
- La sustitución de "los" por "les": **Después de las prácticas tenemos les exámenes. (los exámenes)*
- La sustitución de la forma neutra "lo" por "el": **María hace el mismo. (lo mismo)* o en **A la mejor padece un infarto. (lo mejor)*
- La elisión del artículo indeterminado: **Ali trabaja en (Ø una) multinacional.*
- La adición del artículo: **Me gusta patinar sobre el hielo. (sobre hielo)*

Como se puede observar, los errores del uso inapropiado del artículo se agrupan en tres categorías. Primero, se destacan los relacionados con la oposición presencia/ ausencia del artículo, luego vienen los vinculados con la dicotomía omisión/ adición de la misma parte de la oración, y al final los originados por la sustitución.

37

4.3.2. Género y número

En conjunto, los estudiantes de la ENCG de Casablanca presentan dificultades en el uso del género y número debido a varios factores. Veremos, a continuación algunos vicios más frecuentes a la hora de escribir.

- Por desconocimiento del género se cometen varios errores de concordancia:
 - *Alberto habla de La problema que tiene con María. (el problema)*
 - *Pablo Cuif es la remitente de la carta. (el remitente)*
- En nuestro corpus encontramos, también, errores de escritura originados por influencia negativa del árabe dialectal: **En la empresa trabaja mucho gente (mucho gente) (بزاف ديال الناس).*
- Igualmente, el fenómeno de la inversión del género de las palabras que se produce constantemente tiene lugar por ignorancia de las reglas:
 - *En el foro había muchos turistas (turistas)*
 - *Ahmed hace gimnasio cada día desde las diez hasta la doce. (gimnasia...las doce)*
- Por descuido, también, se producen desviaciones como: **El taxisto va rápidamente. (el taxista)*
- En las frases largas aparece la discordancia entre el género y el número:
 - *El director de la empresa donde trabaja Ahmed no es nada generosa. (generoso)*
- Algunas palabras en español plantean dificultades aunque llevan una marca específica de género como "el mundo":
 - *Todo el mundo celebran Navidad. (celebra)*

- Algunos estudiantes dan lugar a la improvisación cuando la palabra no especifica la marca de masculino o femenino: **Estoy de acuerdo con mis compañeros.(acuerdo)*

- Asimismo, se producen varios errores de sobregeneralización puesto que para el estudiante todas las palabras que se terminan en -a son femeninas y aquellas que acaban en -o son masculinas sin tomar en cuenta las excepciones:

**Encontramos muchos problemas para hacer las prácticas. (muchos)*

A pesar de de la riqueza de marcas que ofrece la LO para indicar género y número, los alumnos presentan una resistencia a la asimilación de las reglas de concordancia en español. Efectivamente, este tipo de errores se atribuye más bien al desconocimiento de las reglas gramaticales. A esto hay que añadir la insuficiente automatización de la lectura fuera del aula, lo que conlleva la elaboración de secuencias escritas con varios errores de concordancia. Por consiguiente, es imprescindible que el profesor plantee varias actividades gramaticales y tareas de lectoescritura capaces de subsanar los errores analizados anteriormente. En este sentido, el docente puede, también, contribuir a la mejora de la habilidad lingüística productiva de los alumnos en un período de tiempo relativamente corto:

- Ofreciendo algunos ejercicios específicos para corregir los errores más característicos de concordancia;
- Invitando al alumno a descubrir *sus errores* y enmendarlos;
- Estimulando la autocorrección por parte del mismo aprendiente;
- Favoreciendo el uso de las formas y estructuras gramaticales y léxicas más relevantes de modo constante y suficiente.

En lo que sigue vamos a centrarnos en los errores preposicionales intentando explicar el porqué de los mismos.

4.3.3. Las preposiciones

En la producción escrita de las preposiciones, los usuarios cometen varios fallos de diversa índole ya que el uso correcto de estas partículas no depende realmente del seguimiento de determinadas reglas sino que se van aprendiendo mediante la lectura y la escritura de textos funcionales. Entre estos errores podemos señalar los siguientes:

- La interferencia⁶ del árabe dialectal y del francés se refleja en traducciones literales: **Vuelvo a casa en la tarde (por)*. En este caso, es posible que se trate de un arabismo (في المساء) o de un galicismo (*dans l'après midi*).

- A veces la pobreza léxica da lugar a estructuras erróneas:

**Tenemos problemas en las prácticas del curso. (con)*

⁶ "Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como *transferencia positiva*. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de *transferencia* ocasiona un error; entonces se habla de *transferencia negativa* o de *interferencia*. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.» Consúltese Diccionario de términos clave de ELE en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm

- La expresión de la finalidad y de la causa plantea también dificultades al usar las preposiciones “por” y “para”:

**Voy a la empresa por hacer las prácticas. (para)*

**Me gusta pasear para el paseo marítimo. (por)*

- La adición: **En la mañana por la mañana. (Mañana por la mañana.)*

- La omisión: **Voy a visitar mis abuelos. (a mis abuelos)*

Estos errores preposicionales revelan que los alumnos tienen serias dificultades para asimilar y producir adecuadamente estas unidades lingüísticas que requieren mucho esfuerzo cognitivo para ser interiorizadas sin hacer uso de las reglas gramaticales. Como observa Fernández López, M. S.:

Es uno de los aspectos que más desconfianza ofrece al profesor de lengua extranjera, que con frecuencia llega a la conclusión de que estas partículas, más que cualquier campo de la lengua, no se enseñan, sino que se van aprendiendo. (FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S., 1997: 176)

Para nosotros, la lectura permanente de novelas y textos periodísticos es la mejor manera para remediar los errores preposicionales, y todo ello sin olvidar la importancia de recurrir a listados con ejemplos que facilitan el uso adecuado de estas partículas lingüísticas. Por lo que, el docente tiene que trabajar suficientemente dichas categorías gramaticales en clase mediante actividades capacitadoras que permiten al usuario dominarlas y subsanar así los fallos que se cometen al usar estos elementos lingüísticos.

39

4.3.4. Los pronombres

En este apartado vamos a ver, primero, los errores originados por el uso inapropiado de los pronombres personales. Por lo que, estas distorsiones se dan por varias razones:

- La influencia del francés, lengua no marcada frente al español que es una lengua marcada. Por consiguiente, el estudiante suele repetir frecuentemente la persona ante el verbo: **Yo estoy en la escuela estudiando Económicas. Después de los estudios yo voy al gimnasio para hacer deporte [...] y a las nueve yo tengo que hacer los deberes antes de cenar.*

- A veces, el estudiante no da con la colocación adecuada de los pronombres personales en función del complemento directo (CD) o complemento indirecto (CI):

**El director del banco tiene que lo hacer. (hacerlo) (Le faire)*

**El informe, envíalome pronto. (envíamelo) (Envoye le moi)*

- Por sobregeneralización de la regla se usa el pronombre posesivo “mi” en vez del pronombre personal “yo”: **Mi prefiero ir a Francia para terminar mis estudios. (Yo...)*

- Falta de identificación del sujeto: **Said quiere proponerte salir de excursión a su novia. (proponerle)*

- La adición: **Me prefiero las finanzas. (Prefiero...)*

- La omisión: **No sé por qué el jefe tiene entre ceja y ceja. (me tiene)*

**Yo levanto siempre pronto. (me levanto)*

En lo que atañe a los errores vinculados a los pronombres posesivos, observamos las siguientes desviaciones:

- Errores de concordancia: **Por la tarde suelo repasar mi lecciones. (mis)*
- Errores de redundancia al posponer el posesivo: **Le pido los apuntes de ella porque no asistí al curso del lunes. (sus apuntes)*
- Galicismos: **Nos asignaturas son difíciles (Nuestras).*

En cuanto a los errores producidos por el mal uso de los pronombres demostrativos, es de subrayar que la colocación del pronombre viene regida, a veces, por las estructuras francesas: **Esta año tenemos muchas asignaturas (Este año). (Cette année)*

4.3.5. Morfosintaxis verbal

Lo primero que queremos destacar es que en las oraciones coordinadas hay una especial predilección por las copulativas con “y” debido a la analogía al árabe que usa este procedimiento: **El propietario de la empresa es una persona muy simpática y comprensiva y tolerante y no es nada egoísta.*⁷

Igualmente, en las oraciones subordinadas hemos observado una tendencia a simplificar las formas verbales y en ocasiones a prescindir completamente del pronombre relativo “que”: **Prefiere le paguen un salario muy bueno. (Prefiere que le paguen...)*

En lo que se refiere a los errores morfosintácticos generados por el uso inadecuado del verbo, hemos hecho las siguientes observaciones:

- El desconocimiento de los paradigmas verbales por parte de los estudiantes y la confusión de las personas gramaticales (tercera por la primera persona del singular), lo que genera desviaciones como estas:

**Por la tarde cuando termino el curso vuelve a mi casa para hacer las tareas. (vuelvo)*

**Mi amiga y yo como en el restaurante de la escuela, hago los ejercicios y voy a casa. (comemos...hacemos...vamos)*

- En los verbos seudopronominales se dan formas erróneas porque el usuario no puede dar con el sujeto de la oración: **Yo me gusto la auditoria. (A mí)*

- La simplificación de las formas verbales usando infinitivos y gerundios: **A las diez escucho la música o ver la televisión y los fines de semana juego al squash y paseando por el parque. (Veo...paseo)*

- La regularización de los verbos irregulares como muestran los siguientes ejemplos:

**No creo que *sabía nada del tema. (sepa)*

**He escrito una carta de motivación al director de la empresa. (escrito)*

**Dícele que tenemos una conferencia. (dile)*

- Problemas relacionados con el uso del subjuntivo, los verbos irregulares y los tiempos del pasado: **A las tres de la tarde empieza la conferencia en la escuela. (empezó) *Hemos discutido el tema, y a las cinco teníamos una reunión con el director en la sede. (tuvimos)*

- El problema de la concordancia de modo y tiempo da lugar a ciertas equivocaciones: **El profesor nos dijo que cada estudiante tiene que elaborar su propio informe. (tenía)*

⁷ Aquí se trata de un polisíndeton literariamente aceptable.

- El indicativo/ El subjuntivo: la ausencia de un referente específico en la lengua materna dificulta en español la elección entre los dos modos aunque el subjuntivo no es una realidad nueva para los alumnos marroquíes puesto que el francés cuenta también con este modo: **No creo que Mohamed es el candidato ideal para este trabajo. (sea)*

**Llegó una hora antes para que pasa la entrevista. (pasara)*

- Ser/Estar: Son dos formas que corresponden a un solo verbo en francés (Être). La referencia del francés hace que los estudiantes no diferencien las dos formas del español: **Yo estoy capaz de hacer este llevar a cabo este proyecto. (soy)*

De lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de dominar los paradigmas verbales y su uso haciendo hincapié en la adecuación temporal y modal.

En lo que se refiere a la evolución de los errores morfosintácticos por cursos, se observa una disminución muy lenta de S5 a S6 (del 27,11% al 26,19%). En cambio, en S7 y S8, es de subrayar que el número de errores encontrados en el último nivel es igual que el hallado en el penúltimo nivel (33,33% cada uno). Se trata, pues, de errores resistentes, y por lo tanto son fosilizables.⁸

4.4. Errores léxicos

En este apartado recopilamos algunos errores producidos por el uso de vocabulario inadecuado al escribir en español. De esta manera, las causas de *las producciones erróneas* o incorrectas de los alumnos son:

- Galicismos: es en el nivel léxico donde mayormente se producen debido a las afinidades entre el francés y el español. En general, los estudiantes, recurren, a menudo, a préstamos del francés usando estrategias de asociación:

**En mi país los obreros ganan poco dinero. (ganan)*

En el cuadro de abajo se sintetizan algunos calcos de palabras francesas:

Forma calcada (Interlengua)	Francés (Lengua afín)	Español (Lengua objeto)
Marca	Marque	Marca
Sympático	Sympatique	Simpático
Seriosamente	Serieusement	Seriamente

- Errores intralinguales: la adquisición del léxico supone la creación de paradigmas impropios de la lengua objeto. Por lo que, los usuarios, sobre todo los principiantes, crean significantes inexistentes en español generalizando las reglas de derivación morfológica como **la solicitud (la solicitud)*, **el pedimiento (el pedido)*, **la bolsa (la bolsa)*, etc.

- La confusión de significantes afines: **Salimos de la empresa a las tres horas. (horas)*

- El uso de ítems léxicos por otros que comparten algunos rasgos semánticos:

⁸ Según FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S (1989:22) los errores fosilizables son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia.

- **Mi jefe no es nada comprensible. (comprensivo)*
- **En Francia, los personajes son muy trabajadores. (las personas/ la gente)*
- La falta de adecuación contextual: la deformación semántica de unidades léxicas incide negativamente en el uso de las palabras de acuerdo con el contexto: **La importancia de esta oferta existe en la remuneración. (consiste)*
- La sustitución: debido a la pobreza léxica el usuario sustituye un término por otro que lo explica, lo que da lugar a la redundancia: **Al principio he estudiado mis estudios en la facultad de Económicas. (he hecho mis estudios)*
- Términos adaptados literalmente del francés y adaptados ligeramente al español: **et (y), *ou (o), *saladas (ensaladas), *funciona (funciona), etc.*

Es de notar que este tipo de errores alcanza un porcentaje importante respecto al resto de los errores. Suman un total de 80 errores, lo que supone el 27,68% de los errores detectados.

En este sentido, es de observar que el número de errores léxicos va disminuyendo pasando de curso a otro superior (del 24,57% en S5 al 22,22% en S7), lo que consideramos una señal de progreso.

En definitiva, para que estos errores decrezcan es necesario encauzar el aprendizaje del léxico y las formas gramaticales de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

4.5. Errores discursivos:

En este punto vamos a ver los errores⁹ que hacen referencia a los problemas vinculados a la cohesión textual: coherencia global, correferencia, conectores del discurso, tiempo y aspecto verbal y separación de ideas. Efectivamente, al intentar defenderse discursivamente sobre un tema determinado los estudiantes comenten varios errores que entorpecen la comunicación. Veremos, a continuación, algunas distorsiones que son frecuentes en las producciones de los usuarios:

- Errores de contenido producidos por desviación del tema:
 - **Les agradecería que me enviaran información detallada sobre los programas informáticos para empresas y el servicio de traducciones comerciales, técnicas y jurídicas.*¹⁰
- Errores de estructura generados por falta de introducción y conclusión:
 - **Les ruego que enviéme los gastos de registro y los precios del cursos y en caso de cancelación del curso es que los costos serán reembolsados [...] Assimismo, les ruego que me respondan cuanto antes.*

⁹ Justamente, en este apartado no vamos a hacer un análisis minucioso de todos los errores discursivos detectados en el corpus que está lleno de desviaciones de todo tipo, lo que complica la tarea de reconstruirlo. En otras palabras, consideramos una mera especulación analizar detalladamente todos los errores que entorpecen la comunicación del texto global.

¹⁰ El tema era solicitar información detallada sobre cursos que ofrece una escuela oficial de idiomas (matrícula, horarios, precios, pruebas de nivel, etc.).

- Errores de correferencia que se dan cuando el alumno tiene problemas con los pronombres demostrativos, los posesivos, los artículos, los deícticos y sus correspondientes anafóricos y los conectores en general:

**Les agradecería que me enviaron information detallada sobre diferentes clases con respecto a el curso de lengua y cultura español, quiero los horarios para integrar su centro de lenguas [...] y por favor enviarme la programa para que pueda sincronizarme para la mía, y si los profesorado son competentes. Personalmente, me interesado de servicios que se representan en sus centro.*

- Errores de redundancia y repetición de enunciados:

**Les ruego que me enviaran información sobre las lenguas que está estudiando los estudiantes. Asimismo, les agradecería de hablarme de su diploma y la conducta de los cursos en clase.*

- Errores relacionados con el tiempo y aspecto verbal:

**Les ruego que nos ofrecen precios convenientes y nos contestan lo antes posible. (ofrezcan... nos contesten)*

** Les agradecería que me enviaron información sobre alojamiento en Barcelona. (enviaran)*

- Errores ocasionados por la mezcla de registros:

**Les agradecería que me enviase información sobre los horarios y el tipo de clases que ofrecéis en vuestro centro.*

- Errores originados por la mala separación de ideas:

**Hemos reclamando el pago de la factura número 2567 dos veces pero no recibimos nada. Exigimos el pago de esta factura inmediatamente. El departamento de contabilidad tiene un retraso de 50 días. El motivo de esta carta es el pago de la factura 2567 que asciende a 150000 Dirhams o le retiramos el descuento de 5%.*

- Errores de falta de signos de puntuación:

**Nos vemos obligados a recordarles que hemos reclamado dos veces el pago de nuestra factura y también queremos recordarles que tienen un retraso de 50 días y es la tercera vez que ocurre lo mismo y también les informamos que nunca pagan a 30 días y esperamos que paguen dentro de una semana queremos una respuesta inmediata.*

Un dato a tener en cuenta es que con el tiempo los errores discursivos van aumentando paulatinamente (del 15,25% en S5 al 15,47% en S6). Sin embargo, éstos van disminuyendo a medida que los usuarios pasan a cursos superiores (del 18,51% en S7 al 18,18% en S8), lo que nos parece una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo de la lengua meta. (Véase tabla 3). De ahí la necesidad de proponer actividades que puedan ayudar a los usuarios a superar los problemas discursivos que surgen al elaborar textos escritos. En cualquier caso, es necesario diseñar actividades que les permitan producir textos perfectamente coherentes y claros.

Para resumir, el diagrama más abajo sintetiza el desarrollo de los errores cometidos por los estudiantes de la ENCG de Casablanca.

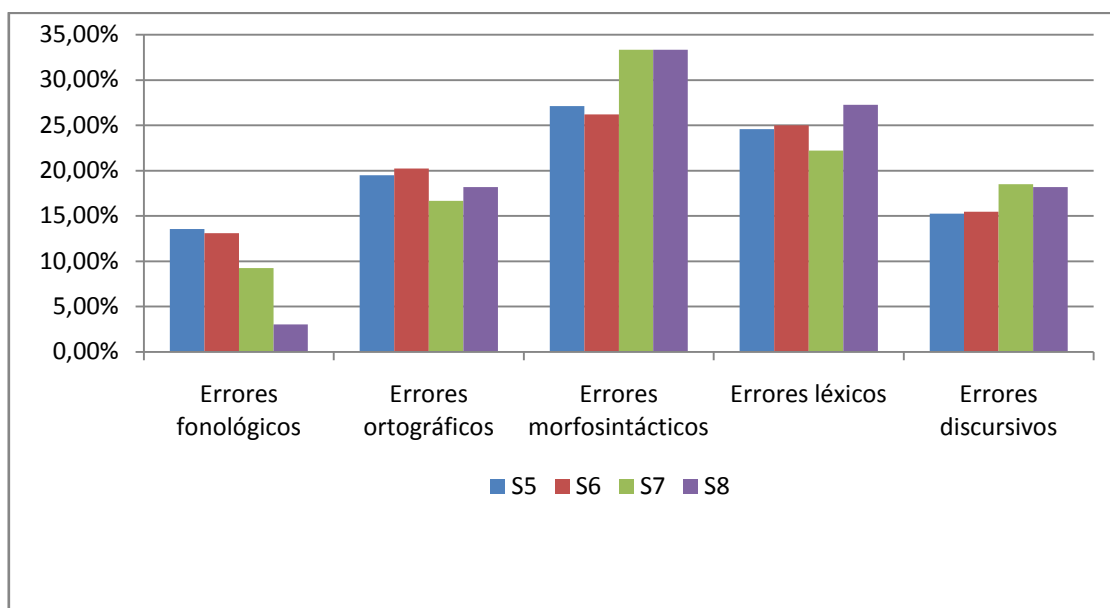


Diagrama1: Evolución de los errores según los niveles.

Como se observa en este diagrama, hay un mejoramiento global en la evolución de los errores detectados en el corpus a pesar de algunas desviaciones que tienen mayor resistencia para su superación. Es el caso de las dificultades que surgen a nivel morfosintáctico y que se mantienen en cursos avanzados. Efectivamente, los problemas fonológicos parecen solventarse ya en los primeros estadios de competencia lingüística. En cuanto a los errores léxicos, éstos presentan una evolución menor. Igualmente, los errores comunes de ortografía disminuyen bastante, pero permanecen considerablemente en las producciones textuales de S7 y S8. Por último, la presencia de errores discursivos en los niveles estudiados es notable, lo que impide a los alumnos expresarse con más propiedad en español, sobre todo en los niveles superiores.

5. Conclusión

Del corpus analizado anteriormente se deduce que la mayoría de los errores producidos no se debe solamente a la interferencia de la lengua materna o la segunda lengua, sino a la transferencia¹¹ en el proceso de enseñanza (sobre

¹¹ "La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE." Diccionario de términos clave de ELE en:

generalizaciones de reglas, ultracorrecciones, simplificaciones, sustituciones, omisiones, adiciones, etc.). De esta manera, los usuarios suelen utilizar las estrategias que creen más convenientes basándose en su lengua materna, y también en otras lenguas aprendidas precozmente como el francés, o en similitudes o excepciones de la lengua objeto. Así pues, claro está que los errores resultan lógicamente de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos. Por otra parte, hay que subrayar que el elevado número de errores cometidos es grande a causa de la influencia lingüística del francés y el árabe en las producciones escritas elaboradas por los informantes. Por consiguiente, es interesante tener en cuenta estos factores para subsanar los errores vistos anteriormente.

En definitiva, hemos visto cómo los estudiantes de la ENCG de Casablanca cometen diferentes tipos de errores susceptibles de ser explicados a partir de la teoría del contacto de lenguas en la que los términos interferencia y transferencia negativa¹² cobran sentido. De esta forma, la enseñanza del español de negocios no implica solamente una influencia interlingüística¹³ sino también intralingüística.¹⁴

BIBLIOGRAFÍA:

- AMEHDAR, A. (2017): «Errores e interlengua en el aprendizaje del árabe en los centros docentes españoles en Marruecos». *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, nº66, Sección Árabe-Islam, pp.3-29.
- ACARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (1990): *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1998): «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas». *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Eds. BELLO ESTÉVEZ, P. [y otros]. Madrid: Aula XXF Santillana, pp. 282-300.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm

¹² Transferencia negativa es sinónimo de interferencia. "Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender." *Ibidem*.

¹³ Se entiende por influencia interlingüística, la interacción entre las lenguas aprendidas previamente y la lengua meta. Si el idioma materno del usuario fuese el árabe y estuviera aprendiendo español, podría, por ejemplo, decir: "Me gusta jugar al fútbol *en* (por) la tarde". Ese error preposicional, en el cual habría copiado una estructura del árabe (في المساء) y la habría aplicado al español, es un error interlingüístico generado por dos idiomas distintos.

¹⁴ Entendemos por errores intralingüísticos aquellas desviaciones que se dan por influencia de la lengua objeto. Por ejemplo, en la oración: "El presidente del gobierno le pidió a los sindicatos que tengan paciencia", el alumno opta por "le" en vez de "les". Se trata de un error de concordancia que no tiene nada que ver con otra lengua. En este caso, interviene sólo una lengua: el español.

- IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- KHARMAN, K. (1995): *Análisis de errores de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: U.A.M. Facultad de Filosofía y Letras.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1989): «Corregir y evaluar desde la perspectiva comunicativa». *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada: Universidad de Granada, pp. 13-29.
- ____ (1994): «Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera» *Actas del Segundo Congreso ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid, pp. 267-278.
- ____ (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- NEMSER, W. (1971): «Approximative systems of foreign language learners». *IRAL IX 2*, pp. 115-123.
- OKAB, A. (2009): «Las preposiciones en la interlengua de los estudiantes de español en la Facultad de Letras de Agdal-Rabat». *Traducción e Interculturalidad. Aspectos metodológicos teóricos y prácticos*. Eds. AZUZENA P. I., María y MARTÍN M., Raquel. Rabat: Instituto de Estudios Hispano-Lusos, pp. 57-71.
- PORQUIER, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis doctoral inédita. París: Universidad de París, VIII.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- TARONE, E. (1982): «Systematicity and attention in interlanguage». *Language Learning 32*, pp. 69-82.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact*. La Haye: Mouton. [Traducción española de RIVERA, Fco. (1974). *Lenguas en contacto. Descubrimiento y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.]

Introducción

Son numerosos los estudios realizados, desde una perspectiva literaria, sobre *El túnel*, la primera producción narrativa de Ernesto Sábato. Sin embargo, a nivel lingüístico, solo se hallan alusiones esporádicas a algunos datos que valoran la lengua del escritor.

En esa obra, y opuestamente a las pocas páginas que la integran -menos de setenta-, se perciben rápidamente los impresionantes recursos idiomáticos que ofrece y los variados ámbitos de estudio que posibilita a los investigadores. Lo cual permitiría caracterizar el estilo del autor y echar luz sobre aspectos de la condición humana, como temática fundamental en su cosmovisión.

Dentro de la gama de usos idiomáticos claramente manifiestos en la obra, se destacan los adjetivos que invierte el escritor en su novela, con el objetivo de configurar una descripción minuciosa y una valoración precisa del estado de los personajes, de los espacios y de las cosas y hechos que narra. Así lo declara el autor al adoptar la opinión de Maupassant, quien sostiene que “quelque soit la chose qu'on veut dire, il n'ya qu'un mot pour l'exprimer, qu'un verbe pour l'animer et qu'un adjectif pour la qualifier” (Sábato, 1987:85).

En el presente artículo, he elegido atender exclusivamente a la categoría de adjetivos calificativos pospuestos que se combinan en una misma estructura oracional. Pues, por un lado, llama la atención la gran cantidad de esa categoría, y por otro, la posposición parece constituir para el autor un espacio amplio en el que puede insertar más detalles en comparación con la anteposición.

En otro ámbito, optar por el estudio de una serie de adjetivos que concurren en una misma estructura oracional y excluir los casos de un solo adjetivo supone naturalmente examinar, además de las cualidades que denotan, cómo se asocian esas categorías de palabras en la oración y qué incidencia semántica generan entre sí.

Cabe precisar que el foco de atención en este estudio será el núcleo del sintagma adjetival. No atenderemos a los otros componentes o complementos del adjetivo, a los cuales proyectamos dedicar un artículo ulterior.

Nuestro quehacer será entonces analizar los adjetivos empleados en *El túnel* (Sábato (1989)) como elementos funcionales y significativos, en un ámbito sintáctico-semántico, determinando la relación de combinación y de sentido que se establece entre ellos en una misma cláusula.

1. LOS CASOS DE LA CONCURRENCIA DE ADJETIVOS

Inventariando el conjunto de casos de pluralidad de adjetivos pospuestos en toda la novela, y atendiendo particularmente a la concurrencia producida en cada oración, en la que el adjetivo o los adjetivos califica/n a un mismo referente, conseguimos el siguiente resultado:

- En *El túnel* se hace uso de 112 casos de concurrencias de adjetivos ubicados después de un sustantivo, una palabra sustantivada o un pronombre.
- La concurrencia ofrece diferentes y enredadas estructuras, tanto a nivel de número como de tipo de combinaciones.
- La relación de sentido entre los adjetivos es variada y encierra mucha expresividad.

Para desentrañar este entramado, vamos a clasificar primero las estructuras por el número de adjetivos que las componen y luego procedemos al análisis y comentario de la relación sintáctica que mantienen (coordinación/yuxtaposición) y de su correspondencia o conexión semántica (complementariedad, diferencia, oposición...).

Examinando la repartición de los adjetivos en las oraciones, se nota que estos se pueden clasificar en tres categorías de combinaciones: las de dos, las de tres y las de más de tres adjetivos en una misma cláusula.

1.1. LA CONCURRENCIA DE DOS ADJETIVOS POSPUESTOS

Se registran 93 casos que reúnen dos adjetivos. Ello equivale a un porcentaje de más de 83% del total de combinaciones de esta parte de la oración.

Las combinaciones de parejas que ofrece la obra son de dos categorías: coordinadas (enlazadas por las conjunciones o locuciones conjuntivas coordinantes: y, ni, o, etc.) y yuxtapuestas (sin enlace, a través de un signo de puntuación, generalmente una coma).

1.1.1. La coordinación de parejas de adjetivos

De los 93 casos extraídos de la obra, se atestiguan 76 parejas coordinadas repartidas del siguiente modo:

Parejas de adjetivos coordinadas		
Copulativamente	Adversativamente	Disyuntivamente
61	04	11

1.1.1.1. **La coordinación copulativa de parejas de adjetivos:**

Del recuadro podemos deducir que la suma de adjetivos coordinados copulativamente es la principal característica de la expresión del autor en cuanto a cualidades atribuidas a personas o cosas se refiere. Este dato es frecuente en toda la obra e indistintamente en todos los capítulos, mientras que la disyunción y la oposición ofrecen pocos o raros casos. Veamos algunos ejemplos de coordinación copulativa:

- Recuerdo tantos rostros cínicos **y** crueles (p. 61)
- Sé que las situaciones imprevistas **y** repentinas me hacen perder todo sentido (p. 66)
- Mi pensamiento era como un gusano ciego **y** torpe (p. 76)
- Su forma profunda **y** melancólica de razonar (p. 99)
- María quedó muda **y** paralizada (p. 109)
- Mimí Allende era malvada **y** miope (p. 124)
- Días enteros se me aparecen como sueños borrosos **y** deformes (p. 143)
- Todo parecía increíble **e** inútil (p. 156)
- Sentí que mi corazón se hacía duro **y** frío (p. 161)

Examinando esa categoría de parejas de adjetivos a nivel de relación semántica, observamos que hay tres tipos de combinaciones:

1.1.1.1.1. *La coordinación copulativa de adjetivos de sentidos complementarios*

En esta categoría los adjetivos son, hasta un cierto punto, homogéneos y su combinación apunta a añadir magnitud, cantidad o cualidad al conjunto. Esos adjetivos pueden caer en una misma área semántica.

Página	Pareja de adjetivos	Relación Semántica
61	Rostros cínicos y crueles.	Aspectos malignos.
66	Situaciones imprevistas y repentinas.	Características de algo inesperado, impensado, brusco.
67	Me parece claro y evidente.	Patencia.
68	Quedé deprimido y avergonzado.	Mal estado psicológico.
75	Me sentía tan nervioso y emocionado.	Estado de ánimo alterado, perturbado.
79	Cosa perfectamente factible y hasta más normal que lo contrario	Realización posible y natural.
82	Estaba poseído por una decisión viril y dispuesto a todo	Disposición para una eventual actuación maligna.
96	Un voz neutra y oficinesca	Falta de sentimientos, sensibilidad, emoción.
98	La gente [...] más generosa y mejor que [...]	Valoración positiva, cualidades.
98	Un procedimiento tan	Fastidio, sufrimiento, dureza.

	engorroso y cruel	
109	María quedó muda y paralizada	Detención del funcionamiento de órganos.
109	Esos momentos [...] se fueron haciendo más raros y cortos	Escasez, disminución.
109	Un cielo cada vez más tempestuoso y sombrío	Agitación, oscuridad, melancolía.
117	Un ser más puro y más tierno	Aprecio y valoración positiva.
117	Esas palabras estúpidas e inútiles	Desprecio, valoración negativa.
120	La nada absoluta y eterna	Ilimitación, duración.
123	Vasallos infieles y pérfidos	Deslealtad.
143	Sueños borrosos y deformes	Confusión, forma irregular.
151	Sentía un odio sordo e impreciso	Falta de claridad, de sentido, forma, tipo.
153	Una colección de hipócritas y mentirosos	Falsedad.
153	Hechos tormentosos y crueles	Tensión, dureza, violencia.
158	Ese poeta falso y presuntuoso	Engaño, falta de consistencia.
160	Esa vida curiosa y absurda	Extravagancia.

1.1.1.1.2. La coordinación copulativa de adjetivos de sentidos dispares:

Esta categoría ofrece una heterogeneidad de sentido, los adjetivos aunados copulativamente son desiguales. La concurrencia en esa combinación es muy expresiva y proporciona una riqueza semántica, porque se suman cualidades y características diferentes atribuidas a un mismo referente (persona, cosa o hecho). Lo cual amplía la descripción de los personajes y de las cosas y enriquece la concepción de las escenas y de los eventos.

Página	Pareja de adjetivos	Relación Semántica
65	Una soledad ansiosa y absoluta	Descripción de un estado psicológico y variadas características.
72	Decisión melancólica y definitiva	
73	Algo tan general y alejado de las preocupaciones diarias	
76	Un gusano ciego y torpe	Deficiencia de un órgano y defecto de carácter.
76	Algo desproporcionado y monstruoso	Correspondencia, dimensión y sentido del mal.
83	El pelo era largo y castaño	Tamaño y color.
94	Ese imbécil mujeriego y cínico*	Tipo de conducta, relación social y comportamiento reprochable.
99	Su forma profunda y melancólica de razonar	Características de realización de una operación mental.

100	Una cosa [...] conocida e infinitamente ansiada por mí	El saber y el deseo afligido de una misma cosa.
100	El mar estaba ahí permanente y rabioso	Ubicación y estados del mar.
101	Tu rostro nudo y ansioso	Falta de máscara y sufrimiento psicológico.
102	Su voz remota y temblorosa	Lejanía, agitación y miedo.
109	Mis interrogatorios, cada vez, más frecuentes y retorcidos	Repetición y confusión.
121	Un chillido desesperado y extraño	Falta de esperanza y característica de rareza.
124	Mimí Allende era malvada y miope	Perversión y defecto de vista.
126	El tipo [Hunter] quería mostrarse sencillo y franco	Diferentes características de personalidad.
138-139	Hechos inexplicables y sospechosos	Falta de explicación y de confianza.
142	Cosas tan oscuras y despreciables	Falta de claridad y valor.
142	Algo incierto y melancólico	Incertidumbre y estado de ánimo.
151	Su voz dolorida y humilde	Dolor físico y bajeza, inferioridad.
156	Todo parecía increíble e inútil	Dificultad o falta de creencia y utilidad.
156	Todo era sombrío y helado	Características: oscuridad, sombra, tristeza, melancolía, frialdad.
158	Cosas oscuras y ásperas	Falta de claridad y agrado o apacibilidad.
159	Ese calor estático y amenazante	Estado y acción de amenazar.
159	Una cantidad inmensa y complicada	Características: inmensidad y complicación.
159	Un río oscuro y tumultuoso	Características: falta de claridad, misterio y ruido, confusión.
160	Una figura silenciosa e intocable	Características personales.
160	Un [...]túnel, oscuro y solitario	Características: falta de claridad, de luz y un estado.
160	Ella [...] muda y ansiosa	Estado físico y psicológico.
161	Mi corazón se hacía duro y frío	Estados: dureza y frialdad.
163	Me miró con mirada dolorosa y humilde	Estados: dolor y humildad.

*En el caso de “Ese imbécil mujeriego y cínico” (página 94), la combinación admite varias interpretaciones: los adjetivos “imbécil, mujeriego, cínico” pueden funcionar como sustantivos; solo vemos que el primero, antecedido por un

determinante, es el que hace referencia al individuo, y representa por tanto el núcleo del sintagma nominal al que modifican los adjetivos que siguen.

1.1.1.1.3. La coordinación copulativa de adjetivos de sentidos parcialmente opuestos

Esta tercera categoría consta de muy pocos casos. El autor junta adjetivos que no son compatibles a nivel de significado. La oposición de sentido no es categórica ni sistemática, es parcial. En efecto, los adjetivos unidos en la cláusula se muestran muy diferentes o denotan sentidos que se pueden ubicar en dos extremos distintos.

Por otro lado, se nota que esas combinaciones se registran más en la obra en los últimos capítulos. Este dato es sugestivo, pues con este grupo de adjetivos, por pocos que son, el autor, además de crear imágenes, escenas, comportamientos o caracteres variopintos, logra configurar un modelo de protagonista en un estado de extrema perturbación, con un espíritu a caballo entre el bien y el mal, preludivando unos momentos nefastos que culminarán con unas decisiones malignas: un crimen.

Página	Pareja de adjetivos	Relación Semántica
75	Las frases, sueltas y mezcladas	Características de: disgregación, sin sujeción o no formar parte de un conjunto / unión, junción...
101	Estás quieto y un poco desconsolado	Descripción del estado de ánimo: sosiego, tranquilidad o inmovilidad / melancolía, tristeza, aflicción.
106	Ese tiempo a la vez maravilloso y horrible	Descripción del tiempo: extraordinario, admirable/ terrible, espantoso, desagradable.
107	Mi reacción era positiva y brutal	Características de la reacción: aceptación, asentimiento/ violencia, crueldad.
115	A su lado me siento un ser mezquino y culpable.	Cualidades de desgracia, desprecio, necesidad/implicación en actos malos o condenables.
158	Miradas ansiosas y desesperanzadas.	Deseo vehemente/falta de alcance o realización de lo deseado.
159	Tiempo anónimo y universal.	Características de: desconocido, sin identificación/común, de todo el mundo.

1.1.1.2. **La coordinación disyuntiva de parejas de adjetivos**

Las parejas de adjetivos coordinados que entretienen una relación de disyunción constan de once casos. Sus características semánticas les otorgan mucha expresividad y corroboran la tendencia a la suma de características y cualidades.

Ejemplos:

- Hasta un hombre real o simbólico como Cristo. (p. 63)
- Algunas variantes que eran lógicas o por lo menos posibles. (p. 66)
- Una consulta [...] inútil o irreflexiva. (p. 67)
- Resultados ridículos o desalentadores. (p. 76)
- Sin que yo atinara a nada tranquilo o eficaz. (p. 77)
- Mi desprecio por la humanidad parecía abolido o, por lo menos, transitoriamente ausente. (p. 91)
- Todo lo que sucedía después parecía grosero o torpe. (p. 107)
- ¿O es que el correo tiene empeño en hacer llegar cartas incompletas o equívocas? (p. 146)
- Algo que juzgo necesario o conveniente. (p. 149)
- El sentido material o fraternal de su cariño. (p. 153)
- La imaginaba en lugares inaccesibles o torpes. (p. 160)

Como se puede observar, en el primer tipo de parejas de adjetivos, la combinación es de tipo disyuntivo inclusivo. El significado de cada uno de los dos adjetivos aunados no supone excluir, descartar ni negar el significado del otro, más bien existe una relación de extensión, compleción o matización que amplían el significado y lo enriquecen. Así pues, “variantes lógicas” no excluyen a “variantes posibles”; una consulta “irreflexiva” resultaría sin duda “inútil”; unos resultados “ridículos”, raros, de poca estimación o consideración, son naturalmente “desalentadores”; algo “eficaz” conllevaría lógicamente tranquilidad; algo “abolido” supone estar “ausente” o fuera de aplicación, de práctica y sin efecto; un hecho “grosero”, carente de educación y delicadeza es evidentemente impúdico, deshonesto y por lo tanto “torpe”; unas cartas “equívocas” lo son porque sus datos son correctos o “incompletos”, algo “necesario” es, o tiene que ser, “conveniente” en una determinada circunstancia o situación; un cariño “material” o “fraternal” son dos tipos de cariño en los que no se excluye la inclinación de buen afecto o amor para con alguien, más bien remiten los adjetivos a la naturaleza de ese cariño y a su grado.

En el caso de lugares “inaccesibles” o “torpes” se coordinan la característica de dificultad de acceso o alcance con la de su impudencia, fealdad o tosquedad.

Para el caso de “hombre real o simbólico”, la combinación incluye a dos términos de la misma especie, mas sus características son distintas. El adjetivo “real” se refiere a un hombre ordinario y normal frente a otro real también, pero de valor simbólico, como lo es “Cristo”.

De lo adelantado, podemos concluir que la disyunción de adjetivos opera como un mecanismo de ampliación y enriquecimiento de la imagen, escena o situación descritas por el narrador, ansioso por la precisión y la detallada exposición de los hechos. Este dato apoya las conclusiones relativas al tipo de combinaciones antes analizadas: coordinación copulativa.

La coordinación disyuntiva no excluye sino incluye y refuerza la suma de cualidades atribuidas a los personajes o cosas y confiere a la expresión del autor una larga perspectiva de escenificación

1.1.1.3. **La coordinación adversativa de parejas de adjetivos:**

Este grupo se limita a un reducido número de casos. La relación entre los adjetivos se establece a través de los nexos “pero” y “no... sino”.

- Con los años se llega a saber que la muerte **no** sólo es soportable, **sino** hasta reconfortante. (p. 63)
- **No** solamente era inútil para nuestro amor **sino** hasta pernicioso. (p. 108)
- Seguí caminando con paso rápido **pero** normal. (p. 78)
- Sentí que asistía, por fin, a la revelación de un secreto abominable **pero** muchas veces imaginado. (p. 162)

En ninguno de los casos citados podemos afirmar que hay una contraposición de conceptos de la índole afirmativo/negativo; anterior/posterior; bueno/malo..., más bien hay una adición, inclusión o una intensificación de sentido reforzada por la preposición “hasta” en un par de casos.

En el primer ejemplo, “la muerte no sólo es soportable, sino hasta reconfortante”, el narrador alude a un tipo de muerte que no supone un estado de dolor, sufrimiento o pena -curiosamente sostenibles y aguantables-, sino que es fuente de recuperación de vigor, aliento y consolación.

En el segundo ejemplo, el falso y fingido amor “carnal” entre María y Juan Pablo Castel no solo carecía de valor, provecho e interés que pudieran materializarse en un sosiego y satisfacción psicológica, más bien engendraba un grave estado de perjuicio y daño.

En los casos de la coordinación con “pero”, se nota que el valor de la conjunción es más bien de suma y anexión. Pues de ningún modo se opone “rápido” a “normal”, ni “abominable” a “imaginado”. Los adjetivos en ambas parejas funcionan como elementos complementarios el uno del otro, y sus significados incluso remiten a una variedad de sentido que puede coordinarse copulativamente sustituyendo la conjunción “pero” por “y”:

- Seguí caminando con paso rápido **y** normal. (p. 78)
- Sentí que asistía, por fin, a la revelación de un secreto abominable **y** muchas veces imaginado.

Este dato sobre el grupo de coordinaciones adversativas de adjetivos ratifica, como vimos en apartados anteriores, la propensión del autor a la congregación de adjetivos que se complementan y se asocian semánticamente.

1.1.2. **La yuxtaposición de parejas de adjetivos**

El segundo tipo de concurrencias lo encarnan 17 casos de parejas de adjetivos yuxtapuestos.

En esta categoría los adjetivos están separados por una coma, menos un caso en el que no se emplea ningún signo de puntuación. Sintácticamente pues no está marcada la relación, lo cual concede mayor interés a la relación semántica que hay entre esos elementos combinados.

Página	Pareja de adjetivos
61	Los criminales son gente más limpia, más inofensiva
65	Pasaban la mirada por encima, como por algo secundario, probablemente decorativo
65	Cuando desapareció [...] me sentí irritado, infeliz
73	Yo era locuaz, dicharachero
77	Una de esas construcciones imaginarias mías, tan presuntuosas
92	Era alto, flaco
99	Un mundo cruel, lleno de fealdad y miseria
100	Pero este sol era un sol negro, un sol nocturno
100	Tu voz era neutra, casi oficinesca
128	Era tan abrumador, tan épuisant
129	Esta gente es frívola, superficial
129	Me ponía malhumorado, nervioso
156	A las cinco y media, alarmado, enloquecido, volvía a llamarla
156	Todo era milagroso, alucinante
156	En un mundo desprovisto de sentido, indiferente
162	La tormenta estaba ya sobre nosotros negra, desgarrada por los relámpagos
163	Vi a Allende [...] con los ojos inútiles muy abiertos

La yuxtaposición, como se puede ver en los ejemplos anteriores, opera en tres niveles de relaciones:

- En un primer nivel, el autor junta dos rasgos de sentidos compatibles y complementarios que crean imágenes y representan escenas homogéneas. La yuxtaposición de adjetivos no es un artificio para que un adjetivo altere el sentido del otro, más bien es un mecanismo que permite configurar un contorno

semánticamente rico y coherente. Aun más, podemos sostener que los dos términos combinados admiten tanto una coordinación copulativa como una yuxtaposición: “gente limpia, / **(e)** inofensiva”; “algo secundario, / **(y)** decorativo”; “(él) irritado, / **(e)** infeliz”; “locuaz, / **y** dicharachero”; “mundo cruel, / **(y)** lleno de fealdad”; “sol negro, / **(y)** nocturno”; “voz neutra, / **(y)** oficinesca”; “(él) abrumador, / **(y)** épuisant”; “gente frívola, / **(y)** superficial”; “(el narrador) malhumorado, / **(y)** nervioso”; “(el narrador) alarmado, / **(y)** enloquecido”; “(todo) milagroso, / **(y)** alucinante”.

- En un segundo nivel, la yuxtaposición de adjetivos sirve para enlazar características distintas o dispares que se congregan para representar un hecho, una cosa o un estado físico: “circunstancias imaginarias, presuntuosas”; “mundo desprovisto de sentido, indiferente”; “(él) alto, flaco”.
- En un tercer nivel, en un único caso: “vi (Juan Pablo Castel) a Allende con los ojos inútiles muy abiertos”, la yuxtaposición de adjetivos, en una combinación muy expresiva, conlleva un tono contrastivo e irónico a la vez, al unir, sin signo ortográfico, dos adjetivos que indican una oposición entre un estado (la apertura de los ojos) y una función (la inutilidad de los ojos por la invidencia).

1.2. LA CONCURRENCIA DE TRES ADJETIVOS POSPUESTOS

Este grupo lo representan quince casos: dos coordinaciones, seis yuxtaposiciones y siete combinaciones mixtas (coordinación y yuxtaposición).

- Para el primer tipo, se nota que la primera combinación contiene dos conjunciones, una concesiva (“aunque” con el valor de “pero”) y otra copulativa (e): “comenzaron a aparecer algunos hechos aislados **aunque** destrozados **e** inconexos”, (p. 143). Los tres adjetivos, de sentidos distintos, se complementan para caracterizar los hechos que empezaron a manifestarse al narrador en un estado de perturbación mental. Con ese trío de calificativos, el autor configura una escena de eventos, de un lado separados y de otro descompuestos y desenlazados.

La segunda coordinación, “un río oscuro **y** tumultuoso a veces, **y** a veces extrañamente calmo” (p. 159), es copulativa y consta, por un lado, de una junción de dos estados distintos del río (la falta de claridad y la inestabilidad) y por otro, la suma de características antagónicas: el tumulto frente a la calma.

- En el segundo tipo, las yuxtaposiciones en las que se aúnan tres adjetivos sin enlace gramatical, observamos que se reúnen adjetivos de sentido complementario, como en varias combinaciones anteriores, los cuales permiten plasmar una descripción larga, rica y cohesionada de:

- Un determinado estado de ánimo: esa noche volví a casa nervioso, descontento, triste (p. 65);
- Una cosa: “era una mirada extraña, fija, penetrante” (p. 83); “lográbamos comunicarnos, pero en forma tan sutil, tan pasajera, tan tenue” (p. 107.);
- Unas cualidades: “era una mujer diferente [...], más activa, más vital”. (p. 136).

En otros casos, se pintan imágenes con cualidades de sentidos diferentes relacionados con aspectos concretos de personas o cosas: “los muebles

modernos, limpiísimos, funcionales” (p. 70); “hunter [...] era alto, moreno, más bien flaco” (p. 124).

- Para el tercer tipo, se registran las siguientes estructuras:
 - Uno se cree a veces un superhombre hasta que advierte que también es mezquino, sucio y pérfido (p. 62).
 - Una impresión semejante a la que me producen ciertos animales fríos, húmedos y silenciosos como las víboras (p. 95).
 - Me acusé de ser un monstruo cruel, injusto y vengativo (p. 105).
 - Yo no sabía si era soltero, viudo o divorciado (p. 141).
 - Los mismos rasgos [...] aparecían acentuados y deformados en la hermana, un poco caricaturizados (p. 68).
 - Imaginar diálogos, lo más eficaces y rápidos posibles (p. 73).
 - Pero sentí que era un puente transitorio y frágil colgado sobre un abismo (p. 88).

En los cuatro primeros casos se da una yuxtaposición seguida de una coordinación copulativa o disyuntiva. De un lado, representan secuencias en las que la disposición de adjetivos sigue un orden lógico en el que la conjunción remata la enumeración (adjetivo + coma + adjetivo + conjunción + adjetivo). De otro se observa que se reúnen características compatibles que caben en una misma área semántica: cualidades de bajeza y desprecio (mezquino, sucio y pérfido), condición y naturaleza de una especie de animales (fríos, húmedos y silenciosos), caracteres negativos: el mal, la crueldad, la perversión (cruel, injusto y vengativo) y diversos casos de un estado civil de un individuo (soltero, viudo o divorciado).

El resto de estructuras se componen de una coordinación copulativa de adjetivos seguida de una yuxtaposición, en un caso, y en otros dos sin ningún enlace manifiesto.

En la primera combinación (acentuados y deformados, caricaturizados) podemos ver que la serie de adjetivos refleja la falta de belleza o atracción de una persona a través de una descripción de sus rasgos físicos desagradables.

En las otras estructuras, los adjetivos designan cualidades diferentes de una misma cosa: eficacia, rapidez y posibilidad para el sustantivo “diálogos”, y los estados de transitoriedad, fragilidad y suspensión para el sustantivo “puente”.

1.3. LA CONCURRENCIA DE MÁS DE TRES ADJETIVOS POSPUESTOS

Solo se registran cuatro combinaciones en las que el autor recurre a un gran número de calificativos, que llegan hasta seis. Ubicados todos en estructuras yuxtapuestas, sirven para amueblar una descripción de cualidades y caracteres de personajes (el narrador, los hombres) o indicar las categorías de algo (métodos).

- Yo tan estúpido, tan ciego, tan egoísta, tan cruel (p. 101).
- Desprecio a los hombres, los veo sucios, feos, incapaces, ávidos, groseros, mezquinos (p. 119).

- Con los habituales métodos inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos (p. 131).
- Todo me parecía fugaz, transitorio, inútil, impreciso (p. 142).

Escudriñando los casos, se observa que con la yuxtaposición el autor quiere crear una sucesión de aspectos descriptivos no deslindados y probablemente sin intención de delimitación. Pues si hubiera querido cerrar la enumeración, habría empleado alguna conjunción (coordinante copulativa, disyuntiva...) para precisar el marco descriptivo en cuestión e indicar el último término de la enumeración: “estúpido, ciego, egoísta **y** cruel”; “sucios, feos, incapaces, ávidos, groseros **y** mezquinos”, “inductivos, deductivos, analíticos **y** sintéticos”; “fugaz, transitorio, inútil **e** impreciso”.

A nivel semántico, las cualidades que indican los adjetivos se caracterizan por su amplia compatibilidad e inclusión:

- Defectos físicos o de carácter de seres humanos en los dos primeros casos: “estúpido, ciego, egoísta, cruel”; “sucios, feos, incapaces, ávidos, groseros, mezquinos”.
- Tipología de un método de investigación científica: “inductivo, deductivo, analítico, sintético”.
- Características variadas de “algo”: “fugaz, transitorio, impreciso, inútil”.
- El autor en esta clase de combinaciones recurre a la carga descriptiva de personas o cosas. Los adjetivos aunados con sus distintos matices garantizan una riqueza y armonía semántica a la expresión.

Conclusión

Si un solo adjetivo, pospuesto o antepuesto, por pintoresco, pluridimensional o variopinto que sea, configura un único concepto, la pluralidad y la multiplicidad de adjetivos, que caracterizan *El túnel*, proporcionan otro valor y los adyacentes que califican al nombre crean concatenaciones y vínculos específicos que desmantelan las profundas intenciones expresivas del novelista. Así, se revela, pues, la personalidad y la psicología de un escritor consciente de su aferramiento al detallismo. A este propósito, el propio Ernesto Sábato sostiene que “cada palabra está respaldada por el autor-hombre, nada está escrito en vano por simple juego o por pura destreza lingüística” (Sábato, 1987).

Del estudio realizado, se deduce que el escritor se vale de la estructura extensa - cuyos componentes se posponen al núcleo del sintagma nominal- y se interesa por la carga semántica que crea la multiplicidad de cualidades.

Por orden de mayor a menor uso de concurrencias, de las ciento doce combinaciones de adjetivos, se han registrado las siguientes concurrencias:

1. Adjetivo **y** adjetivo: 61
2. Adjetivo, adjetivo: 17
3. Adjetivo **o** adjetivo: 11
4. Adjetivo, **ly** adjetivo **y/o**, adjetivo: 7

5. Adjetivo, adjetivo, adjetivo: 6
6. Adjetivo **pero/no...sino** adjetivo: 04
7. Adjetivo, adjetivo, adjetivo, adjetivo, adjetivo: 4
8. Adjetivo **y/aunque** adjetivo **y** adjetivo: 2

Como se nota, el autor recurre a la junción de cualidades y características descriptivas con valor primordialmente complementario, dando prioridad a la suma de adjetivos.

En segunda posición yuxtapone y combina sin relación gramatical los adjetivos dejando abierta la relación que mantienen, y que generalmente remite a una compleción de sentido.

En tercera posición hace uso de la disyunción cuyo valor es inclusivo y apoya, de esta manera, las combinaciones de índole copulativa.

En el área de parejas de combinaciones el autor no parece interesarse mucho por las relaciones de oposición o contrariedad que solo se reflejan en cuatro casos.

En el área de tres adjetivos o más, se observa el predominio de la yuxtaposición, presente en siete estructuras mixtas y diez sin enlace gramatical. En su mayoría favorecen de un lado la extensión y la amplitud y de otro, la compleción y la compatibilidad de sentido.

El estilo del autor no es nada parco ni avaro en la adjetivación, es proclive al uso en gran cantidad de los adjetivos y la adjetivación en la novela sabatiana se entiende como un arte de intensificación de la expresión, una carga homogénea de cualidades y de ningún modo puede considerarse como sobre adjetivación o abuso de esa parte de la oración.

REFERENCIAS

- ARAGONÉS FERNÁNDEZ, L., PALENCIA DEL BURGO, R. (2014): *Gramática de uso del español A 1- B 2, Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- BARDIN, L. (1996): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BENITO LOBO, J. A. Y FERNANDO VIZOSO, M. (1994): *El comentario de textos, asimilación y sentido crítico*. Madrid: Edinumen.
- BOSQUE, I. (1990): «Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios». *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1993). «Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos». *Revista Argentina de Lingüística*, Vol. 3. pp. 10-48.
- _____ (1999). «El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio», cap. 4, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: RAE-Espasa Calpe. pp. 217-310.
- BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (1999): «La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales». *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol II. Madrid: Espasa Calpe, pp. 395- 522.

- BRUCART, J. M. (1999): «La estructura del sintagma nominal». *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. I
- CARMEN JAVALOYES «Uso y abuso de los adjetivos en la literatura», en <http://ciudadseva.com/texto/uso-y-abuso-de-la-adjetivacion-en-la-literatura/>
- CASCON MARTÍN, E. (1989): *Análisis lingüístico de textos*. Madrid: Edinumen.
- CONTRERAS, H. (1983): *El orden de las palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- DEMONTE, V. (1999). «El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal», en: I. Bosque y Violeta Demonte: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. pp. 129-215.
- _____ (2000). «Configuración e interpretación de los adjetivos del español: un enfoque minimista», en G. Wotjak (editor): *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual*. Madrid: Vervuert Frankfurt / Iberoamericana. pp. 233-261.
- ESCONDELL VIDAL, M. V. (1995): *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco Libros.
- ESTOPÀ, R. (2000): «Los adjetivos en las unidades terminológicas poliléxicas: un análisis morfosemántico». *Organon*, 14, (28/29). pp. 233-246.
- FELÍU, E. (2008). «La codificación de los participios adjetivos activos», en: Ma. J. Rodríguez Espiñeira y J. Pena (eds.) *Categorización lingüística y límites intercategoriales*, Anexo 61 de Verba. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacions. pp. 165-180.
- GALIANO, E. (2014): «Valor estilístico del adjetivo calificativo», en *ELENGUARIA*, <http://elenguaria.blogspot.com/2014/11/valor-estilistico-del-adjetivo.html>
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (1990): *Introducción a la explicación lingüística de textos (metodología y práctica de comentarios lingüísticos)*. Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1981): «Sobre el adjetivo como palabra independiente», en http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3642/0210-8178_4_115.pdf?sequence=1
- KOVACCI, O. (1992): *El comentario gramatical (teoría y práctica)*. Madrid: Arco Libros.
- LORENTE, M. (2000): «Estructura argumental y formación de adjetivos: los derivados en -oso/-osa», en Wotjak, G. (2000) *En torno al sustantivo y adjetivo en el español 243 actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo) sintácticos y lexicogenéticos*, *Lingüística Iberoamericana*: 11. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag. pp. 337-348.
- Los adjetivos calificativos, en *Lengua castellana y Literatura*, en <https://cmplenguayliteratura.wordpress.com/curso-0809/3%C2%BA-eso/3%C2%AA-evaluacion/contenidos/los-adjetivos-calificativos/>
- LUBOMÍR BARTOS (1971): «Sobre la adjetivación en español», en https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/100725/A_Linguistica_19-1971-1_5.pdf?sequence=1
- LUJÁN, M. (1980): *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- MARCOS MARÍN, F. (1990): *El comentario lingüístico, metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, J. A.; MUÑOZ MARQUINA, F.; CARRIÓN MORA, M. A. (2011): «Clases de palabras I. El sustantivo y el adjetivo», en *Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: Akal.
- MORILLAS, E.: «Leer a Sábado», en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/leer-a-sabato/>

- PELLIZZARI DE SOSA, G. (1990): *Una nueva visión de la poesía*. Buenos Aires: Braga,
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1996): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RIEGEL, M. (1985): *L'adjectif attribut*. París: PUF.
- RIGAU, G. (1999): «La estructura del sintagma nominal: Los modificadores del nombre», en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, v. I.
- RIQUELME, J. y TALAMÁS, M. (1995): *Comentario lingüístico y análisis de textos*. Alicante: Aguacilara.
- SOLER, C. (1997): *Desajustes léxicos nominales y su representación en una Base de Conocimiento Léxica. Valores semánticos de los adjetivos*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ERNESTO SÁBATO:

- ANGÉLICA CORREA, M. (1971): *Genio y figura de Ernesto Sábato*. Buenos Aires: Eudeba.
- BARRERA LÓPEZ, T. (1985): «Sábato: el artista y su tiempo», en *Anthropos*. Barcelona: Anthropos Ed. del Hombre, nº. 8
- _____ (1982): *La estructura de Abaddón el exterminador*. Sevilla: EE. H.A.
- BELKENENDE, L. (1983): *Aproximación a la novelística de Sábato*. Buenos Aires: Eudeba.
- CATANIA, C. (1973): *Sábato entre la idea y la sangre*. San José (Costa Rica): Ed. Costa Rica.
- _____ (1989): *Entre la letra y la sangre, conversaciones con Carlos Catania*. Barcelona: Seix Barral.
- CIFO GONZÁLEZ, M. (2009): *El reflejo de la literatura y de la vida en Ernesto Sábato ("El túnel" y "Sobre héroes y tumbas")*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- CONSTELA, J. (1997): *Sábato, el hombre. Una biografía*. Buenos Aires: Seix barral.
- DE CASTELLANOS, C. (1965): «Aproximación a la obra de Ernesto Sábato», en *Cuadernos Hispanoamericanos*. Madrid, nº 183.
- DELLEPIANE, Á. (1968): *Ernesto Sábato: el hombre y su obra*. Nueva York: Las Américas
- _____ (1970): *Ernesto Sábato: un análisis de su narrativa*. Buenos Aires: Nova.
- GÁLVEZ ACERO, M. (1985): «Sábato y la libertad», en *Anthropos*. Barcelona: Anthropos Ed. Del Hombre, nº 8.
- HELMY GIACOMAN, F. (1972): *Los personajes de Sábato*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- HENRI PAGEAUX, D. (1986): «Elementos para una topología sabatiana», en *Cuadernos hispanoamericanos*. Madrid, nº 432.
- MADRID LETELIER, A. (1983): «Ernesto Sábato», en *Cuadernos Hispanoamericanos*. Madrid, nº 391-395.
- NATELLA ARTHUR, A. J. (1972): «Ernesto Sábato y el hombre superfluo», en *Revista Iberoamericana*. Pittsburgh, nº 38.

- NELLY MARTÍNEZ, Z. (1972): *Antología de Ernesto Sábato*. Buenos Aires: Librería del Colegio
- R. PREDMORE, J. (1981): *Un estudio crítico de las novelas de Ernesto Sábato*. Madrid: José Porrúa Turanzas.
- ROSANA SCARANO, L. (1989): «La concepción sabatiana del arte: una ética del heroísmo», en *Cuadernos para Investigación de la Literatura Hispánica*. Madrid: F.U.E., nº 11
- _____ (1989): «La concepción sabatiana del arte: una ética del heroísmo», en *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica*. Madrid: F.U.E., nº 11.
- SÁBATO, E. (1987): *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix Barral, (1ª edición 1963)
- _____ (1989): *El túnel*. Madrid: Cátedra, Edición de Ángel Leiva (15ª ed.)
- _____ en la Biblioteca Hispánica (Madrid), en http://www.red-redial.net/doc_trabajo/59-sabato-en-la-bh.pdf (colección de obras de y sobre Ernesto Sábato).
- SEGUI AGUSTÍN, F. (1988): *Lo psicológico en las novelas de E. Sábato*. Frankfurt: Am Main Verlag Peter Lang
- SIEBENMANN, G. (1982): «Ernesto Sábato y su postulado de una novela metafísica», en *Revista Iberoamericana*. Pittsburgh, nº 118-119.
- SORIANO, M. (1994): *Ernesto Sábato, gnosis y apocalipsis: Estudio sociocrítico de Abaddón el exterminador*. Madrid: Pliegos
- URBINA, N. (1992): *La significación del género: estudio semiótico de las novelas y ensayos de Ernesto Sábato*. Miami: Ed. Universal
- WAINERMAN, L. (1978): *Sábato y el misterio de los ciegos*. Buenos Aires: Losada

ENCUENTROS

Entrevista a D. Javier Galván Guijo, Director del Instituto Cervantes en Rabat y Coordinador general del Instituto Cervantes en el Magreb.

Aljamía: -Muchas gracias por atendernos. Usted es arquitecto, ¿podría resumir cuál es su experiencia profesional en relación con el Instituto Cervantes?

Javier Galván Guijo: -Cuando era director de Manila hubo un cambio de edificio. Aunque no era propiedad nuestra, lo alquilamos a largo plazo. Aún así, el propietario construyó un edificio nuevo pero, como iba a ser destinado al Cervantes, me encargué de diseñarlo y de supervisar la funcionalidad de las obras. Este edificio ahora es el Instituto de Cinematografía Filipino.

Y siento satisfacción, porque fue uno de los edificios elegidos de la década en una exposición de obras de arquitectos españoles en España y en el mundo, que hizo el Colegio de Arquitectos de Madrid.

Aljamía: -¿Esto en qué época fue?

Javier Galván Guijo: -El proyecto y la obra, entre los años 2004 y 2005, y luego ya en 2006 nos trasladamos. Después de Manila, entre los años 2006 y 2008, ocupé un puesto específico en la sede central en Madrid como “Responsable de la unidad de obras y mantenimiento”. Desde ahí coordinaba y me tocó hacer



Javier Galván Guijo

el traslado de sede desde el Palacio de la Trinidad a Alcalá, donde estamos ahora, ese edificio emblemático. Aparte de acondicionar el edificio, que llevaba varios años sin ser utilizado, hubo muchas obras fuera. Se abrieron centros nuevos, por ejemplo, en Shanghái, Tokyo, Sídney, Nueva Delhi; otros, con cambio de sede: Chicago, Atenas, este de Rabat. Fue un período en el cual toda mi actividad profesional estaba volcada en ese trabajo técnico.

Aljamía: -¿Qué aspectos positivos ensalzaría de Marruecos? ¿Qué personalidad del mundo de las letras o de la cultura marroquí admira especialmente?

Javier Galván Guijo: -De Marruecos en general, subrayaría que es un país que tiene una rica tradición histórica y patrimonial, que conserva muy bien, incluso hasta extremos, por ejemplo, la artesanía y los oficios; pero, al mismo tiempo, ha iniciado, desde hace una década, una gran modernización. El otro día le dije al nuevo embajador japonés, que, en cierta forma, podemos compararlo con Japón, una cultura muy rica, una tradición muy fuerte que se mantiene muy viva, pero que al mismo tiempo es emblema de la modernidad; Marruecos está en una línea de modernización.

Respecto a la personalidad cultural, alguien a quien admiro mucho es Brahim El Mazned. Además de amigo, Brahim El Mazned es el creador de la plataforma *Visa for Music*; alguien que, desde el sector privado, tiene una visión muy clara del papel geoestratégico que puede jugar y que debe jugar Marruecos en el mundo. En esa plataforma *Visa for Music*, que como saben promociona los músicos de la Región MENA y también de la región subsahariana, intenta unir las dos orillas del Sahara. Este proyecto me parece magnífico, porque aún esa visión geoestratégica: utilizar la cultura como elemento de diplomacia cultural, promocionar industrias culturales o profesionales, y presentar en los mercados europeos, del llamado primer mundo, todo este talento musical que hay en África.

Aljamía: -Marruecos es uno de los países con más presencia del Instituto Cervantes en el mundo ¿Cuántos centros hay actualmente en Marruecos?

Javier Galván Guijo: -Hay seis centros en: Tetuán, Tánger, Fez, Rabat, Casablanca y Marrakech. Salvo Marrakech, esos cinco ya eran centros culturales, con una larga tradición. Se incorporaron inmediatamente, cuando se crea el Instituto Cervantes, es decir, pertenecen al primer contingente de Institutos Cervantes. Además de esos seis centros, tenemos lo que llamamos extensiones, que son aularios: en Chauen, Nador, Alhucemas, Mequinez, Agadir y Larache. En Brasil tenemos ocho centros, pero no hay extensiones o aularios, con lo cual podemos decir que Marruecos es el país en el que hay una red más densa del Instituto Cervantes.

Aljamía: -¿Se prevé la apertura de nuevos centros en Marruecos o en otros países de África?

Javier Galván Guijo: -Sí, en otros países de África, en Dakar. Esto ya se anunció hace tiempo. Pero, enlazando con la primera cuestión, uno es arquitecto afortunadamente, diría yo, hasta que se muere. Por ejemplo, el año pasado fui con motivo de la visita de su Majestad la Reina al aula que tenemos en Dakar; entonces, tuve la oportunidad de buscar ubicación para este centro. Quiere decir que es un proyecto bastante avanzado y que esperemos que se ponga en marcha. También en África tenemos la unidad de El Aaiún. Por cierto, ahí también, no lo había dicho antes, hice el proyecto de acondicionamiento de unos locales del Colegio La Paz para el Instituto Cervantes. Está preparado desde hace ya dos años, pendiente de que haya una aprobación del CEPE, el Comité del Gobierno español que debe aprobar toda apertura de unidad de la Administración española en el exterior. Ese es el único trámite que faltaba, pero técnicamente el proyecto está avanzado.

Aljamía: ¿El centro de Dakar dependerá de Rabat?

Javier Galván Guijo: -El centro de Dakar es un aula, en realidad es un centro de recursos dentro de una universidad, una especie de lectorado, pero que dispone de un local y de unas pequeñas dotaciones; la tenemos desde hace más de diez años, pero se va a crear un centro.

El aula de Dakar depende funcional y administrativamente de Casablanca, y de alguna manera, como Rabat es el centro coordinador de todo el Magreb, por extensión, también depende de nosotros. Pero una vez que se abra el centro de Dakar, la idea es que este se convierta en cabecera o centro regional de África Subsahariana. Además, hay también un proyecto de abrir un aula en Costa de Marfil, en Abiyán, y otro, ese es más embrionario, en Nuakchot.



Instituto Cervantes en Rabat

Aljamía: -¿Cuál sería el peso actual del español en el mundo y en Marruecos?

Javier Galván Guijo: -En el mundo es la segunda lengua, eso es indiscutible, tanto por el número de hablantes nativos, después del chino mandarín, como por lengua ya adquirida después del inglés. Esos son datos objetivos. Aparte de eso, la importancia del español como lengua universal viene dada, no solo por la demografía, sino también por aspectos cualitativos: cada vez tiene mayor importancia en internet, en contenidos científicos, culturales, por supuesto. Está claro, mundialmente es la segunda lengua.

En Marruecos es la cuarta, esa es una especie casi de paradoja que tenemos aquí. No hay que rasgarse las vestiduras. Lógicamente el árabe y el francés son las dos lenguas de uso. El inglés es una lengua internacional, y Marruecos es un país muy abierto desde siempre. No hay que olvidar que, ya en la época de la Ilustración, Marruecos es el primer país que reconoce la Independencia de Estados Unidos y Sidi Mohammed Ben Abdallah hace tratados con muchas naciones, entre ellas España. En todo el mundo, todos queremos que nuestros hijos aprendan inglés, ¿por qué no los marroquíes? El español está en cuarto lugar, esa es la realidad; pero aparte de que hay voces que emiten mensajes un tanto apocalípticos, la verdad es que nunca ha habido tantos marroquíes capaces de hablar español en la historia. Entre otras cosas, hay un millón de marroquíes en España. Otro dato, dado por el IRES, el *Institut Royal des Etudes Stratégiques*: en el último lustro, son datos todavía no publicados, del 2012 al 2017, el número de marroquíes que comprenden el español se ha incrementado en un 1,5 %. La explicación además añade que cada vez se expresan mejor oralmente y por escrito.

El número de alumnos del Instituto Cervantes o de horas lectivas ha aumentado en el año 2017 en casi un 11%. En el primer trimestre de este año, son los últimos datos que tenemos cerrados, este aumento llega al 18 %, aproximadamente. El español es una lengua muy útil para el marroquí, una lengua que crece, pero es la cuarta.

Otra cosa es el español en el sistema educativo, que es un tema muy interesante y que toca mucho a la Consejería. Me parece estupendo que cada vez estuviera más implantado, pero el que haya asignaturas, sea en bachillerato o sea en la universidad, no quiere decir que esas personas que van obligadas a aprender esa asignatura dominen la lengua. Uno de los países donde hay más alumnos de español, por ejemplo, es Benin, porque hereda el sistema educativo francés, como ha pasado en Marruecos, y tienen esa asignatura. ¿Quiere decir que en Benin todo el mundo habla español?, pues generalmente no. Y nosotros, los que ya vamos teniendo una edad, lo hemos vivido en España: en el Bachillerato teníamos francés, teníamos latín, incluso griego los que hacían letras. Puedo decir que de mis compañeros que estudiaron inglés o francés, casi nadie era capaz de expresarse en esos

idiomas, ya no quiero ni siquiera decir lo del latín. Eso es un hecho, lo del sistema educativo, que habrá que plantear de una manera realista y racional.

Aljamía: -¿Cuántos estudiantes del Instituto Cervantes hay hoy en Marruecos y qué perfil sobresale? ¿Quién demanda actualmente cursos de español en el Instituto Cervantes?

Javier Galván Guijo: -Quien acude al Cervantes viene absolutamente libre, es decir, no es una asignatura que tienes que cursar u optar. En general, el perfil es el de profesional joven, de veintitantos, treinta, cuarenta años, que lo necesita para una promoción profesional. También muchos por el contacto con España, porque van de vacaciones, o porque tienen incluso vivienda en España. Pero destacaría el perfil del profesional o del estudiante que ve una oportunidad de enriquecimiento personal y, sobre todo, profesional.

Aquí en Rabat podemos tener unos 2000 alumnos al año. Los cursos que damos son en general de 60 horas, y hay personas que se matriculan dos y hasta tres veces. Entonces una cosa será el número de personas que físicamente se matriculan en algún curso; otra, el número de matrículas, y otra, la unidad de medición que utilizamos: las horas alumno al día.

Aljamía: -¿Por qué aconseja a los marroquíes que estudien español?

Javier Galván Guijo: -Aquí en la esquina, debajo de mi despacho hemos puesto en la valla “El español, una lengua de futuro”, escrito en árabe, *amazigh*, francés y español. El español es un idioma que les va a permitir un desarrollo profesional y personal. Y aquí quiero citar a un escritor argelino, Kamel Daoud, que lo dice de una manera metafórica y muy bonita cuando sus hijos le preguntan: “Papá, ¿por qué, si ya sabemos francés y árabe, hay que aprender más lenguas?”. Y su respuesta: “Una casa con muchas ventanas está mejor iluminada que una casa con una sola ventana”. Creo que es una razón, la del crecimiento personal y luego, pues, todas las derivadas que queramos.

Aljamía: -El español es una lengua compartida con Iberoamérica y Estados Unidos, ¿qué español se enseña en los Institutos Cervantes de Marruecos?

Javier Galván Guijo: -No se enseña el español de Salamanca, evidentemente. Se transmite al alumno que el español es una lengua de muchos países, pero con una gran homogeneidad, que permite entenderte en cualquier territorio en que se habla español. Esa es la diferencia con el francés, con el inglés y no digamos con el árabe. Aunque el tronco será más el castellano de Castilla la Vieja, al alumno continuamente se le hace ver que hay variedades, se introducen términos del español hablado en cualquier latitud: por ejemplo, cuando hicimos en el Cervantes la elección de la palabra preferida en castellano, un año salió “chévere”. Esto se transmite en las clases, se utiliza evidentemente el español estándar; pero la alternancia en la pronunciación de

las c o las s, etc., se considera algo normal, con lo cual se transmite al alumno esa idea, una cosa que ellos entienden muy bien, con el *dariya* y el árabe.

Aljamía: -¿Qué es el DELE? ¿Qué ventajas tiene?

Javier Galván Guijo: -El DELE es el Diploma de Español como Lengua Extranjera, es el diploma oficial del Estado Español. La titularidad la tiene el Ministerio de Educación, pero lo gestiona en el mundo el Instituto Cervantes. ¿La utilidad? Ante todo, es la de acreditar unos conocimientos. Nosotros podemos estudiar una lengua extranjera de mil maneras, por internet, con amigos, pero con el Diploma podemos acreditar nuestros conocimientos, primero para nosotros mismos, pero también para un puesto de trabajo. Lo entiende muy bien quien ha ido a estudiar a Estados Unidos o lo ha intentado; cuando llegas, te dicen: “Pase usted el TOELF, y después hablamos”. Cada vez es más necesario acreditar los conocimientos de una manera científica y homogénea, igual en todo el mundo, con lo cual la utilidad es enorme.

Aljamía: -¿Qué actividades culturales y de difusión organizadas por el Instituto Cervantes en Marruecos destacaría?

Javier Galván Guijo: -Primero me referiría al *modus operandi*. Hemos introducido en esta etapa el trabajo por proyectos. La cultura es quizá la mejor herramienta para aproximar a los pueblos, tender puentes, es un factor de diplomacia. Durante muchos años, la tarea de los órganos del Estado Español que se dedican a promover la cultura se traduce en tener presencia y en entretener a la sociedad en la que estamos a través de películas, conferencias, un espectáculo de flamenco... Pero llega un momento en el que eso es muy limitado. Solo hay que ver cómo los marroquíes traen lo mejor del mundo al festival *Mawazine* de Rabat o al festival de Música Sacra de Fez; incluso a veces invitan a grupos españoles que nosotros no podemos invitar.

Sin embargo, la cultura puede jugar precisamente ese papel de auténtica cooperación. Hay que estudiar la situación y el tejido cultural, y ver en qué áreas podemos trabajar juntos: la cultura entendida para crear confianza, trabajar en equipo, lograr proyectos comunes. En esa línea organizamos nuestra programación con áreas temáticas, con un calendario: en marzo, los temas de la mujer, por la fiesta internacional de la mujer, donde hemos subrayado aspectos positivos de ambas sociedades, tanto en el ámbito del periodismo, de la política, de la empresa, donde mujeres españolas y marroquíes realmente sirven de ejemplo. El mes de abril lo dedicamos al español, con la Semana del español; el Festival de cine latino, en el cual cada Embajada de país hispanófono representada en Rabat presenta una película; mayo lo dedicamos a aspectos interculturales, con proyectos conjuntos hispano-marroquíes; en Noches de Ramadán dedicamos la programación al rico patrimonio común de Al-Ándalus; hemos lanzado la Cátedra de música andalusí. Otro proyecto del que estamos orgullosos es el del festival Flamenco

Maroc, que va por su tercera edición, en el cual trabajamos conjuntamente con el Ministerio de Cultura marroquí en la programación y también en la financiación. Hay unos espectáculos de fusión de flamenco con distintos géneros marroquíes: *genawa*, regata, música *amazigh*. La idea también es atraer patrocinio, dar a conocer talentos marroquíes, propiciar la contratación de artistas españoles y trabajar conjuntamente.

Aljamía: -¿Cuáles son las futuras líneas de actuación en materia cultural y de difusión de la lengua española?

Javier Galván Guijo: -En materia de cultura, pretendemos alcanzar unos objetivos previamente diseñados, que surjan de un análisis de las necesidades, por ejemplo, que cada vez sean más los alumnos marroquíes que vayan a hacer estudios de posgrado a España. ¿Por qué no vamos a apoyar eso, con la Consejería de Educación y con otros órganos de la Administración?

En cuanto a la lengua, recientemente hemos lanzado el proyecto del Observatorio de la lengua española. Creemos que es necesario tener una aproximación científica y estadística, con datos reales, porque se habla mucho desde el sentimiento: “se pierde el español, antes se hablaba en Tetuán y ahora no se habla...”. La idea es trabajar en una línea más científica, con objetivos, con estrategias y que la actividad cultural del programa salga después de una reflexión, que no sea como las fiestas patronales de una ciudad, que plantea un programa de actividades para entretener al público. Creemos que esa etapa en Marruecos ya pasó.

Aljamía: -¿Con qué instituciones colabora el Instituto Cervantes en Marruecos?

Javier Galván Guijo: -Colaboramos con muchas instituciones y más estrechamente con el Ministerio de cultura; también con Exteriores, porque la interlocución de todos nosotros debe pasar por el Ministerio de Exteriores. Tenemos cursos de español con muchos Ministerios, convenios para enseñar español a funcionarios y personal, proyectos de extensión con las universidades. Obviamente, nosotros estamos al margen de la cooperación en la enseñanza reglada, que es cometido de la Consejería, pero con las universidades siempre hay puntos de contacto. Y con la sociedad civil, con asociaciones ligadas al ámbito cultural y, muy importante, con todas las Embajadas de Hispanoamérica y de Guinea Ecuatorial. Como la misión del Cervantes es la promoción de la lengua española y de la cultura en español, las actividades del Cervantes pueden incluir obras, tanto de García Lorca, como de Neruda o de un autor guineano que tuvimos hace unos días

Aljamía: -¿Qué estrategias considera para acercar aún más la lengua española a la sociedad marroquí?

Javier Galván Guijo: -Obviamente el hacer conocer la actividad del Instituto a gente que todavía no la conoce; pero la línea estratégica más importante en la

que estamos ahora trabajado es en niños y adolescentes. Damos clase todo el año, miércoles por la tarde y sábado. Se han firmado algunos acuerdos con colegios y otros están en negociaciones con instituciones para ofrecer como actividad extraescolar a los niños el aprendizaje del español.

Aljamía: -¿Qué le produce a usted mayor satisfacción en la labor realizada como Director del Instituto Cervantes en Rabat y coordinador general en el Magreb?

Javier Galván Guijo: -La mayor satisfacción es comprobar cómo la gente que nos conoce, principalmente los alumnos, se integran en el proyecto, e incluso tienen un sentido de pertenencia al Instituto, lo dicen con orgullo, el amor a España. Por ejemplo, el otro día, vimos aquí el partido de fútbol España-Marruecos. La mayoría, claro, eran marroquíes, aunque había también españoles de la colonia; ellos lógicamente querían que ganara Marruecos y gritaban cuando marcaba gol Marruecos. Pero al final del partido, hubo momentos muy emotivos de camaradería, ellos nos felicitaban, nos deseaban que España ganara y nosotros a su vez les felicitábamos.

Algo también muy positivo es comprobar que los equipos del Cervantes son hispano-marroquíes, y el sentido de pertenencia enorme que tienen: trabajar en el Instituto Cervantes, para España, es para ellos un motivo de orgullo.

Cuando consigues, como esto que decía del Flamenco Maroc, que realmente se trabaje en auténtica cooperación, que incluso Marruecos ponga dinero en proyectos españoles, consigues que la cultura sea un elemento de unión, para trabajar juntos, crear confianza y lazos humanos, que es al final el objetivo último de nuestra acción.

Aljamía: -Para finalizar, ¿cómo es actualmente la colaboración entre el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación? ¿En qué consiste?

Javier Galván Guijo: -Yo diría que es muy buena, no solo porque debe serlo, y no puede ser de otra manera, sino porque también hemos creado mecanismos muy sencillos, precisamente para que esa colaboración sea muy fructífera. Por ejemplo, el tener reuniones periódicas, pautadas, aparte de las reuniones que tenemos en la Embajada. Esto es muy importante, cada uno desde su posición hace muchas cosas, pero a veces no es fácil el poner en común ideas y proyectos. Como en todas las instituciones y en todos los colectivos humanos, la comunicación es fundamental. Lo que tenemos desde hace tiempo, y vamos a seguir haciendo, es la serie de reuniones periódicas mensuales o bimensuales, en las cuales se pasa revista a todos los temas y proyectos en marcha. Eso es fundamental.

La colaboración es continua, por ejemplo, en los talleres de formación que imparte la Consejería. Se realiza una puesta en común, con una participación conjunta; y, análogamente, en los que organizamos desde el Cervantes, por

ejemplo, con editoriales que vienen a Marruecos periódicamente. Hemos lanzado el proyecto de los Congresos de Español como Lengua Extranjera en el Magreb (CELEM), que cuenta ya con dos ediciones, y, obviamente, la colaboración con la Consejería es fundamental.

Aljamía: -Muchas gracias por su colaboración y le deseamos lo mejor en su tarea de difusión de la lengua y la cultura españolas a través del Instituto Cervantes.

RESEÑA

***Mil y una noches* (segunda edición corregida). Estudio previo, traducción y notas: Salvador Peña Martín. Angelina Gutiérrez Almenara, Universidad de Castilla-La Mancha.**

Madrid: Editorial Verbum, 2018
2088 pp; 23x17cm
ISBN 9788490746165

Permítame, lector, comenzar estas líneas recordando un hecho que me ha acompañado a lo largo de la lectura de estas *Mil y una noches*. He tenido la suerte de contar con Salvador Peña como profesor en numerosas ocasiones, pero recuerdo especialmente una clase en segundo de carrera donde, tras preguntar qué significaba una palabra en árabe (*mawsū'a*, «enciclopedia») y tras el silencio generalizado de la sala, Salvador nos preguntó dónde estaban reunidos todos los conocimientos del mundo. Como todos los compañeros seguían sin responder (y creyendo que era la respuesta que esperaba escuchar) dije que en el Corán. A Salvador le divirtió el comentario tan pío y nos desveló el verdadero significado de la palabra. Pues bien, aquella descripción de lo que es una enciclopedia la he tenido presente durante estas no miles, pero al menos sí cien noches de intensa lectura de la obra, mientras pensaba que bien podría haber contestado aquel día que la respuesta era en las *Mil y una noches*. Cuál no sería mi sorpresa al comprobar que la comparación, citada en la introducción de Salvador Peña a la obra, ya la había establecido William Ospina (2008: 70).¹



Portada de la obra reseñada

¹ OSPINA, W. (2008): *La escuela de la noche*. Bogotá: Norma.

Las «enciclopédicas» *Mil y una noches* siempre se han considerado una alabanza a la acción de narrar; algo común a todas las sociedades y una característica típicamente árabe. Son numerosos los relatos escritos en árabe donde la noche y sus veladas ocupan un papel principal y donde se narran historias que fascinan a niños y mayores. No obstante, no todas las *Noches* han sido tratadas con el mismo mimo. El trabajo de Salvador Peña, tal y como indica el propio traductor en la introducción a la obra, supone la primera versión completa, directa del árabe y sin censura de la obra. A ello hay que sumarle que, en contraste con las ediciones previas, que aparecieron hace más de medio siglo, esta versión más moderna se adapta a los cambios registrados en la lengua española al tiempo que respeta lo arcaico del original.

Buen ejemplo de la fidelidad al original son las controvertidas escenas lésbicas que contiene la obra, como ocurre en la historia de «Luna del Tiempo y Plenilunios» (tomo II); de fingida homosexualidad, como narra la de «Ali Shar y Esmeralda» (tomo II); de abierta homosexualidad, tal y como aparece en la historia «Badreddín, ministro del Yemen, y el venerable maestro» (tomo II); y de travestismo, en «Favor y Merced» (tomo II) y en «Abu I-Hasan de Jorasán el Cambista» (tomo IV).

Volviendo a lo anterior, si tuviéramos que quedarnos con uno de los múltiples rasgos de las *Mil y una noches*, en mi caso sería el poder que se le concede a la palabra como instrumento de persuasión. La oratoria y la retórica pasan a ocupar un lugar muy señalado en la obra; gracias a ellas la valiente y predispuesta Shahrazad consigue librarse de una muerte segura.

Ese espíritu embaucador también se utiliza en las noches para fines, digamos, más perversos. Recuérdense las noches 142 y 143 del tomo I, donde el poder de la narración se utiliza para acabar con la vida de alguien. Pero no todo iban a ser malas obras. La historia de «El califa Ómar hijo de Aljattab y el joven gallardo» (tomo II) proporciona buenas enseñanzas, al presentar a los hijos de un hombre asesinado perdonándole la vida al responsable a causa de la firmeza de sus palabras y de haber cumplido con el pacto establecido. O las ilustrativas historias de Sindbad de los mares (tomo III), que muestran cómo nos volvemos a Dios cuando las penurias y las dificultades apremian. Igual de instructiva es la historia de «El que no volvió a reír» (tomo III), no solo por la moraleja que enseña, sino también por lo ilustrativo de que en esa historia todos los mandos de gobierno sean mujeres. En lo que concierne a moralejas, la historia de «El asceta que se volcó la grasa en la cabeza» (tomo III) recuerda mucho a la fábula de la lechera de Félix M. de Samaniego.

Algunas historias son más lúdicas y mágicas, como la de «Abderrahmán el Magrebí y el polluelo de *rojj*» (tomo II), que tiene cierto regusto a cuento infantil tradicional. Asimismo, algunas son más inverosímiles que otras. Buen ejemplo de ello son las historias de «Yubair hijo de Umair y la dama Plenilunios» o la de los «Tres amores desgraciados», ambas en el tomo II. Aunque quizá, hablando de historias fantásticas e inverosímiles, la más destacada sea la relación de aventuras de Háseb Karimeddín (tomos II y III).

En ocasiones puede llegar a resultar confuso el sistema de cajas chinas o *matrioskas* en el que unas historias se entrelazan con otras, pero, al igual que

sucede en los relatos de Agatha Christie, donde al principio es inevitable no reconocer u olvidar la identidad de cada uno de los personajes que habitan sus novelas, el poder de la narrativa y el embrujo que ofrece la concatenación de historias pasan a ocupar un lugar más importante que el de la propia claridad textual.

El lector voraz a veces tiene la mala costumbre de sumergirse en el texto de lleno sin previamente —por seguir con la metáfora— comprobar la temperatura del agua. Esa toma de conciencia, que en este caso supone leer la introducción de Salvador Peña a la obra, es tarea obligada. En «Lo múltiple y lo uno en las *Mil y una noches*» el traductor desgrana los orígenes de aquella serie de relatos traducidos del persa que, junto a otros posteriores en árabe, han dado en conformar lo que hoy entendemos por las *Mil y una noches*, así como el devenir de aquellos relatos, a los que se sumaron, a raíz de la primera edición francesa de Galland, historias adicionales y manipuladas que no se contaban entre las originales. Peña aborda la cuestión de la censura en las ediciones árabes contemporáneas, así como el origen social de la obra. Además, le presenta de forma pormenorizada al lector la figura del *yinn*, que puede recibir otros nombres en función de su naturaleza, atendiendo tanto a su significado como a sus posibles traducciones.² Asimismo, indaga en la múltiple autoría de esta colección de relatos y examina los distintos géneros narrativos presentes en la obra, entre los que merecen atención los poemas y las cartas. Al hilo del impacto de este coloso, los variados ejemplos de la irrefutable influencia de las *Noches* en toda suerte de creaciones artísticas (literarias, musicales, pictóricas, cinematográficas...) no son menos singulares. Por último, ofrece información concreta sobre el propósito y el proceso de traducción de la versión que nos ocupa, lo cual es a todas luces ilustrador y supone una suerte de toma de con(s)cienza sobre el oficio de traductor.

Merece especial atención el incontestable trabajo de documentación para la traducción de la obra, detallado no solo en la introducción, como ya se ha señalado, sino también dentro del texto. Por ejemplo, la nota al pie en la página 93 del tomo I, al hilo de la traducción de «ojos babilonios», refleja dedicación y un profundo respeto hacia el lector atento e interesado.³

Uno de los rasgos más particulares y destacables de esta versión de *Mil y una noches* es que se ha conseguido la rima en todos los poemas, adaptándola a la lírica española, por ejemplo, en versos octosílabos, endecasílabos y alejandrinos. Nótese la rima asonante en los versos pares en el siguiente ejemplo:

² Los *yinns* son seres mágicos que pueden adoptar forma humana o de animal y hacen el bien o el mal, según sea su naturaleza. Cabe mencionar, como indica Salvador Peña en la introducción, que la figura del *yinn* está recogida en el Corán como un hecho de fe.

³ La nota contiene información pormenorizada sobre el problema de lectura y, por ende, de traducción, de este adjetivo que acompaña a «ojos», dado que en ocasiones aparece el calificativo بابلِي («babilonio», en referencia a la ciudad de Babilonia) y en otras la grafía بليلي (que vendría a significar «propio del ruiseñor»). Como puede observarse sobre la letra árabe, estos dos adjetivos son prácticamente idénticos; de ahí que el traductor se plantease que podría tratarse de un error en la escritura, pero el caso es que —nos advierte Salvador Peña en la nota al pie— el adjetivo «babilonio» aparece registrado en la literatura árabe fuera de las *Mil y una noches*.

Con las presentes líneas os pongo, amada mía,
al cabo de la calle de mis padecimientos.
Uno: que el corazón me lo consumen llamas;
dos: que de los recuerdos, y no más, me sustento.
tres: que así solo sufren quienes de amor se mueren;
cuatro: que de este mundo se me está yendo el cuerpo;
cinco: que me preguntan por vos, tristes, mis ojos,
y seis: que solo en vos mis anhelos cimento.

[«Aziz y Aziza», tomo I, p. 468]

No obstante, cabe subrayar que se consigue la rima hasta en la prosa. Las siguientes líneas muestran ejemplos de prosa rimada:

Nodrizas y amas se hicieron cargo del recién nacido, quien fue en lo sucesivo criado con grandes regalo y mimo. («Luna del Tiempo y Plenilunios», tomo II, p. 74)

Mi padre juntó para mí todo este capital, y, si yo no hago de él uso, ¿a quién se lo voy a dejar? («Ali Shar y Esmeralda», tomo II, p. 280)

Pasé por donde un maestro de escuela que estaba enseñando a unos chiquillos. Tenía buen aspecto y no iba mal vestido. («El maestro y los discípulos», tomo II, p. 427)

El equilibrio del traductor al acercar el texto árabe de una forma tan legible y accesible al lector español medio al tiempo que conserva las realidades y características propias del original es magistral. Nos referimos no solo a características geográficas, idiosincrásicas o identificativas del mundo árabe o musulmán, sino también a cuestiones que se refieren a la propia lengua árabe y su alifato, como muestra el siguiente ejemplo:

El joven señor, como si jamás hubiera sufrido dolor alguno, se unió a ella del mismo modo en que la letra álif l se une a la letra lam ل y forman una nueva figura compuesta: ل. («Yubair hijo de Umair y la dama Plenilunios», tomo II, p. 316)

Peña podría —y estamos seguros de que habría sido capaz de ello— haber buscado una forma de trasladar esta metáfora grafémica a la lengua española, pero ha optado por mantener la alusión original con breves explicaciones para el lector español. Largo y tendido se ha debatido sobre la «mejor» traducción; en ocasiones aquella en la que, como decía el humorista gráfico argentino Quino a través de su personaje Libertad, se copia «como hablamos nosotros». Cierto es que los españoles no hablamos citando letras árabes (o sí, depende del caso; imagínese, por ejemplo, a un profesor de lengua árabe), pero ello no nos impide poder comunicarlas, si fuera necesario, recurriendo a las amplias herramientas que nos ofrece el lenguaje. Peña coloca así al lector en el contexto original (estamos leyendo las *Mil y una noches*, no *Las aventuras del capitán Alatriste*) y conserva ese regusto oriental.

En consonancia con la fidelidad y respeto que venimos tratando, buen ejemplo sería la expresión «¡Bien podéis decir que el día de hoy ha sido como la misma leche!», localizada en la página 247 del tomo II. Al preguntarle al traductor por esta expresión nos comunicó que el principio dominante para la traducción ha sido la literalidad y que en árabe decía literalmente «como la leche». Entre buscar una frase hecha similar en nuestra lengua o mantener la expresión árabe, comprobó que el contexto era lo suficientemente claro para el lector como para dejar una expresión atípica, pero comprensible, en español. En cualquier caso, Salvador nos contaba que el hecho de que se haya adoptado una técnica en una parte del relato no es justificación suficiente para seguir adoptándola en toda la obra. Lejos de planteárselo como una imposición, es preferible pensar que cada relato es un veredicto.

Tampoco debemos pasar por alto el trabajo de traducción que hay detrás de los nombres propios. Como menciona el traductor en la introducción, no todos los nombres se han vertido al español, sino solo aquellos cuyo significado aportan sentido a una historia. Se alude, por tanto, a casos como el de los esclavos negros en la historia «Gánim hijo de Job y Pan de Corazones» (tomo I), que tienen apodos a todas luces irónicos y peyorativos. No obstante, esta técnica también se extiende a la traducción de localidades y emplazamientos, como ocurre en las «Aventuras de Háseb Karimeddín» (p. 66, tomo III):

Estaba alzada toda ella en rubí, sus casas eran de oro y tenía no menos de un millar de torres construidas con gemas y metales preciosos procedentes del Mar de las Tinieblas. Por eso se la conocía como la ciudadela de Gematacni, porque la habían construido valiéndose de las más valiosas materias.

76

El vocablo es igualmente inusual en árabe, pues está formado por la palabra جوهر, que significa «joya» o «gema», y el sufijo تگني, inventado. Ciertamente es que en español es una palabra rara, pero es que la original también lo es.

En otro momento de la narración se presenta a un personaje llamado Maaruf, sobre el que un conocido dice que «nunca ha cesado de hacer honor a su nombre» (p. 459, tomo IV). Peña solventa el problema añadiendo acto seguido: «Dicho esto, en alusión al significado del nombre Maaruf, que viene a ser favor o merced, le besó la mano a la vista de los allí reunidos [...]».

Asimismo, como puede verse en la relación de historias dentro de la principal «La doncella Bienquerer» (tomo II), cabe señalar que Salvador Peña, como nos confirmó personalmente, ha ofrecido su propia versión de los fragmentos del Corán que aparecen en la obra.

Sobre la incorporación de palabras o frases árabes transcritas o transliteradas en español, me gustaría subrayar dos hechos particulares. El primero corresponde al uso de expresiones bastante conocidas, como «Alláhu ákbar», desafortunadamente vinculada a actos terroristas y que aparece en la historia «La anciana y el hijo del mercader» (tomo III) junto a su traducción correspondiente: «¡Alláhu ákbar, Dios es más grande!», o «Assalamu aléikum», que también aparece en cursiva junto a su traducción, «la paz sea con vos», en la historia de «Yáudar y sus hermanos» (tomo III). El otro hecho se debe a un

divertido juego de palabras en la historia de «Dalila la Bribona» (tomo III), donde se dice lo siguiente: «Uno de ellos alzó los ojos y exclamó: “¡Dalila!”, a lo que respondió el beduino: “¿*Balila*? ¡Ni hablar! Yo garbanzos no quiero [...]”». El juego de palabras entre *Dalila* y *balila* se mantiene en español y no afecta al significado pues acto seguido se mencionan los garbanzos. El lector entenderá que *balila* se refiere a este alimento, lo cual enlaza a la perfección con lo que se está hablando, que es precisamente de comida.

Por último, en lo que respecta no ya a palabras transcritas o transliteradas, sino a arabismos, se observa cierto distanciamiento de la traducción de Cansinos y no es frecuente su uso. «Añafiles» (p. 58, tomo III), «meticales» (p. 96, tomo III), «alfanje» (p. 290, tomo IV) y «arredes» (p. 453, tomo IV) son algunos de los escasos ejemplos.

Esto es todo cuanto tenía que aportar acerca de cuestiones que pudieran suscitar el interés del lector, quizá interesado en el no muy —espero que en este caso sí— reconocido oficio de traductor. Permítanme aludir también a la edición tan cuidada que nos ha presentado la editorial Verbum, cuyas cubiertas, artesanía de Said Messari, son tan sugerentes como las propias *Noches*, y al prólogo de Luis Alberto de Cuenca, deleitable donde los haya.

Al final, inmersos en las noches, los lectores no podemos más que convertirnos inconscientemente en el rey Shahriar y pedirle a Salvador Peña, como si de Shahrazad se tratase, que, por favor, continúe con el relato.

PREMIOS

Primer concurso de fotografía “Mat-temática”/Olimpiada matemática de los centros educativos españoles en Marruecos. Vicente Santos Jiménez, asesor técnico de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Tengo un amigo pintor; a veces sostiene opiniones que no comparto. Toma una flor y te dice, «Mira qué hermosa es», y yo me muestro de acuerdo. Pero entonces añade, «Yo, como pintor que soy, puedo ver cuán hermosa es una flor. En cambio tú, como científico, la analizas y haces pedazos, y su belleza se esfuma». A mí me parece que está un poco chiflado. Ante todo, la belleza que él ve está al alcance de otras personas, y también de mí, estoy seguro. Aunque es muy posible que estéticamente yo no sea tan refinado como él, sé apreciar la belleza de una flor. Pero, al mismo tiempo, veo en la flor mucho más que él.

Puedo imaginarme las células de su interior, que también tienen una cierta belleza. Pues no sólo hay belleza en la escala perceptible al ojo; existe igualmente belleza en dimensión mucho menor. Están las complicadas acciones de las células y otros procesos. El hecho de que el colorido de las flores haya evolucionado con el fin de atraer insectos que las polinicen es interesante: comporta que los insectos pueden ver los colores. Lo cual plantea una cuestión: ¿existe también en los seres inferiores el sentido estético que nosotros poseemos? Del conocimiento de la ciencia emanan toda clase de preguntas interesantes, que aportan a la flor misterio, excitación y sobrecogida admiración. La ciencia siempre suma. No se me alcanza cómo puede restar.

(Richard Feynman)

¿Por qué citar aquí este jugoso fragmento del libro *¿Qué te importa lo que piensen los demás?* (Transcripción de las conversaciones mantenidas con Ralph Leighton)?

A través de una serie de entrevistas realizadas a Richard Feynman, premio nobel de física, vamos conociendo una luminaria ecléctica que nos deleita con perspectivas como la expuesta. Quien quiera saber más acerca de Feynman se sorprenderá al descubrir en su persona algo más que un científico de máximo nivel. Además de su impresionante trabajo en Física y Matemáticas tomó clases de dibujo y pintura y disfrutó de cierto éxito bajo el seudónimo de "Ofey". Tocaba con pericia los bongós y la "frigideira", un instrumento brasileño de percusión, llegando a formar parte de una *Escola de Samba*.

Este año se propuso, desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, un concurso de fotografía cuyo tema era “El círculo en la vida cotidiana y en la naturaleza”. Estaba enfocado a que participasen los alumnos de los centros dependientes de esta Consejería con motivo de la vigesimoprimer olímpada matemática. Son ya habituales, en el ámbito escolar, estas olimpiadas con las que se estimula y se pone a prueba la capacidad del alumnado para resolver problemas de ingenio, hallar soluciones originales a ejercicios de lógica, etc. Pero es igual de habitual, sin pretenderlo, caer en tópicos de cierta endogamia conceptual. A saber, se suele recurrir a actividades de temática científica para el alumnado “de ciencias” y actividades más artísticas para el alumnado “de letras”, creando una falsa división que solo existe en el ideario de personas con escaso espíritu transversal.

Al plantear el concurso y precisamente esta temática se buscaba un propósito doble. Por un lado, se pretendía abrir las opciones de participación y atraer al alumnado al que le cuesta o siente cierto rechazo a la actividad matemática. Por otro, se le permitía a ese otro colectivo con dominio científico la oportunidad de expresarse por una vía diferente; precisamente para desmitificar la falsa creencia que niega el criterio estético al alumnado de ciencias. No es infrecuente atribuir a la ciencia esa capacidad cirujana de destripar con sus fórmulas la magia de los objetos. Pero, como dice Feynman, no se alcanza a comprender cómo la ciencia puede restar. En este sentido, tiene razón. El que se emociona con la sencillez de una ecuación, que puede explicar la imposible pirueta de un acróbata, añade la belleza del conocimiento a la estética de lo visible: se emociona con ambas tanto como conociendo que lo primero es causa de lo segundo. La comprensión de esa regla matemática que deviene en una imprevista manifestación no anula, al contrario, completa el éxtasis producido por el asombro de lo estético.

79

No hay división entre la belleza exterior de un objeto y un oculto mecanismo interior. Se añade emoción a la experiencia profunda de intuir que la gracia externa es consecuencia de una geometría inefable, los sutiles parámetros del mundo que científicos, matemáticos o físicos, se empeñan por descubrir, y artistas, místicos o filósofos se afanan en contemplar y comprender.

Se regorja la mirada, detenida ante la geométrica simplicidad del líquen; se identifica el iris en ese otro iris tornasolado de rotuladores. Anticipa el túnel su salida con luz incorpórea o espera la mirada pétrea que complete el acróbata su volatina.

Todo esto está al alcance de la vista, pero está esa otra escala que sólo se hace visible a la luz del conocimiento. La escala que según Galileo se escribe en lenguaje matemático. Esa escala que emociona al científico porque añade a la belleza exterior *toda clase de preguntas interesantes, que aportan misterio, excitación y sobrecogida admiración.*

¿Por qué se matrimonian micobionte y ficobionte de forma circular?

¿Por qué se disipa la luz en anillos?

¿Me basta la fuerza centrífuga para explicar por qué no cae el volatinero al suelo?

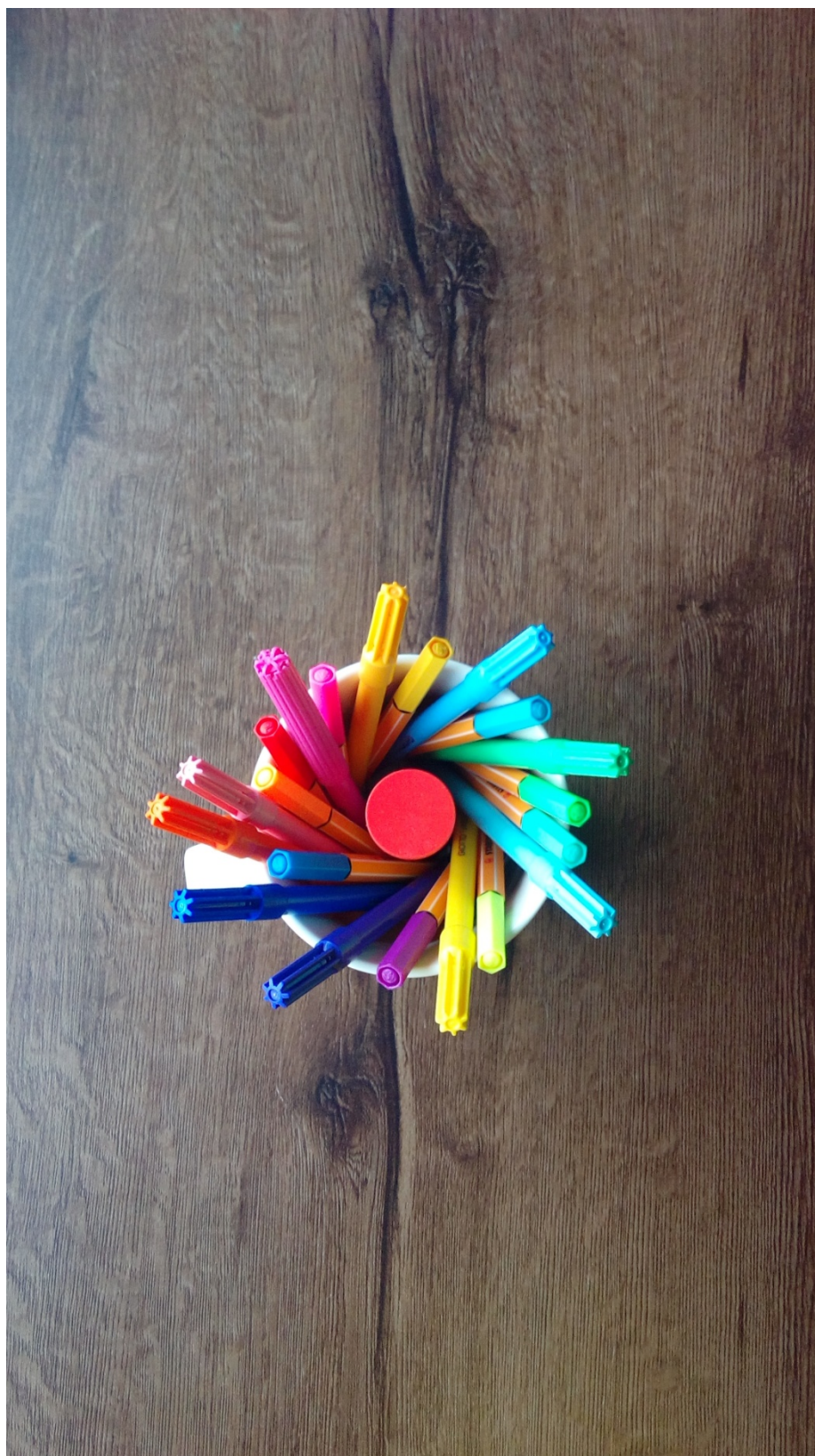
¿Qué tipo de fórmula da soporte a ese girasol de rotuladores?

Estoy convencido de que muchos se habrán hecho preguntas similares; otros quizás no habrán conceptuado conscientemente el trasfondo científico que su intuición científica comienza a vislumbrar. Pero de una forma u otra han sabido percibir todos, aprendices pitagóricos, que “todo es número”.

A todo el alumnado que ha participado en el concurso y en especial a Alba, Sara, Ali y Luis, enhorabuena por habernos hecho disfrutar con vuestras fotografías, reflejos de tan distintas formas de belleza cuya esencia común son esos conjuntos de puntos equidistantes de otro punto fijo llamado centro.

Premios del Primer concurso de fotografía “MAT-TEMÁTICA”/OLIMPIADA MATEMÁTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES EN MARRUECOS. CURSO 2017/2018:

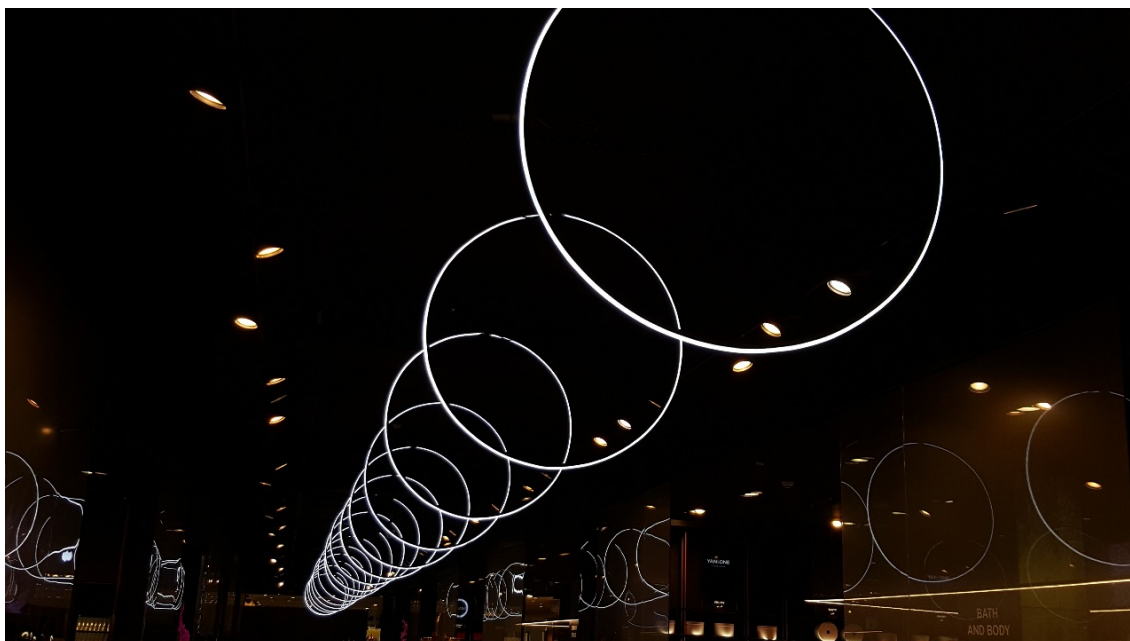
Categoría de Primaria: Alba Lázaro Pérez, del Colegio Español de Rabat, por “La vida de colores”.



Categoría de 1º y 2º de Secundaria: Sara Boufrouri Sellamitou, del IEES Melchor de Jovellanos de Alhucemas, por “Liquen circular”.



Categoría de 3º y 4º de Secundaria: Ali Merjaktane, del Colegio Español de Rabat, por "Túnel".



Categoría de Bachillerato: Luis Luceño Tovar, del IEES Severo Ochoa de Tánger, por “L’art du mouvement”.



