

ALJAMIA

الجمالية

6



## Sumario

Pág.

	PRESENTACIÓN.....	5
I	<b>ENTREVISTA</b>	
	José Monleón, director del IITM ..... por Neus Bustamante y Elvira Meneu	7
II	<b>CULTURA</b>	
	¿Español o Castellano? Reabriendo la polémica ..... por José Manuel Cervera	12
	La mitología, fuente de vocabulario ..... por Javier Gómez Molero	15
III	<b>CRÍTICA LITERARIA</b>	
	Cervantes, autor de la <i>Topografía e Historia General de Argel</i> , publicada por D. de Haedo ..... por Daniel Eisenberg	19
	Una relectura del pasado. El manuscrito carmesí ..... por Antonio R. Esteves	28
IV	<b>CREACIÓN</b>	
	Antonio González Guerrero. Poemario ..... por Venancio Iglesias	32
	Anclado en el Hafa ..... por Concha López Sarasúa	36
V	<b>LENGUA</b>	
	Unas notas acerca de los arabismos en la lengua española del siglo XIX ..... por M <sup>a</sup> del Carmen Soriano	38
VI	<b>METODOLOGÍA</b>	
	Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras..... por Daniel Madrid	49
	La producción oral en una 2 <sup>a</sup> lengua a partir de la aplicación del método interactivo de Di Pietro ..... por Emilio Ortega e Isidro Sáez	58
VII	<b>EXPERIENCIAS</b>	
	Simulación Global en clases de ELE ..... por M. Ouadya, M. Benali y M. Kharkhour	66
	La prensa en el aula ..... por Neus Bustamante y Elvira Meneu	69
VIII	<b>EL RINCÓN PRÁCTICO</b>	
	¿Quién es quién? ..... por M <sup>a</sup> Luisa Ayala y Magdalena Roldán	73
IX	<b>LA ASESORÍA INFORMA</b> .....	77
X	<b>RESEÑA: Árabe de prensa</b> ..... por J. Vernet	79

---

*ALJAMÍA, desde su aparición el año 1991, ha recorrido un tramo, que creemos largo y fructífero: ha servido de vehículo para difundir experiencias, ha reflexionado sobre los problemas que se presentan en la enseñanza del Español, ha dado a conocer aspectos culturales poco conocidos de la España actual y ha abordado, en suma, los elementos hispanomarroquíes que permiten reconocer la afinidad entre dos pueblos ribereños de un mismo mar, con historias paralelas y con un futuro que les augura una marcha amistosa hacia intereses comunes.*

*Si a esto añadimos que la acción educativa de España en Marruecos se ha ampliado y ha abierto nuevos horizontes de colaboración, nuestra revista debe remozarse para abordar con mayor rigor, si cabe, este hermoso reto que se nos presenta. Iniciaremos con el próximo número una segunda etapa y cerramos con éste casi cuatro años de andadura. En este mismo curso escolar la Asesoría Lingüística publicará, en cuadernos independientes de la revista, una serie de materiales de apoyo para los profesores de Español, poniendo así su granito de arena en la profunda renovación que se está produciendo en el sistema educativo del Reino de Marruecos.*

*Al mismo tiempo reiteramos a profesores, estudiantes y estudiosos nuestro ofrecimiento para que a través de ALJAMÍA den a conocer sus investigaciones y reflexiones sobre la lengua, la literatura y la cultura españolas. Es un empeño en el que todos estamos implicados y que redundará, sin lugar a dudas, en el conocimiento de una lengua, la española, que día a día va ganando terreno en los ámbitos comerciales, políticos y culturales, y que sirve de vehículo de comunicación a cientos de millones de hombres y mujeres en todo el mundo.*

*Esta es nuestra tarea y éste es nuestro reto.*

# ENTREVISTA A JOSÉ MONLEÓN

## Director del Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo

Desde hacía tiempo acariciábamos la idea de entrevistar a José Monleón. Nuestras dudas a la hora de hacer esta tarea nacían de la falta de tiempo de un hombre como él, permanentemente volcado en su trabajo, siempre con un pie en el avión para acudir a cuantos eventos teatrales se producen dentro y fuera de España, en su calidad de director del IITM (Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo). Sin embargo, en cuanto nos pusimos en contacto con él, y con la amabilidad que le caracteriza, se ofreció sin dilación a responder a nuestras preguntas, haciendo posible este viejo anhelo de *ALJAMÍA*. Desde aquí vaya por delante nuestro agradecimiento.

Neus BUSTAMANTE  
Elvira MENEU  
*Asesoría Lingüística*

**Pregunta:** -*Vd. se ha dedicado durante muchos años a su labor de crítico de teatro y profesor de Sociología. ¿Qué le impulsó a crear el Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo?*

**Respuesta:** -Pertenezco a una generación que tuvo que enfrentarse a un régimen dictatorial y a las censuras y controles de la expresión que le eran inherentes. De forma que si todo el pensamiento crítico occidental solía incluir un referente político, en nuestro caso ello fue aún más nítido. Hubo quien, naturalmente, hizo del teatro -a la hora de escribirlo, de representarlo o de juzgarlo- un pretexto de la expresión política, entre otras cosas porque esta última, en estado puro, disponía de escasos márgenes de difusión cuando era adversa a la ideología oficial, mientras que en el teatro siempre cabía jugar con las ambigüedades y las alegorías. Para otros, entre los que me incluyo, el proceso fue distinto. Simplemente, aprendimos que no cabe encarar la historia y el presente del teatro fuera de la historia y el presente de las sociedades y, por tanto, de sus realidades políticas, económicas y culturales.

Es esta convicción -que parte ya de la comprensión de la tragedia y la comedia antiguas y de lo que ellas significaron para la Grecia de la época- la que, sin violencias ni fracturas, me ha exigido siempre la necesidad de plantearme la relación entre la representación teatral y su público y, en consecuencia, la visión de aquella como un hecho preciso, que conlleva -lo quiera o no- una dimensión sociopolítica. Y ello aun cuando rehúya -como sería deseable- la alineación partidista. Ha sido a partir de esta integración del hecho teatral en los marcos históricos en que se realiza, como he llegado a preguntarme, de un modo a la vez intuitivo y metódico, por el mundo subyacente en cada representación, viendo en el teatro las manifestaciones de un tejido a menudo deformado por las confrontaciones impuestas a los pueblos por muchos de sus líderes políticos, económicos o religiosos. En tanto que español y mediterráneo, incluso con apellidos que

reflejan el origen morisco y judío de mis antepasados, no es raro que haya tendido a buscar en el teatro y en la literatura -pues, en Al-Andalus, fueron la poesía y la música las que operaron socialmente como si de teatro se tratara- ese espacio donde conviven las culturas y afirman pacíficamente sus diferencias y sus afinidades, cuanto hay en cada una de síntesis específica de influencias comunes. Frente al europeísmo del Centro y del Norte, yo me he sentido cada vez más inmerso en ese espacio histórico y cultural que llamamos Mediterráneo, y nunca he visto en el mundo árabe -como, al parecer, hacen ahora algunos españoles, que maltratan a la inmigración marroquí incluso en regiones donde son visibles las huellas de la época andalusí- una realidad lejana o impenetrable, sino una sociedad compleja, afectada por las desigualdades económicas, y actualmente escindida entre la modernización y la idealización política y religiosa de su pasado; entre el deseo de incorporarse al concierto internacional y el de intemporalizarse en el sueño islámico, a menudo olvidando cuanto hubo de humanismo, de refinamiento intelectual y artístico, en la cultura del Califato cordobés. Para mí, como para otros muchos españoles, la historia de Al-Andalus reduce las barreras mentales que separan a tantos europeos de las costas africanas y nos hace percibir la afinidad última de todo el Mediterráneo. De ahí, en fin, la creación del Instituto que afirma, a un tiempo, el papel del arte y la cultura en la convivencia internacional y el valor del discurso histórico mediterráneo.

*P. -¿Cómo está articulado el Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo? ¿Cuál es su organización?*

**R.** -El Instituto es una fundación privada, reconocida por el Ministerio de Cultura e inscrita en su Registro. Cuenta con unos estatutos ajustados a las disposiciones vigentes y dispone de un Patronato del que forman parte varios profesionales destacados del teatro español y uno o dos representantes de cada una de las Asociaciones Nacionales integradas en la Red. Estas Asociaciones se crean, allí donde no lo impiden las circunstancias legales o políticas, tras un primer período destinado a aglutinar a un grupo de personas cualificadas que comparten los ideales del Instituto. El Patronato se reúne en Madrid una vez al año y aprueba o corrige el programa de actividades presentado por el Director de la Fundación. Las Asociaciones gozan de personalidad jurídica autónoma y deciden sus propios programas, en función de sus medios y de las necesidades específicas del teatro de su país. La sede de Madrid coordina las actividades y trabaja para asegurar la participación de las personas más idóneas y dar a cada una de aquellas una dimensión mediterránea. Hasta la fecha, el apoyo regular y básico procede del Ministerio de Cultura español y del Programa Calidoscopio de la Unidad Europea.

*P. -¿Cuál es la principal función del Instituto?*

**R.** -Está definida en lo que llamamos "La llamada de Mérida", documento fundacional o convocatoria que congregó en la ciudad extremeña a una veintena de personalidades del teatro mediterráneo. Fue una reunión decisiva que afirmó el compromiso de todos los participantes. En ese documento, sintetizado luego en los estatutos al señalar los fines de la Fundación, entre otras cosas decíamos:

*Si aceptamos que la cultura -memoria activa y crítica- tiene un papel en la creación de una Europa solidaria, diversa y democrática, la tradición mediterránea aparece de inmediato como un valor fundamental. Y, dentro de ella, la expresión escénica, de la que han emergido, desde el drama antiguo griego hasta nuestros días, debates filosóficos y políticos, conflictos, imágenes, personajes y formas del espectáculo que subyacen en la identidad de Europa y de todos los pueblos de la cuenca mediterránea.*

*La historia del poder político y económico ha introducido una serie de factores que no sólo han minimizado o deformado determinados valores mediterráneos, sino que han hecho difícil el encuentro real entre sus pueblos, el conocimiento de sus diferencias*

a la vez que la afirmación de cuanto los une.

*Entendemos que en la actual, y nada fácil, dinámica europea, debemos tomar un papel activo en la creación de las circunstancias que favorezcan el encuentro mediterráneo, asociando esfuerzos hoy aislados y organizando nuestra colaboración, bien entendido que nuestro proyecto integra por igual a las culturas de sus diferentes riberas.*

*La cultura mediterránea posee, entre sus virtudes, las de su dinamicidad, su diversidad, su policentrismo y su irreductibilidad política, geográfica o conceptual. El IITM, más allá de su dimensión, es absolutamente fiel a estas virtudes, y responde, desde la actual realidad política, a la voluntad de contribuir -con la información, la investigación, la formación, el fomento de las traducciones recíprocas y el mantenimiento de un espacio de diálogo y de intercambio artístico- a la articulación de una voz, abierta y colectiva, que defienda el valor de las tradiciones, búsquedas y experimentaciones de la escena mediterránea en la dinámica cultural de nuestra época.*

*En definitiva es, o quisiera ser, parte de una respuesta activa y responsable del mundo teatral mediterráneo ante la realidad contemporánea.*

*P. -¿A través de qué acciones realiza el IITM la difusión del teatro mediterráneo?*

**R.** -El programa del 94 ha incluido alrededor de medio centenar de manifestaciones en 18 países. Son de muy diverso género y van desde los Encuentros sobre temas monográficos a Cursos de formación teatral, pasando por Seminarios, Publicaciones, Ciclos de Espectáculos y otras actividades que aúnan siempre el objetivo puramente teatral con el ejercicio de la solidaridad y la voluntad de estimular el conocimiento y la estima de los distintos teatros y pueblos mediterráneos.

*P. -¿En qué consiste exactamente su trabajo como Director del Instituto?*

**R.** -En sugerir y recibir propuestas de los 18 países integrados en el Instituto; contribuir a la creación de las Asociaciones Nacionales del IITM, procurando reunir a las personas más idóneas y asesorándolas; en articular esas propuestas en el programa que debe aprobar anualmente el Patronato; en asistir a las manifestaciones para reafirmar el espíritu del IITM y procurar que estén articuladas entre sí; en asegurar desde la oficina de Madrid, en colaboración con las Asociaciones Nacionales, la organización de las actividades y la participación de las personas idóneas procedentes de los distintos países; en solicitar las subvenciones y responder de su aplicación; en dirigir los boletines y publicaciones, etc.

*P. -Sabemos que el Instituto está subvencionado por el Gobierno Español y por la Unión Europea. ¿Cómo se completa la financiación de un Instituto que no tiene finalidad lucrativa, pero que ha de hacer frente, inevitablemente, a una serie de gastos?*

**R.** -Con las modestas subvenciones del Ministerio de Cultura español y del Programa Calidoscopio aseguramos el funcionamiento permanente de una infraestructura, la existencia de un discurso coherente que abarca al conjunto de las actividades y el cumplimiento de las tareas organizativas, informativas y de coordinación que exige el funcionamiento del Instituto. Sin embargo, resulta fundamental la aportación que, para cada actividad, hacen las instituciones, organismos o corporaciones del lugar donde ésta se celebra. En este sentido, el IITM tiene algo de agencia de Servicios que, frente a los patrocinadores de una manifestación teatral, asegura su seriedad, su coherencia y su proyección, siempre contando con el protagonismo de la correspondiente Asociación Nacional.

*P. -El Instituto tiene sedes en varios países de la cuenca mediterránea. Marruecos es uno de los más recientemente incorporados. ¿Cómo vencen Vds. las barreras lingüísticas?*

**R.** -Con la incorporación de Palestina, Israel y Albania, somos ya 20 países, de los que seis -Marruecos, Argelia, Túnez, Líbano, Egipto y Palestina- pertenecen al mundo árabe.

Salvo el bloque árabe, cada uno de los restantes países tiene su propia lengua. Para nuestros boletines y publicaciones hemos aceptado cinco lenguas: árabe, español, francés, griego e italiano. Y la verdad es que en las reuniones y actividades suele ser suficiente asegurar la traducción a dos o tres de las citadas lenguas para que se produzca la comunicación.

*P. -¿Quiénes trabajan en la sede de Marruecos? ¿Qué labor específica desarrollan?*

**R.** -Ahmed Badry, por entonces director del ISADAC, estuvo en Mérida y formó ya parte del primer Patronato del IITM. Tras ser prácticamente el único enlace en el teatro de su país, hace unos meses se constituyó la Asociación Marroquí del IITM, de la que es presidente Badry; secretario general, Ahmmed Massaïa; vicepresidentes, Aziza Bennani, Naima Lamcharki, Hassan Smili; tesorero, Aziz Seghrouchni; vocales, Abdelouahed Ouzri, Mohamed Kaghat, Touria Jabrane y Abdelfattah Sebbata. La sede está en Rabat, en el domicilio del ISADAC. Ahmed Massaïa, como Secretario General de la Asociación, es el punto cotidiano de enlace entre la Fundación y el teatro marroquí.

La labor de la Asociación podría resumirse diciendo que propone unas determinadas actividades que son sometidas al debate del Patronato y luego incluidas en el Programa anual del IITM. Ello implica el apoyo del Instituto para garantizar la participación mediterránea y, paralelamente, la posibilidad de que la Asociación marroquí designe a los teatristas del país que deben participar en todas las actividades realizadas por el IITM. Este año hemos participado decisivamente en la organización y desarrollo de un Encuentro, que tuvo su primera parte en Nápoles, y su segunda y más importante en Rabat, bajo el tema de "*¿Qué teatro? ¿Para qué sociedad?*". El Encuentro, convocado por el ISADAC, se celebró en el Teatro del Ministerio de Cultura y contó con la participación de las más destacadas personalidades del teatro marroquí y representantes de la mayor parte de las Asociaciones Nacionales del Instituto. También hemos formado parte del jurado del Festival de Teatro Universitario de Casablanca, al que hemos prestado asistencia en diversos aspectos.

En cuanto a la presencia del teatro marroquí en nuestras manifestaciones, ésta ha sido creciente, sea a través de Ahmed Massaïa, como Secretario General de la Asociación Nacional, sea de estudiantes del ISADAC, como fue el caso del Seminario de Escenografía celebrado en Sitges -dentro de nuestro Espacio Mediterráneo de Formación Teatral-, sea de creadores, como ha sucedido con Belaid Akkaf en las Jornadas del Teatro del Magreb celebradas en Agüimes (Canarias). Está prevista una coproducción hispano-marroquí, con actores españoles y música de Akkaf Belaid, de la que haremos una versión árabe, contando en ambas con la participación del ISADAC. Y es muy posible que los Institutos Cervantes de Marruecos presenten un ciclo de poesía andalusí... Es un capítulo abierto a nuevas iniciativas, como es el caso del Festival de Escuelas Teatrales del Mediterráneo que quiere celebrar Massaïa en el ISADAC, con periodicidad regular, a partir del 95...

*P. -¿Podría Vd. hablarnos de la cooperación hispano-marroquí en materia teatral?*

**R.** -Hay ejemplos recientes de esta cooperación, como es el caso de los montajes de Lorca que hizo Francisco Ortuño con actores del ISADAC, o la participación -a través del IITM- de dicha Escuela en el montaje que hizo el polaco Szajna de su *Cervantes* en Alcalá de Henares. Sin embargo, esto ha sido una cosa absolutamente excepcional. El nacionalismo tradicional nos ha separado culturalmente, no sólo de Marruecos sino de nuestro gran vecino Portugal. En este punto, existe hoy un concepto de cooperación internacional -en el que se inscribe el IITM- vinculado a una visión de la historia y del futuro deseable que choca con los modos tradicionales de entender y magnificar la propia identidad, y de enfrentarla con la de los otros pueblos. Marruecos es, en el IITM, un país que nos importa a todos y a cuyo desarrollo queremos ofrecer la solidaridad mediterránea. Dos iniciativas

españolas concretas son el estreno de *Paraíso roto*, con actores españoles y músicos marroquíes, en Sevilla, el próximo año y el aprovechamiento de este estreno para hacer un congreso hispano-marroquí y luego, durante la gira, acompañar las representaciones de manifestaciones a cargo de artistas e intelectuales marroquíes. Queremos ofrecer la imagen real del País y de sus procesos de democratización y desarrollo y contribuir así al mayor conocimiento del Magreb y al respeto a sus emigrantes. También en Agüimes (Canarias), organizaremos, en el 95, unas Jornadas dedicadas al teatro marroquí con la participación del ISADAC, de Rabat.

**P.** -La revista *ALJAMÍA* llega a todos los profesores de Español marroquíes. ¿Cómo les animaría Vd. a impulsar el teatro marroquí, o a colaborar, de alguna manera, con el Instituto que Vd. dirige?

**R.** -Me gustaría que la lectura de esta entrevista estimulara las propuestas de los profesores marroquíes. Se trata de salir del callejón de la especialización para situar el tema de las relaciones y el respeto entre los dos pueblos y las dos culturas a la luz de la vida social. Son numerosas las iniciativas y actividades que, en los órdenes político y académico, se hacen para recordarnos las afinidades culturales entre España y Marruecos. Pero, creo que, junto al trabajo de investigación y la política de buena vecindad, el esfuerzo hay que ponerlo también al nivel de la calle y de los medios de comunicación. El teatro tiene sus límites estéticos frente a otras artes; pero posee, como contrapartida, una dimensión social, una voluntad de llegar indiscriminadamente a los públicos, que lo hace especialmente apto para la reflexión y la emoción compartidas. Por eso existe el IITM.

Nos ponemos, pues, a disposición de cuantos profesores, españoles y marroquíes, se interesen por nuestros objetivos, que incluyen también, lógicamente, la investigación. Alzamos la idea del arte y la cultura como placer estético y como vía de diálogo; creemos que las identidades deben ser afirmadas dentro de una armonía que las hace a todas igualmente necesarias... Aquí estamos, en Cartagena nº 2, 7º. 28028 de Madrid, Fax 7263711, o en la Sede de la Asociación Marroquí, Charie Al Mansour Addahbi B.P. 1355, Rabat. Tel. 703372, Fax 703423. Son una misma casa.

## APUNTE BIOGRÁFICO

- \* José Monleón nace en Tavernes de Valldigna (Valencia, España) en 1927.
- \* Pese a su temprana vocación artística, se licencia en Derecho y ejerce la abogacía en Valencia durante dos años.
- \* Co-fundador de las revistas *Primer Acto* y *Nuestro Cine*. La primera de ellas, de la que es director, considerada decana de cuantas se publican en lengua castellana.
- \* Catedrático de Sociología del Teatro en la Real Escuela Superior de Arte Dramático, de Madrid.
- \* Director de la colección teatral de la Editorial Taurus.
- \* Colaborador en el semanario *Triunfo* desde 1955 hasta la desaparición del mismo.
- \* Autor de 16 obras de crítica teatral (entre ellas, *El teatro de Max Aub*, *La generación del 98 frente a la sociedad española*, *30 años de teatro de la derecha*, *Tiempo y teatro de Rafael Alberti*), cinematográfica y cultural (*Lo que sabemos del cine*, *Lo que sabemos del flamenco*).
- \* Creador y director de espectáculos, como el llamado "Antología dramática del flamenco", presentado en el Teatro de las Naciones de París, o "Paraíso roto", con música de un compositor marroquí.
- \* Creador y director del Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo.



# ¿ESPAÑOL O CASTELLANO?

## Reabriendo la polémica

**M**i amigo Feliciano, ex-asesor lingüístico y catedrático de Lengua y Literatura Españolas (¿por qué no Lenguas y Literaturas Españolas?), me dice que esa discusión es muy antigua. No sé si me quiere decir que "ya estamos a vueltas con lo mismo" o que la discusión está bien muerta y enterrada. Lo bien cierto es que, tras leer el número 4 de ALJAMÍA, mi corazón bilingüe me impele a retomar el tema.

En todos los trabajos de la revista se habla del Español, y tan sólo en un trabajo de Elvira Meneu sobre las Fallas de Valencia, se hace referencia a los carteles de las distintas escenas de los monumentos en "Castellano y Valenciano" (cito de memoria).

Como estoy convencido de que a los estudiosos de nuestras manifestaciones culturales les gustará conocer la realidad sobre las distintas lenguas españolas, hago este pequeño trabajo, que no pretende ser científico, sino de divulgación y, en todo caso, de confrontación, lo que tampoco es malo. Tengo ante mí un trabajo de Francisco Rodríguez Adrados, publicado en ABC el 17 de enero de 1993, y titulado *El Español, Lengua común de España* que tampoco es un trabajo científico y, sin embargo, ocupa la primera página del diario. (Más tarde haré algún comentario sobre el mismo).

### LA CONSTITUCIÓN Y LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA.

Cuando un estudiante o ciudadano cualquiera se acerca a nuestra Constitución, puede ver que la lengua oficial de España es el Castellano, y que serán también oficiales en las Comunidades Autónomas las diferentes lenguas que allí puedan hablarse.

El Estatuto de Autonomía de Cataluña recoge como lenguas oficiales de la Comunidad el Castellano y el Catalán.

El Estatuto de Baleares habla del Castellano y el Catalán (modalidad Balear).

El Estatuto de la Comunidad Valenciana reconoce como lenguas oficiales el Castellano y el Valenciano.

En el Estatuto Gallego, se citan el Castellano y el Gallego, y en el Estatuto de Euskadi, el Castellano y el Euskera.

Seguramente podríamos hacer una digresión sobre algunas de estas lenguas españolas, pero no es objeto de este trabajo. El reconocer o no que el Valenciano es una forma dialectal del Catalán (como defiende la Universidad frente al propio Estatuto y/o un sector de la población) y el discutir la relación del Gallego con el Portugués (recordando una lucha parecida entre galleguistas y portugueses en aquella Comunidad), no es relevante para el caso.

Lo bien cierto es que los lectores no españoles de ALJAMÍA, entre los que, sin duda, se encuentran los profesores de Español en los centros docentes de Marruecos, así como las personas interesadas por las manifestaciones culturales que les brinda la revista, deben saber que no hay una Lengua Española, sino varias y que cuando dicen hablar y/o enseñar Español, se están refiriendo a una de ellas en concreto: el Castellano.

## **LA UNIDAD DE ESPAÑA, EL IMPERIO Y "POR EL IMPERIO HACIA DIOS".**

Los profesores de Historia y los manuales correspondientes (el que esto suscribe es un modesto estudioso de Física) podrán explicar mejor que yo el momento y las circunstancias de la transformación del Castellano en el Español. Lo bien cierto es que empieza con los Reyes Católicos, se mantiene con el Imperio y prevalece con la Dictadura. El centralismo que se impone por las armas y la enorme expansión geográfica de España justifican que la lengua de Castilla sea el emblema de las lenguas de España. Pero supongo que nadie negará que el Castellano de hoy procede por evolución del Castellano de ayer o, dicho de otra forma, que el pretendido Español procede por evolución del Castellano de ayer y que, en algún momento de esa evolución, se le cambia el nombre.

Sin embargo, los castellanohablantes de la América Latina saben bien que hablan Castellano y de esta manera se expresan en su conversación coloquial los cubanos, argentinos, colombianos, etc. (También debo reconocer que el ejemplo contrario es cierto, que hay muchos castellanohablantes de América Latina que dicen hablar Español).

Es también verdad que en Portugal, las gentes cultas no mencionan la lengua oficial del Estado Español como Español sino como Castellano, aunque es justo reconocer que el nacionalismo portugués es educado desde la infancia y que la paradigmática batalla de Aljubarrota no fue una batalla contra España, sino contra Castilla, igual que, por aquellos tiempos, el Gobierno Central distraía fuerzas para sofocar las revueltas de Cataluña, por ejemplo.

## **REFERENCIA INTERNA, REFERENCIA EXTERNA.**

"Do you speak Spanish?"

"¿Habla usted Castellano?"

Se puede aducir justamente que la referencia, interna o externa, justifica el uso de un término u otro. Si nos referimos a la lengua oficial del Estado Español, en España la llamamos Lengua Castellana; si es una referencia hacia el exterior, la llamamos Español. El argumento es obvio y no parece tener vuelta de hoja. Al Castellano se le llama Spanish, Espagnol, Espanhol, etc. El problema es que aquellos que defienden esta referencia para hacer uso del término Español olvidan llamar al Castellano por su nombre en parámetros de referencia interna. Y si además, queremos que todo el mundo conozca la realidad cultural española, debemos perseguir que conozcan todas sus manifestaciones.

## **NACIONALISMOS SEGREGADORES.**

Razonamiento: "Si yo, que soy bilingüe, hablo Español y otra lengua, esta otra lengua no es Español. Si esta lengua, que no es Español, es hablada en una región, pudiera pensarse que esta región tampoco lo fuera. Es decir, España es el lugar en que se habla Español: como aquí se habla Chino, esto es China".

Como quiera que la mayoría de los bilingües de España no pensamos en segregacionismo alguno, pensamos que el razonamiento anterior está mal hecho y lo reconvertimos: "O los que llaman Español al Castellano son poco sensibles al hecho del bilingüismo o están marcados a fuego en la inercia recibida y les cuesta mucho reconvertirse".

## **LA LITERATURA ESPAÑOLA.**

Que es, naturalmente, Literatura Española, pero en Castellano. La otra Literatura Española no se estudia, o mejor (es decir, peor) se estudia sólo en las comunidades

bilingües, con lo que el foso se hace más hondo aún.

Nota al margen: los famosísimos locutores de Radio y Televisión son capaces (suelen ser capaces) de pronunciar correctamente un nombre francés, inglés, alemán o chino, pero sin la menor vergüenza destrozan los nombres catalanes, valencianos o gallegos sin que les tiemble la voz ni el pulso.

Es evidente que aquellos estudiosos que no conocen el Gallego, el Valenciano o el Euskera difícilmente van a leer, comentar o interpretar textos en estas lenguas españolas. Pero es bueno saber, y escribir para que se sepa, que hay una rica muestra de literatura española no escrita en Castellano. Y la propia revista ALJAMÍA podría dedicar un número monográfico a las otras literaturas españolas, que también son España.

### COMENTANDO AL PROFESOR RODRÍGUEZ ADRADOS.

Que defiende exactamente lo contrario de lo que estoy defendiendo aquí y ahora. Si algún lector de la revista desea conocer su artículo debe remitirse al diario ABC del 17 de enero de 1993. En cualquier caso, encontrará en él una defensa, no científica, del término Español frente al Castellano. Recuerda, y lo hago yo también, la definición que muy recientemente ha dado la Real Academia sobre los términos:

Español: *Lengua común de España y de muchas naciones de América, hablada también como propia en otras partes del mundo.*

Castellano: *La Lengua Española, especialmente cuando se quiere introducir una distinción respecto a otras lenguas habladas también como propias en España.*

Como el artículo es más bien un continuo juicio de valor con implicaciones políticas claras, recomiendo su lectura. Nada más.

En todo caso, lo más importante del artículo en cuestión es:

- a) Su referencia al principio de autoridad: la Real Academia.
- b) La defensa que hace del Castellano (él le llama Español) frente a los intentos de algunas Comunidades Autónomas por ahogarlo.
- c) La firma. Y no es broma. Cuando una persona de la talla del profesor Rodríguez Adrados firma un trabajo, hay que leerlo con cuidado. Aunque, como en mi caso, no esté de acuerdo por pertenecer a una Comunidad bilingüe.

Debo añadir, eso sí, que el que esto suscribe es castellano hablante desde la cuna, enamorado de la Lengua Castellana y que siempre ha defendido los derechos de los castellano hablantes en las comunidades bilingües.

### PARA CONCLUIR.

Un altísimo porcentaje de españoles hablan una lengua española distinta de la Lengua Castellana. Hay que constatarlo de vez en cuando.

Y si los habitantes de Galicia, Euskadi, Cataluña, Baleares y Comunidad Valenciana lo saben ¿por qué no han de saberlo también los lectores de la revista ALJAMÍA y su entorno de influencia?

José Manuel CERVERA  
*Instituto Lope de Vega. Nador*

# LA MITOLOGÍA, FUENTE DE VOCABULARIO

*El país que no tenga leyendas, dice el poeta, está condenado a morir de frío. Es muy posible. Pero el pueblo que no tenga mitos está ya muerto. (Georges Dumézil)*

¿Qué es un mito? En realidad, es difícil encontrar una definición válida para todo tipo de mitos ya que hay una ingente variedad en su contenido, personajes o función social. Nosotros vamos a centrarnos en el mito greco-latino. García Gual lo define como *relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano*.

Es habitual referirse a la mitología como compendio de cuentos pero, aun reconociendo en ambos géneros rasgos comunes, también son innegables las diferencias. El protagonista del cuento suele ser alguien más cercano, más normal que en el mito, generalmente encarnado por un dios o un héroe. También el carácter lúdico del cuento se ve sustituido en el mito por otro con sentido modélico o heroico.

Tradicionalmente se ha distinguido entre mitos cosmogónicos, que hacen referencia al origen del mundo; teogónicos, relativos al origen de los dioses; escatológicos, alusivos al más allá, a la vida de ultratumba; antropogónicos, que explican la génesis del hombre; etiológicos, que tratan de analizar el porqué de determinadas instituciones...

¿Cuándo nace la mitología griega? En un principio es algo que se transmite de generación en generación por vía oral. El primer autor que conocemos preocupado por sistematizar y ordenar toda la tradición es Hesiodo, poeta del VIIIº a.c. En su *Teogonía* no inventa nada; su mérito es la compilación de la mitología griega. Ahora bien, la mitología no es inmutable o única. Desde el momento en que la literatura se arroga el derecho de su transmisión, le está insuflando un halo de libertad y variabilidad. Es por ello por lo que en muchos mitos observamos diferencias en función de la fuente empleada.

Hay varias interpretaciones sobre el origen de la mitología. Las primeras son de carácter alegórico, considerando que el mito encierra un sentido simbólico. Posterior es la interpretación evemerista. Su autor, Evémero, escritor del IVº a.c, considera a los dioses como antiguos reyes de un pasado ya casi oculto. Más moderna es la explicación a través del método comparatista. Max Muller, defensor de esta teoría, compara las diferentes religiones indoeuropeas sobre una base lingüística y filológica. Tras cotejar las distintas lenguas muestra la afinidad entre sus deidades. El funcionalismo ve en el mito no sólo una narración sino además algo vivido. El mito tiene una función social. Contiene reglas prácticas para la guía del hombre. *Es una pragmática carta de validez de la fe primitiva y de la sabiduría moral* (Malinowsky). El estructuralismo, representado por Lévi-Strauss, estudia el mito descomponiéndolo en secuencias y elementos mínimos a la manera del

---

lingüista. Luego, intenta encontrar una explicación a través de oposiciones. Lo importante en el mito es su esquema funcional.

¿Tiene actualmente vigencia la mitología? Aunque a muchos estos temas puedan parecerles trasnochados y de escasa rentabilidad lingüística o cultural, lo cierto es que estamos inmersos en un mundo impregnado de mitología. No solamente se detecta su presencia en el contexto de una sociedad culta. También en el ámbito popular, cotidiano, forma parte de nuestras vidas. Hay mito en la literatura, en la pintura, en la escultura, en la música, en el cine, en el mundo científico, en la calle... Veamos algunos ejemplos concretos:

- Literatura: Pensemos en *Ulises* de James Joyce o en modernas adaptaciones de la mitología...
- Pintura: Sus temas ocupan muchos lienzos de clásicos como Rubens, Velázquez, Goya...
- Escultura: Recorramos nuestras plazas para comprobar la abundancia de representaciones. *Neptuno, Cibeles*...
- Música: Ha inspirado a autores de todo tiempo, en especial clásicos. Así Mozart en su sinfonía nº 41 en do mayor, *Júpiter*.
- Cine: Películas como *Furia de Titanes, Jasón y los Argonautas, Orfeo Negro, Edipo* o series de dibujos animados como *Ulises*. Spielberg, rey *Midas* del cine, hallaría un inagotable filón en estos temas.
- Mundo científico: Nombres como *mercurio, plutonio, medusa*...

De igual modo forma parte del lenguaje coloquial. Usamos expresiones del tipo *es una venus* para referirnos a una mujer hermosa; *es un gran anfitrión*, decimos de quien recibe invitados en su casa. Anfitrión invitó a Zeus aun sabiendo que había yacido con su esposa. Al referirnos a un ladrón, lo llamamos *caco*, quizá desconociendo que era el nombre de un célebre personaje que robó el rebaño de Hércules. Hablamos del *eco* y no imaginamos que se trataba de una ninfa que, por culpa de un amor imposible, tanto adelgazó, que de su persona sólo quedó una voz que repetía las últimas sílabas de las palabras pronunciadas. Si calificamos a alguien de *narciso* no pensamos en el joven de igual nombre que, enamorado de sí mismo, acabó consumido transformándose en flor.

*Erotismo* es un término derivado de Eros, el Cupido romano. Energía *eólica* es la relacionada con Eolo, rey de los vientos. Si una fiesta acaba en *bacanal*, en ello culpa habrá tenido Baco, dios del vino. Los *cereales* no son otra cosa que los frutos de Ceres, diosa de la agricultura.

Cuando en el firmamento aparece el arco *iris* estamos viendo a la diosa del mismo nombre, mensajera entre la tierra y el cielo, símbolo de unión de humanos y deidades. Se representa alada y con velo teñido de colores. Con el término *estentóreo*, aplicado a un ruido, estamos rescatando del pasado a Stentor, héroe de la Iliada cuya voz era como la de cincuenta hombres. La persona sumida en un *letargo* ha probado las aguas del río Leteo, o río del olvido, en el que bebían los muertos para borrar su pasado.

La palabra *moneda* en su origen era advocación de la diosa Juno: Moneta, la que avisa. Junto a su templo se instaló una fábrica de moneda, de donde precisamente proviene este término.

¿Quién relacionaría *pánico* con Pan, dios silvestre que infundía terror a los rebaños al atribuírsele los ruidos de montes y valles? Llamar a un joven *adonis* es compararlo con el mancebo a quien Afrodita transformó en anémona. *Hermafrodita*, hijo de Hermes y Afrodita, llegó a participar de los dos sexos.

---

Algunos carruajes descubiertos se llaman *faetón*, del nombre del hijo del sol que condujo su carro con triste desenlace.

Al considerar algo como *quimérico* lo estamos relacionando con la Quimera, monstruo imaginario, mezcla de león, cabra y dragón, que vomitaba fuego. Una obra *ciclópea* es sinónima de gigantesca, digna de los Cíclopes, gigantes de un solo ojo. Un esfuerzo *titánico* es el realizado por un Titán, gigante hijo de la tierra y el cielo.

Si a un manjar le concedemos propiedades *afrodisíacas* lo estamos vinculando a Afrodita, la diosa del amor. Si además lo consideramos como *ambrosía* nos estamos nutriendo del mismo alimento que los dioses. Las voces que conforman un *orfeón* no hacen otra cosa que intentar emular a Orfeo, músico célebre que con su canto amansaba a las fieras.

¿Quién no ha usado expresiones como *talón de Aquiles*, único punto vulnerable del héroe griego; *encontrarse en brazos de Morfeo*, uno de los hijos del sueño, origen del vocablo *morfina*; o *ser un rey Midas*, que todo lo que tocaba se transformaba en oro?

Al calificar a un portero de fútbol de *cancerbero* lo estamos parangonando con el perro que custodiaba la entrada de los infiernos.

Igualmente nombres de días y meses se generan en el mito. Así, *miércoles* (Mercurio), *viernes* (Venus), *marzo* (Marte), etc... En el mundo de los astros la mitología encuentra terreno abonado: *Tauro* es la representación de Júpiter metamorfoseado en toro para engañar a la princesa Europa. *Géminis* resulta de la caracterización de los gemelos Cástor y Pólux, hijos de Leda y de los padres Tíndaro y Zeus. *Orión* intentó violar a Diana y la diosa le envió un *escorpión* que le picó en el pie. Ambos fueron elevados a constelaciones.

Otro tanto acontece con términos de carácter geográfico. *Tingis*, la actual Tánger, arranca del nombre de la esposa del gigante Anteo, muerto por Hércules. *Atenas* resulta de la diosa Atenea, la Minerva romana. *Egeo* era el padre de Teseo que creyendo a su hijo muerto por el Minotauro arrojóse al mar cuyo nombre tomaría. El estrecho de *Bósforo* es etimológicamente "paso de la vaca", pues lo, doncella amada por Zeus, transfigurada en vaca, cruzó el mar por este estrecho. La cordillera del *Atlas* alude al gigante del mismo nombre petrificado al serle mostrada por Perseo la cabeza de la Medusa.

Sería inagotable y posiblemente tediosa la relación de vocablos o expresiones originados en la mitología. Pero resulta curioso leer en cualquier diario o revista noticias o anuncios de diversa índole. Rápidamente detectamos la presencia del mito en sus páginas, bien en el origen del léxico, bien en nombres de productos o marcas comerciales. De ahí que el conocimiento de la mitología ayude al enriquecimiento de nuestro vocabulario, máxime si pretendemos entender el significado último de palabras que conforman nuestro acervo cultural.

Veamos un pequeño botón de muestra de lo expresado anteriormente. La mitología "bautiza" todo tipo de actividades: teatros (*Apolo*), academias (*Minerva*), proyectos (*Atenea*), barcos (*Hespérides*, *Calipso*), camiones (*Pegaso*), autos (*Clío*, *Scorpio*, *Orión*), detergentes (*Ajax*), seguros (*Hermes*), revistas (*Jano*, *Quimera*), cafeterías (*Olimpo*), aviones (*Hércules*), transportes (*Ceres*), floristerías (*Eros*), librerías (*Proteo*, *Prometeo*), colonias (*Hermes*), programas radiofónicos (*La caja de Pandora*), editoriales (*Tauro*), laboratorios (*Leo*), deportes (*Diana*), relojes (*Titán*), vajillas (*Harmonía*), piscinas (*Neptuno*).

Javier GÓMEZ MOLERO  
Profesor de Latín  
Instituto Lope de Vega. Nador

---

## BIBLIOGRAFÍA

- COROMINAS, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 1987.
- ALONSO DÍAZ y otros. *Iniciación a la cultura clásica*. Murcia 1990.
- ESTIN, Colette. *El libro de la mitología y romana*. Madrid 1990.
- ERATÓSTENES. *Catasterismos*. Ediciones clásicas, Madrid 1992.
- GARCÍA GUAL, Carlos. *La mitología*. Ed. Montesinos, Barcelona, 1989.
- GRIMAL, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*. Ed. Paidós, Barcelona 1986.
- HERNÁNDEZ LUCAS, Teresa. *Mitología clásica. Teorías y práctica docente*. Ed. Clásicas, Madrid 1990.
- HUMBERT, J. *Mitología griega y romana*. Barcelona 1972.
- MUÑOZ, Virgilio y otros. *Roma. Siete aspectos de la cultura latina*. Ed. Teide, Barcelona 1990.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, Jesús. *Dioses y héroes: mitos clásicos*. Ed. Salvat, Barcelona 1983.
- R.A.E. *Diccionario de la lengua española*. Madrid 1970.
- RUIZ DE ELVIRA, Antonio. *Mitología clásica*. Ed. Gredos, Madrid 1984.

# CERVANTES, AUTOR DE LA *Topografía e Historia General de Argel* PUBLICADA POR DIEGO DE HAEDO

*Las obras de los grandes artistas, para ser reconocidas por suyas, no han menester la vulgar diligencia de ir marcadas con su nombre: se lee tan claro éste, como en las letras, en los rasgos de la pluma.... Para acreditar que Cervantes hizo este o aquel cuadro, no se necesita que tenga en un rincón el "Cervantes fecit". (Bartolomé José Gallardo)*

A veces los hombres no escogemos los temas, los temas nos aparecen en el camino. El tratar de las obras atribuidas a Cervantes no es, en cierto sentido, un trabajo grato. Hace diez años, cuando el deseo de conocer todo lo cervantino me llevó a comenzar esta materia, suponía inocentemente que los cervantistas me agradecerían mis contribuciones. Pensé que se aplaudiría la identificación de otras obras de Cervantes, obras olvidadas, perdidas o desconocidas. Él mismo nos dijo abiertamente, en el prólogo de las *Novelas ejemplares*, que existían "obras que andan por allí descarriadas, y quizá sin el nombre de su dueño".

Por mi parte, me estimula e ilumina y apasiona tanto leer a Cervantes que tener acceso a una nueva página suya es un gozo muy grande. Pero no todos piensan así. Esta línea de investigación ¿se considera todavía algo indigna, un poco como investigar la prostitución o algún otro tema supuestamente "indecente"? Espero que el mundo haya mejorado en esta hostilidad crítica. Para mí, la identificación de nuevas obras o aun nuevas supuestas o posibles obras del mayor autor de la literatura española es una tarea de cierta relevancia. Pero diga uno lo que diga, estas tesis tienen una vida llena de dificultades. Nadie se pronuncia positivamente sobre ellas. Son difíciles de publicar: la Cervantes Society of America ni siquiera admitió mi comunicación, dos veces ofrecida, sobre la identificación de un fragmento de la fantástica, fantasmagórica, mágica *Semanas del jardín*, la obra cuyo título hipnotizaba. He encontrado la misma reticencia en cuanto a mi reconstrucción de una obra sí perdida, pero innegablemente cervantina, su *Bernardo*, "famoso" según su propia descripción.

En el caso del fragmento, o supuesto fragmento de las *Semanas del jardín*, que si es suyo será su único autógrafo literario conocido, al menos su identificación como cervantina había sido apoyada antes por cervantistas de relieve, de otra generación. Aunque casi nadie lo sabe, pues raramente se menciona, consta que Cervantes escribió una *Relación de las fiestas que en Valladolid se hicieron al nacimiento de nuestro Príncipe*. La identificación de este escrito con una relación anónima publicada en 1605, propuesta en el siglo pasado, ha sido apoyada últimamente por Francisco Márquez Villanueva y Alban Forcione. Y se han sugerido otras atribuciones que estimo probables, en primer



lugar la famosa "Tía fingida".

Pero hay un libro en prosa para el cual nadie, que yo sepa, ha sugerido una posible autoría cervantina. Por mis muchos pecados, después de años de trabajar con él he llegado a concluir que fue escrito por Cervantes. Y se trata de una obra conocida por todos los cervantistas, o al menos por todos los biógrafos de Cervantes.

No espero convencerles por esta breve presentación. No ha bastado un estudio de 127 páginas para que una sola persona haya dicho que una tesis mía es correcta: que el "Coloquio entre Selanio y Cilenia" es un fragmento de las *Semanas del jardín*, tesis ya vislumbrada por los siempre beneméritos Schevill y Bonilla. (Antonio Cruz Casado sí ha dicho, en *Anales cervantinos*, que mi tesis tiene una "alta probabilidad" de ser correcta, y que he llegado "a los límites de la filología", términos que le agradezco. Me encantaría dejarles convencidos con este trabajo de que hay al menos una posibilidad de que Cervantes escribiera esta obra.

Se trata de la *Topografía e historia general de Argel* publicada en Valladolid en 1612 por Diego de Haedo, monje benedictino y abad de Frómista. Es una extensa obra que ocupa tres tomos en su segunda y única edición moderna completa, la de la Sociedad de Bibliófilos Españoles (Madrid, 1927-29). Consta de cinco partes. La primera es la "Topografía o descripción de Argel y sus habitantes y costumbres", que describe la geografía y defensas de la ciudad. Con rasgos pintorescos pinta la vida de sus habitantes, y estas páginas para su traductor francés se parecen a las de Rabelais.

Siguen un "Epítome de los reyes de Argel" y tres diálogos: el "Diálogo de la captividad" y el "Diálogo de los mártires", que tienen la forma de diálogos entre unos cautivos, y el "Diálogo de los morabutos" o cofradías religiosas, en el cual un cautivo dialoga con un musulmán sobre cuestiones religiosas. Éste ha sido el menos estudiado.

*La Topografía e historia general de Argel* es la obra por la cual los biógrafos conocieron el heroísmo de Cervantes en África del Norte y su liderazgo entre los cautivos. En el siglo XVIII, cuando el lugar de nacimiento de Cervantes era objeto de disputa, fue en esta obra donde el ilustre padre Martín Sarmiento encontró que fue "hidalgo principal de Alcalá de Henares". Valiéndose de tal pista, otro erudito encontró su partida bautismal.

La obra representa, sobre todo, un intento de documentar lo que el autor había visto durante sus años de cautiverio, y una llamada desesperada a la acción militar. Según la portada, en la obra "se verán casos estraños, muertes espantosas, y tormentos exquisitos, que conviene se entiendan en la Christiandad". Le ha conmovido profundamente el sufrimiento de los cautivos españoles, separados a la fuerza de sus familias y patria, llevados (en las palabras de Don Quijote), mal de su grado, adonde no querían ir. Le han conmovido más las violaciones, torturas, martirios, inmoralidades y faltas de cumplimiento incluso de las leyes musulmanas. Hay martirios iguales a los de los primeros cristianos. El autor toma la pluma preocupado de que ello no se conozca en Europa, de que muchos de los miserables cautivos no se rescaten, por indiferencia de los grandes y ricos de la Europa cristiana, y sobre todo de que no se monte una campaña militar para eliminar la piratería de una vez. Tiene mucho de protesta contra la política de Felipe II, quien desperdiciaba recursos luchando contra Protestantes en el norte de Europa y no eliminaba, como sobradamente podía, estos cautiverios y martirios *in partibus infidelibus*.

Aunque el libro evidentemente fue escrito o al menos acabado en España y con una

---

biblioteca delante (la fecha de 1596 se cita como la última mencionada en la obra), el autor ha tomado extensos apuntes durante su cautiverio, a los cuales se refiere. Cabe hablar de verdadera literatura de testimonio, literatura de documentación y de protesta social. El autor, un solo individuo y cautivo también, no podía luchar con armas contra estos horrores. Pero sí podía observar, entrevistar y apuntar, y después recordar y escribir. Igual que los que han sobrevivido a los campos de concentración de los nazis, no quiere ni puede permitir que tantas maldades hayan ocurrido sin que se sepan. Conservarlas para el recuerdo es lo que podía hacer nuestro autor, y lo que ha hecho. Sería para él un paso esencial hacia la estabilidad mental, alterada, al parecer, por lo que había visto.

No es una respuesta sangrienta a aquella violencia, pero sí cabe calificarla de respuesta humanista. Ha sido duradera, y el propósito documental del autor ha sido plenamente logrado. No hay otra fuente ni remotamente tan penetrante, detallada y correcta por todo el norte de África en algunos siglos anteriores o posteriores. Es una ventana abierta que nos muestra un cuadro del pasado. Ha influido mucho en autores posteriores del Siglo de Oro que trataron de Africa del Norte.

Desde un punto de vista histórico o literario, la obra tiene mucho valor. Los posteriores historiadores de Argel la califican de “la más exacta, precisa y completa de todas las historias, tanto europeas como islámicas”, y hablan de su “escrupulosa exactitud” y de su “minuciosidad”. Nadie pone en tela de juicio los acontecimientos horribles que describe. Cuando no narra lo que ha visto personalmente, “se basa en los relatos fidedignos de personas viejas que presenciaron los hechos y no en relaciones de segunda mano recogidas por otros historiadores”. “Es también el más complejo [*sophisticated*] de los historiadores cristianos”, según un norteamericano. Los errores han sido calificados de “raros”. Según Emilio Sola, el autor estaba obsesionado “por la precisión y la exactitud”, y sus relatos están completamente conformes con lo descubierto en una investigación arqueológica del siglo diecinueve.

El autor es también, según el mismo erudito, “un notable prosista, muy buen narrador y uno de nuestros clásicos del Siglo de Oro más singulares y, sin duda, más valiosos... Es una obra apasionante que, a medida que te adentras en su estudio, más sugestiva y coherente se muestra, más inquietante y emotiva”. En opinión de José María Parreño, coeditor con Emilio Sola del *Diálogo de los mártires de Argel*, “la prosa [de la obra] es el castellano limpio y entero del Siglo de Oro” (pág. 21). El autor, igual que Cervantes, domina la forma del diálogo y crea la ilusión de la conversación. Es, en suma, una obra histórica ejemplar, verídica y detallada, de amena y provechosa lectura.

Ya sabemos, y es universalmente aceptado por todos los que estudian la obra hoy día, que el abad Diego de Haedo no fue su autor. Éste tiene que haber sido un testigo de vista, y Haedo no lo era. Aquí comienzan los misterios y contradicciones de esta obra contradictoria y misteriosísima. Hay un segundo Diego de Haedo, éste (según la portada) arzobispo de Palermo, presidente y capitán general del reino de Sicilia. El primer Diego de Haedo le dedica el libro, y en su carta dedicatoria, relata cómo los escritos fueron compuestos por el segundo Diego de Haedo, “siendo informado de Christianos Cautivos, especialmente de los que se contienen en los Diálogos, que estuvieron muchos años en Argel”. Los “borrones”, dice Diego de Haedo 1, “los entregamos” a Diego de Haedo 2 en Palermo, “estando yo en su servicio”. Lo que ha hecho Diego de Haedo 1, con trabajo y diligencia según nos especifica, fue dar a estos borrones “la última forma y esencia”, sin la cual “no se podían imprimir, ni sacar a luz... Y pues son de V.S.I. se los vuelvo y ofrezco para que sean recibidos y estimados como el mucho valor del autor merece” (I, 10-11).

Dicho sea de paso, la dedicatoria que incluye estas líneas no sólo es tan problemática como los prólogos a *Don Quijote* y a las *Novelas ejemplares*, casos únicos en la literatura del Siglo de Oro, sino que es también completamente cervantina en su lenguaje y enfoque.

Poniendo estas contradictorias palabras en claro en lo posible, Diego de Haedo 1 nos comunica en la dedicatoria que no fue el autor de la obra, y su papel se limitó, en su propia descripción, a dar a la obra su “última forma y esencia”. Diego de Haedo 2, de quien la obra “es”, la recibió “entregada” y “en borrón”, siendo informado de cristianos cautivos. Repito: Diego de Haedo 1, cuyo nombre aparece en la portada, dio a la obra sólo la “última forma”. Diego de Haedo 2 la recibió en borrador. Ninguno de los dos la escribió. Se trata, en realidad, de un escrito anónimo.

Luis Astrana Marín, George Camamis, Emilio Sola, profesor de historia, y Mohammed Mounir Salah atribuyen la obra al doctor Antonio de Sosa, sacerdote benedictino cautivo con Cervantes, y amigo suyo. Sosa es el único que participa en cada uno de los tres diálogos de la obra. Natural de Córdoba, ciudad con la cual Cervantes tenía muchos vínculos familiares, nos es desconocido a no ser por lo que dice la obra misma, por la “Información de Argel”, un conjunto de testimonios que Cervantes reunió, en el cual también aparece, por un *Memorial* en latín que los cautivos enviaron al Papa, a Felipe II y a otros príncipes cristianos, y por unos pocos documentos. Aun limitada a estas fuentes, la amistad entre Cervantes y Sosa es una de las más extensas y mejor documentadas de todas las suyas. Cervantes, recordemos, era un autor que valoraba en mucho la amistad. Pero su amistad con Sosa no ha recibido el examen que requiere. No se ha tenido en cuenta la tesis de estos eruditos: que un amigo íntimo de Cervantes escribió una obra histórica sobre Argel.

Estos eruditos atribuyen la obra de Haedo a Antonio de Sosa por la cantidad de información sobre Cervantes que contiene. Sólo pudo haberla escrito un buen amigo suyo, afirman. Repito: por la información sobre *Cervantes* que la obra contiene, la atribuyen a *Sosa*, amigo y compañero suyo. Que Cervantes puede haber sido su autor también -que sea otro *posible* autor-, al parecer ni ha sido considerado.

Así que tenemos dos posibles autores, y sólo dos, de esta obra anónima publicada por Haedo: Antonio de Sosa y Miguel de Cervantes. Sea cual sea el que escojamos, nos queda el mismo problema: la publicación de la obra por Haedo bajo su propio nombre. Haedo no sólo le dio unos retoques, sino que publicó como suyo, al parecer a sabiendas, una obra escrita por otro. La obra apareció con un nombre de autor falso. Es un hecho en que están conformes todos los que han examinado la obra en este siglo. Así que el no publicarla Cervantes con su nombre no es un argumento en contra de ser Cervantes su autor, pues el problema es el mismo con Sosa. (¿Por qué no la publicó Sosa con su nombre? O si Sosa había fallecido, cosa que no sabemos, ¿por qué no honró Haedo la portada con el nombre de Sosa?) Se trata de una obra no publicada por su autor. Pero no es un caso como el de las poesías de Francisco de la Torre, publicadas por Quevedo, aunque con el nombre correcto del autor en la portada (que alguno ha pensado un mero truco de Quevedo). Si fuera sin el consentimiento del autor verdadero, se trataría de un caso de fraude.

Pero la explicación puede ser más inocente: que Cervantes permitió o aun buscó a una persona que se encargara de firmar la obra. Sería, entonces, un caso más parecido al de la *Nueva filosofía de la vida* del hombre de Doña Oliva Sabuco de Nantes, nombre empleado por su padre para sus escritos. Una posible pista para llegar a una explicación

---

del hecho puede hallarse en las circunstancias de publicación de la obra. Apareció en 1612, un año antes de las *Novelas Ejemplares*, pero lleva aprobación de Valladolid en 1604 (donde consta que Cervantes, pero no Sosa, estaba), y otra aprobación de 1608 del historiador real Antonio de Herrera (vinculado no con Sosa sino con Cervantes, pues fue quien le encargó la *Relación de las fiestas ya aludida*). Una demora de siete años en publicar la obra sugiere un problema de finanzas: una obra de mercado limitado. ¿Cuántos comprarían una topografía e historia de Argel, y más, enfocada en la Argel de hacía veinticinco años, en la que el estado de guerra había desaparecido? La historia, igual que hoy, se vendía poco. No hubo, naturalmente, segunda edición del libro de Haedo.

El nombre de Cervantes, en 1604, pudo haber sido un inconveniente para el editor. Cervantes era entonces desconocido fuera de pequeños círculos literarios. La fama que comenzó a llegarle, en 1605 precisamente, era como autor festivo (cómico). El poner el nombre de un clérigo en la portada, el nombre de Haedo, puede haber sido una manera de facilitar su publicación. Puede haber sido con el consentimiento de Cervantes, dispuesto a permitir que la obra se imprimiera sin su nombre, asegurando con la multiplicidad de ejemplares su supervivencia, en vez de peligrar en un solo manuscrito. Claro que el estilo cervantino (en mi opinión) de la dedicatoria de Diego de Haedo a Diego de Haedo también es un dato. (¿Verdad que esto parece un juego?)

Así que “si es cervantina, ¿por qué no la publicó Cervantes con su nombre?” parece ser una pregunta válida, pero analizada, no lo es. Su autor, sea quien fuere, la publicó o permitió que se publicara sin su nombre. O si la obra es de Sosa, y éste había fallecido, Haedo calló a sabiendas su nombre. Porque la obra está allí, con un nombre falso de autor en la portada. Elogia calurosamente a Cervantes y todos la atribuyen hoy a un íntimo amigo suyo. Uno de estos dos, Cervantes o su amigo Sosa, fue el autor de esta obra publicada por Haedo.

Ahora la cuestión es: la obra ¿la escribió Cervantes o Sosa? Sosa, que según su apellido sería portugués, es un candidato difícil de rechazar, pues es un desconocido. Si fue el autor, ésta es su única obra conocida. Los únicos otros textos relacionado con él son su testimonio, lleno de elogios de Cervantes, que forma parte de la “Información de Argel”, y el *Memorial* en latín ya citado. Y hay una escueta mención de “dos cavalleros Sosas portugueses” en la jornada final de *Los tratos de Argel*. Es un vacío.

Dado este anonimato en que vive Sosa, el misterio que le rodea, no hay datos con que rechazar su candidatura, aunque me parece cuestionable que un portugués escribiera un castellano tan bello y puro como el de los textos publicados por Haedo. Pero tampoco hay motivo alguno para rechazar la de un hombre sobre el cual abundan los datos: Miguel de Cervantes.

A mí me parece más lógico en un principio que un escritor de categoría escribiera una obra anónima, pero muy buena, que el que lo hiciera un desconocido. El escritor, ya sabemos que podía escribir. En el caso de Sosa no lo sabemos, y como no nos ha dejado ni una línea en castellano, aparte de este escrito atribuido, me permito dudarle.

El único argumento en favor de la autoría de Sosa es la erudición del libro, sobre todo en el “Diálogo de la captividad”. Están nombrados, algunas veces con precisión, autores latinos no traducidos al castellano. Dudo mucho de que Cervantes leyera el latín. Pero hay una explicación sencilla de esta erudición. ¿De dónde la pudo obtener Cervantes? De su buen amigo el doctor Antonio de Sosa, con quien hablaba a menudo durante casi

cuatro años, y en cuya boca coloca esta sabiduría.

Dicho esto, hay extensos y variados paralelos entre las actitudes y pareceres de Cervantes y las del autor de la *Topografía de Argel*. Algunos de ellos han sido comentados ya por los que atribuyen la obra a Sosa. Repito: los que atribuyen la obra a Sosa comentan su parecido con las obras de Cervantes. Incluso los paralelos son tan cercanos que le dejan a Parreño "sumido en la perplejidad".

En primer lugar, conviene recordar la importancia de su experiencia argelina para Cervantes. Aquellos años constituyen lo que Alonso Zamora Vicente describió como "un hecho primordial en la vida de Cervantes", que la divide "en dos mitades". Según Juan Goytisolo, están en "el núcleo central de la gran invención literaria": "Cervantes elaboró su compleja y admirable visión de España durante su prisión en tierras africanas". Vivió cinco años como cautivo, desde los veintiocho hasta los treinta y tres años. Nunca tuvo la vuelta segura, y en algunos momentos pensó que moriría en tierra de moros. Organizó fracasados intentos de fuga. Se salvó de ser llevado a Constantinopla en el último momento: rescatado porque el dinero no alcanzó para otra persona que interesó más a los frailes rescatadores. La historia de su experiencia argelina era enormemente novelesca, mejor que cualquier mentiroso libro de caballerías.

El tema de Argel está, entonces, muy presente en la obra cervantina. Astrana Marín lo califica de "recuerdo fijo" (II, 465, n. 1). Mientras la obra publicada por Haedo incorpora el cautiverio en la historia por primera vez, es Cervantes quien lo incorpora por primera vez en la literatura. La "Historia del cautivo", en la primera parte de *Don Quijote*, ofrece una alternativa a la lectura de los libros de caballerías. Ha sido descrita como el núcleo del *Quijote*, su parte más primitiva, el "Ur-*Quijote*". El tema está también en las *Novelas Ejemplares* ("El amante liberal" y "La española inglesa"), en cuatro de sus comedias y en el *Persiles* (libro III, capítulo X). He sugerido en otra comunicación que Cervantes volvió de Argel con ganas de escribir, de ser escritor, y que *La Galatea*, un estudio del amor, es en parte una respuesta a la lascivia abusiva que triunfaba en aquel nido de piratas.

La presentación de Argel en la obra publicada por Haedo es completamente conforme con el Argel de la "Historia del Cautivo" de Cervantes. Allí, dicen los dos textos, se oían todas las lenguas, en una ciudad regida por renegados a veces muy crueles. Cuando en la obra de Haedo se habla de los martirios y de los intentos de fuga, respuestas a las crueldades, arbitrariedades y bestialidades cometidas en Argel, sobre todo por estos renegados, es completamente conforme con lo que dice Cervantes en sus obras firmadas. Incluso la censura del abuso de muchachos cristianos, que Camamis (págs. 78-79) señala como una manía de la obra publicada por Haedo, aparece -lo que no es el caso de otros autores- como tema importante en *Los tratos de Argel*, y no falta en *Don Quijote*. Incluso el interés cervantino en las palabras, en la lengua, hallamos en la obra publicada por Haedo. Es también completamente coherente con la conciencia religiosa de Cervantes la ausencia de milagros, en medio de tantos martirios. La única alusión a un milagro en la martirología publicada por Haedo, una paloma que "desde el lugar de su gloriosa muerte subía al cielo", está introducida con estas palabras tan cervantinas: "Dicen algunos -no lo afirmo".

Los paralelos entre el tratamiento cervantino del tema argelino, y el tratamiento en la obra publicada por Haedo, han sido comentados ya. Según Jean Canavaggio, "se ha hecho observar que los episodios que desfilan sobre el tablado [de *Los baños de Argel*] se

---

corresponden punto por punto con los que refiere el P. Haedo en su conocida *Topographia e Historia general de Argel*. Cervantes no podía aprovechar la *Topografía de Argel* cuando escribió su *Baños*, pues su comedia es muy anterior a la publicación de la *Topografía*.

George Camamis, por su parte, señala paralelos entre la *Topografía de Argel* y otro drama cervantino, *Los tratos de Argel*: “En el *Diálogo de la captividad* y en *Los tratos* hay una extraordinaria coincidencia en los conceptos filosóficos y jurídicos sobre el origen y la justificación de la esclavitud. Los dos autores expresan la misma añoranza de la Edad de Oro, que no conocía la servidumbre, las mismas ideas sobre el cautiverio como resultado de la conmutación de la pena de muerte aplicable al vencido en la guerra y sobre el cautivo como un ser jurídicamente muerto durante su período de cautividad.”

¿Cervantes autor de una obra histórica? Es más que verosímil. Cervantes se apasionaba con la historia y leía obras históricas, como la *Crónica de Juan II*, por citar un buen ejemplo. Según vemos en *Don Quijote* y he comentado en otra parte, entendía algo del método histórico. Consta documentalmente, como ya he dicho, que redactó una *Relación de las fiestas celebradas* en 1605 por el nacimiento del futuro Felipe IV. En la Primera Parte de *Don Quijote* el valor de la historia verídica se señala repetidamente. El sabio canónigo toledano recomienda lecturas históricas a don Quijote. El mismo protagonista desea ser sujeto de una historia. El problema principal de los libros de caballerías, según Cervantes, es que eran historias falsas que proclamaban ser fidedignas y engañaban a los lectores.

Tampoco nos ofende imaginar a Cervantes, preso en Argel, sin biblioteca, ocupando el tiempo y su mente en observar cuidadosamente y en conversar, en apuntar y en escribir. Es la misma actitud de observador y entrevistador que percibimos en “Rinconete y Cortadillo”, en el “Coloquio de los perros”, en *Don Quijote* y en otras obras suyas. El señalar que lo contemporáneo es tan importante o impresionante como lo clásico -en este caso, que los martirios contemporáneos son tan importantes como los de los primeros cristianos- es una actitud que encontramos cuando Cervantes habla de las lenguas modernas o de los autores contemporáneos.

El autor de la *Topografía de Argel* presenta un solo caso de un cautivo todavía vivo: el de Miguel de Cervantes. No sólo distingue a Cervantes como el único vivo merecedor de la atención del lector, se deshace en elogiar su heroísmo y valentía. De la misma manera en que el Cautivo del Quijote sugiere que de los hechos de “un español llamado tal de Saavedra” se podría hacer una historia muy superior a la suya, el autor de la *Topografía de Argel* observa que “del cautiverio y hazañas de Miguel de Cervantes se podría hacer una particular historia”. Cervantes fue quien organizó a los cautivos, preparó su fuga y los mantuvo en un refugio secreto durante siete meses. Cuando el plan se deshizo, aceptó con no vista valentía toda la responsabilidad del asunto. En palabras de Camamis (pág. 121), para el autor de la *Topografía de Argel*, quien según Camamis era Sosa, Cervantes “representaba..., en una persona viva, el espíritu de todos los mártires de Argel”.

El elogio de Cervantes, sobre todo el colocado en boca de otro (“la alabanza propia envilece”, observa don Quijote en el capítulo I, 16), suena a cervantino. Según Nicolás Marín, “No hay ocasión en que Cervantes no se elogie, bien que excusándose por salir de los límites de su natural modestia; tantas veces ocurre esto que no es posible verla nunca ni creer en ella”. Es Cervantes quien se llama, negándolo, el regocijo de las musas. (En el prólogo al *Persiles* un caminante le califica así, descripción que, ya pronunciada, el personaje “Cervantes” rechaza.) Según los propios amigos de Cervantes, nos comunica

él mismo en la dedicatoria de la Segunda Parte de *Don Quijote*, el *Persiles* llegaría “al extremo de bondad posible”. Sansón Carrasco nos informa que *Don Quijote* se vendía mucho (capítulo II, 2). La aprobación de Márquez Torres para la Segunda Parte de *Don Quijote*, de posible autoría cervantina en opinión de varios, “toca los límites del lisonjero elogio” en sus propias palabras, y según un mensajero, había entusiasmo por *Don Quijote* y Cervantes hasta en la China. El certificado de buena conducta de Cervantes en Argel, firmada por el trinitario Juan Gil, está en la mano de Cervantes. Una obra que elogia a Cervantes, no tiene que ser cervantina. Pero quien ensalzaba más y más veces a Cervantes era el mismo Cervantes.

Los paralelos no han acabado. Tanto la *Topografía de Argel* como *Don Quijote* elogian los libros, “en términos muy parecidos”, según Parreño (pág. 21). “Resulta curiosa la concordancia obvia entre el capítulo 38 [de la primera parte del *Quijote*] sobre las armas y las letras y el asunto similar desarrollado en el *Diálogo segundo* de la *Topografía*” (Salah, pág. 65). Consta también que el diálogo, usado en la obra publicada por Haedo, es una forma que Cervantes cultivó. No sólo el “Coloquio de los perros”, sino *Don Quijote* es una obra de diálogo.

La obra publicada por Haedo está orientada, al menos en principio, a informar a los españoles con vistas a un posible ataque, a una limpia de un nido de piratas. El autor comenta cuidadosamente las fortificaciones argelinas. Según Emilio Sola, el autor de la *Topografía de Argel* ofrece una “minuciosa descripción de todo aquello que pudiera tener importancia militar”. Esta descripción ¿mejor la podría hacer un militar, Cervantes, o un benedictino, Sosa?

Encontramos también en las obras de Cervantes una crítica a la política exterior de Felipe II y una llamada a una campaña contra Argel. En la “Historia del cautivo”, el soldado narrador describe al Turco como “el enemigo común”. En *Los tratos de Argel* de Cervantes, también se presenta la necesidad de una campaña contra Argel, un pasaje aprovechado por Adolfo de Castro en su falsa “Epístola a Mateo Vázquez”. La frustración de esta campaña por la muerte de Don Juan de Austria y por “la cerviz indómita y erguida del luterano Flandes”, provoca una horrible y repetida mofa de los muchachos callejeros argelinos, en *Los tratos de Argel*: “¡Don Juan no venir! ¡Acá morir!”.

El tema de la libertad es central a la *Topografía de Argel*: el “Diálogo de la captividad” no trata de otra cosa. En las palabras del poeta Luis Rosales, autor de un estudio en dos tomos sobre el tema, “la libertad es el eje mismo del pensamiento cervantino”. O como dijo don Quijote, “la libertad es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos”.

Todos estos paralelos no pueden explicarse por una lectura cervantina de una obra de Sosa (y es curioso, como ha señalado Sola, que Cervantes no la menciona nunca). Menos por un influjo cervantino sobre Sosa. Antes de recurrir a explicaciones rebuscadas e insólitas, simplemente hacemos constar: no se ha sugerido nunca, en toda la historia de los estudios cervantinos, a ninguna posible fuente de Cervantes con tantos y tan cercanos paralelos de expresión y pensamiento, ni a ningún amigo con quien haya coincidido en tantos puntos de vista.

No, tenemos que tomar una decisión. El autor de la *Topografía de Argel* desconfiaba de milagros y estaba obsesionado por la verdad. Le ofendió hasta los tuétanos lo que había visto en Argel, a lo que no volvió la cara. Se interesaba por las costumbres sexuales,

---

incluidas las prohibidas en España, y por las cuestiones religiosas. Su obra ha sido calificada de sugestiva, coherente, inquietante, emotiva, bien escrita y legible para una sensibilidad actual. El autor tal de una obra tal, ¿es el gran Miguel de Cervantes, autor de *Don Quijote*, o es el sabio, pero callado, sacerdote Antonio de Sosa, del que no conocemos ninguna obra, aparte de ésta que algunos quieren atribuirle? Porque tiene que ser de uno de los dos. Esto ya está demostrado en el libro de Camamis.

El aceptar la *Topografía de Argel* como cervantina, aceptación que me parece inevitable, conlleva algunas consecuencias. Una consecuencia menor es el naufragio de un sueño mío, una edición que recogiera (cosa hasta ahora existente) todos los textos que han sido atribuidos a Cervantes y que tienen, en opinión del editor, al menos una posibilidad de ser genuinas. Son ya demasiado numerosas, y demasiado extensas. Existe la posibilidad, algún día, de una edición digital. Nuevas ediciones del "Diálogo de la captividad" y del "Diálogo de los morabutos", por no hablar de toda la obra, hacen mucha falta, y representarían un adelanto.

La *Topografía de Argel* nos brinda información abundante sobre los pareceres religiosos de Cervantes, tan confusos para los críticos. Pero también tenemos que reconocer que su valor como documentación de la experiencia argelina de Cervantes se rebaja mucho. Los elogios de Cervantes contenidos en la obra no representan los juicios de un observador independiente, como se ha pensado desde 1612 hasta la fecha, sino otro ejemplo del aludido afán autoelogiador de Miguel de Cervantes. Y la presentación que hace de sí mismo es difícil de creer del todo. Que cometiera actos heroicos no extraña. Cervantes, igual que su personaje Don Quijote, aspiraba al heroísmo, acaso hasta al martirio. Querían ganar renombre y subir al caballeresco templo de la fama. Actos temerarios, autosacrificio, todo ello es posible. Pero que pudo haber hecho lo que hizo en Argel, y sobrevivir, incluso sin ningún castigo de las autoridades, que él mismo señala como arbitrarias y crueles, a mí no me convence. Muchos, por mucho menos, perdieron la oreja, las narices o la vida. El verídico historiador, hablando de sí mismo, como mínimo no nos ha contado toda la verdad.

Otra perspectiva sobre Cervantes que la obra ofrece, para acabar, es la inestabilidad mental del autor. Según Sola, "rozó la locura en su cautiverio argelino" y era "maniático u obseso en ocasiones". Esto para mí no es una tacha muy negra. Escribir cualquier libro es una forma de locura (y yo he escrito varios). Los hombres y mujeres normales y felices no escriben las grandes obras. Cervantes fue el autor de la historia de un loco, un gran loco.

Ésta, pues, es mi tesis: que la *Topografía de Argel* publicada por Diego de Haedo (Diego de Haedo I) es de Miguel de Cervantes. Me encantaría que la aceptarais. Pero después de mis experiencias con el fragmento o supuesto fragmento de las *Semanas del jardín* y con mi reconstrucción del perdido *Bernardo*, no tengo tantas ilusiones. Yo poseo, para mi particular deleite, una obra histórica escrita por Cervantes. Es un gran gusto, en el cual os invito a participar. Si no os convengo, al menos, espero, os ofrezco una posibilidad. ¿Qué os parece?

Daniel EISENBERG  
*Universidad de Florida*



# UNA RELECTURA DEL PASADO

## El manuscrito carmesí

Soltemos las riendas de la imaginación. En historia es posible. En literatura es materia básica. Año 1931. Ciudad de Fez, reino de Marruecos, en la época del protectorado francés.

Una comisión de técnicos franceses (eruditos y arquitectos) estudia las construcciones históricas de la ciudad. En la mezquita La Karauín, el templo más importante no sólo de Marruecos sino de todo el Magreb, construida en el siglo XII por el almorávide Alí Ibn Yussuf sobre un santuario del siglo IX, se encuentran una cámara secreta repleta de libros y manuscritos antiguos, los más recientes con cerca de cinco siglos de existencia.

Entre los papeles llaman la atención de los investigadores unos manuscritos de color carmesí, encuadernados perfectamente y cuyo color el tiempo apenas ha empalidecido.

Muchos de los volúmenes encontrados desaparecieron durante la ardua tarea de identificación y posterior ordenación. La mayoría de ellos, sin embargo, como suele suceder, reapareció en colecciones particulares o en las más importantes bibliotecas europeas.

Más de medio siglo después reaparece el manuscrito carmesí en una importante biblioteca de Rabat.

Sigamos el juego. Cinco siglos atrás. Año de 1492 del nacimiento de Nuestro Señor. O, si lo prefieren, año 897 de la Hégira. Rica fecha. Muchos acontecimientos.

La cruz de Cristo se levanta en la más alta torre de la Alhambra. La Mezquita Mayor es ya la Catedral y se nombra al confesor de la Reina primer obispo de Granada.

Por los caminos de España miles de españoles se arrastran dejando la tierra de sus antepasados. Familias enteras, padre, madre, hijos. Niños y ancianos. El edicto real es claro: abandonar Sefarad. Pueden vender sus bienes muebles e inmuebles y partir, pero sin llevar oro ni plata. Muchos de los que se quedan harán encenderse, en este mismo año, las primeras hogueras.

Uno de ellos, mercader genovés, según dicen, consigue convencer a la Reina para armar unas carabelas y llega a las tierras de Cipango y Katay. Al fin y al cabo, sus ideas no eran tan disparatadas como se pensaba y el marino toma posesión de las nuevas tierras en nombre de SS. MM. los Reyes Católicos, Fernando V de Aragón e Isabel I de Castilla. Son las Indias Occidentales.

Otro italianizante, de los tantos judíos conversos que ya entonces pululan por las Españas, Antonio de Nebrija, publica la primera Gramática de la lengua de Castilla. Se la dedica a su Reina. La idea de Imperio se asocia, con temprana clarividencia, a la idea de lengua nacional.

Estos son marcos históricos. Alcemos el vuelo otra vez. Hacia las cercanías del presente, ahora. Año de 1990.

Mientras la Comisión Española del V Centenario -y "políticamente" no dicen si del descubrimiento de América (mutuo descubrimiento, dicen unos, conquista y genocidio dicen otros), de la expulsión de los judíos, de la toma de Granada, de la Gramática de Nebrija- trabaja a toda prisa en los preparativos del 92; algunos aguardan con curiosidad

el fallo de un importante premio literario.

La Editorial Planeta hace cerca de cuatro décadas que elige, anualmente, la mejor novela española. Importantes escritores españoles de postguerra ostentan dicho galardón: Ana María Matute, Ramón J. Sender, Jorge Semprún, Juan Marsé, Jesús Fernández Santos, Gonzalo Torrente Ballester. Muchos más.

El premio de 1990 se concede a un viejo conocido del público y de la crítica: Antonio Gala. Este cordobés, nacido el año en que estalló la Guerra Civil, es autor de varias piezas de teatro. Ya ha navegado incluso, en las aguas del siglo XV con *Anillos para una dama*, que trata de Isabel la Católica, y en el libreto de la ópera *Cristóbal Colón*. Además es poeta y periodista, con varios premios y traducciones a las lenguas más importantes.

La novela galardonada -es la primera que el autor envereda por esta senda- lleva el título de *El manuscrito carmesí*. Un volumen de seiscientas páginas que en pocos meses se transforma en un "best-seller". Dos millones de ejemplares vendidos en menos de un año. Nada más oportuno para un regalo de fin de año, en tiempos de celebraciones del V Centenario, que la historia del último soberano de Granada, el desdichado Mohamed XI, más conocido como Buabdeilah, o simplemente Boabdil, *El Zogoibi*, es decir, *El Desventuradillo*.

La novela cuenta, pues, la trayectoria de Boabdil, el polémico personaje que ocupó el trono de la Granada de los Nazaríes poco menos de una década, del 14 de junio de 1482 al 2 de enero de 1492. Afrontó conspiraciones, guerra civil y secesiones de varias comarcas de su diminuto reino y el largo sitio de los cristianos, hasta entregar a los Reyes Católicos las llaves de la capital del último y enflaquecido territorio del Islam en la Península Ibérica.

Estructuralmente el autor sigue los cánones decimonónicos. Se nota una exagerada preocupación por la verosimilitud. Como solían hacer los novelistas romántico-realistas, una introducción le explica al lector cómo aparece el manuscrito carmesí en 1931, en la mezquita La Karauín, en Fez. La introducción sigue explicándonos: "Carmesíes fueron los papeles de la cancillería de la Alhambra". La caligrafía del manuscrito va cambiando como si quien escribió todas sus páginas lo hubiese hecho a lo largo de una vida entera.

Con ayuda de peritos, tanto marroquíes como españoles, el narrador hace la transcripción del manuscrito. Lo traduce más o menos libremente, adaptándolo "a nuestros ojos y nuestros oídos". La cronología, nombres de personas y lugares son trasladados a un "lenguaje más inteligible para los lectores occidentales de hoy".

Y, además, la obra ofrece un mapa del reino de Granada en la época, hecho por especialistas franceses con nombres actuales, y un plano de la ciudad de Granada en tiempo de los nazaríes, para que el lector de hoy pueda ubicarse mejor y así embarcarse en las aventuras de la vida de Boabdil.

El relato es lineal. Escrito en forma de diario, a lo largo de la vida del protagonista, los hechos se presentan en un orden cronológico.

Empieza con **Papeles hallados al principio del manuscrito**, una especie de introducción donde se presenta al personaje, ya mayor, en su largo exilio fasí. Es una linda reflexión sobre el sentido de la vida, trazada en un existencialismo sencillo.

En esta parte también se discute el sentido de la Historia. "Afirmar que toda historia se repite, y no es cierto: los que se repiten son los historiadores", afirma Boabdil. Escribe el día en que cree cumplir sesenta y cuatro años de edad. Dice "creer", pues no está seguro de nada, ni siquiera de su edad exacta.

Boabdil prepara los papeles para sus hijos, cuyo destino ignora, para que ellos puedan conocer la historia de su familia. Lo hace como si fuera una especie de testamento que les deja antes de partir para una batalla, en compañía del califa de Fez Hamet al

Benimarín, de la que no espera volver, pues está ya cansado de vivir su destierro, que dura la mayor parte de su vida, desde que abandonó Granada.

Más tarde, al final del último capítulo, sabemos que Boabdil regresa vivo de la batalla del califa. Es el **Papel agregado al final del manuscrito**, a modo de epílogo, en donde el protagonista-narrador dice que espera la muerte y termina alabando, una vez más, "al Excelso, el Omnipotente, el último heredero de la tierra".

El manuscrito propiamente dicho se divide en cuatro capítulos. El primero, **A salvo en el jardín**, termina con las anotaciones del 20 de abril de 1483, poco después de acceder Boabdil al trono a través de una conspiración preparada por partidarios de su madre contra el sultán, su padre. Trata de su niñez, primeras aventuras y educación.

Comienza el segundo capítulo, **Las aves de la misericordia**, con Boabdil prisionero de los castellanos después de una malograda expedición militar, en la primavera de 1483. Termina poco después de su liberación, en octubre de 1486. El sultán reflexiona en la prisión. Cuestiones del poder, tramas políticas, la dominación árabe en la Península, las diferencias básicas entre las culturas árabe y cristiana. Reconstruye la dinastía de los nazaríes de Granada y cuenta los principales hechos de los musulmanes en España. Se trata de un capítulo casi sin acción, con mucho discurso.

El manuscrito propiamente dicho se divide en cuatro capítulos. El primero, **A salvo en el jardín**, termina con las anotaciones del 20 de abril de 1483, poco después de acceder Boabdil al trono a través de una conspiración preparada por partidarios de su madre contra el sultán, su padre. Trata de su niñez, primeras aventuras y educación.

Las acciones del tercer capítulo, **Altos son y relucían**, principian el 14 de octubre de 1486 y terminan el 20 de diciembre de 1491. Cuenta los últimos años del reino, principalmente el periodo del largo sitio y las morosas y difíciles negociaciones para la capitulación de la ciudad.

El último capítulo, **Toda música cesa**, abarca las acciones que van del primer día de 1492, víspera de la entrada de los Reyes Católicos en Granada, y termina en un día cualquiera de octubre de 1522 durante el largo y monótono exilio del soberano en la ciudad marroquí de Fez. Cuenta la ocupación de Granada por los cristianos y su corto exilio en Andarax, en las Alpujarras. Allí pierde sus dos últimos amores españoles, su esposa Moraima y su inseparable amigo Farax. En octubre de 1493 parte para el destierro definitivo en Marruecos, en donde va a terminar solo y amargado sus días.

A pesar de ser larga, la narración fluye mezclando los relatos de hechos históricos y personajes verdaderos, detalles de la vida amorosa y personal del héroe, descripciones de costumbres, anécdotas de los cronistas y escritos de importantes poetas hispanoárabes.

La acción se alterna con la reflexión. Diversos monólogos presentan discusiones existenciales y filosóficas. Se discuten los valores de la cultura andalusí en oposición a la cultura hispanocristiana. Y mucho más. Se nota cierto equilibrio entre acción y reflexión, entre lo histórico y lo ficcional. Todo ello en medio de momentos de gran lirismo.

El inmenso relato en primera persona intenta dibujar, con colores positivos, la personalidad del último sultán nazarí. Más amigo de las letras y de las artes que de la guerra y de la política. Más cercano de la concordia que de la destrucción. Así es Boabdil.

La imagen final es positiva. Miramos con simpatía hacia este oscuro monarca del siglo XV que prefirió entregar pacíficamente, después de larga negociación, su reino al enemigo y no malgastar la vida de sus súbditos en una guerra inútil y perdida.

La novela rehabilita a este personaje sensato que pasó a la Historia como un cobarde. Destaca en él un carácter muy humano y más cercano de lo que pensamos actualmente, en estos también oscuros tiempos de fin de milenio, en donde el hombre todavía prefiere la guerra a la concordia, la violencia a la paz.

---

No hay que olvidar, sin embargo, que la novela se escribe cinco siglos después, en un momento en que los vencedores, en una actitud de "mea culpa", intentan reevaluar los hechos históricos.

Toda la narrativa, desde la óptica del vencedor, es una defensa clara y abierta de la revalorización de lo islámico de la cultura española. Un intento de exorcizar los negros valores que pasaron a dominar España a partir de 1492, y que tantas críticas le han causado.

Las ideas defendidas por Américo Castro hace ya algunas décadas traspasan la novela desde el principio y, al final, nos queda un amargo sabor en la boca por la victoria de los Reyes Católicos y el alzamiento de la España una y católica. Se trata de la restauración, a través de la literatura, de un pasado ideal perdido en el tiempo que no tuvo oportunidad de ser llevado a cabo.

Soltemos las riendas de la fantasía una vez más. De vuelta al presente. *El manuscrito carmesí* no sólo sirve al "marketing" del V Centenario, como *Cobi* o *Curro*.

Madrid fue en 1992 la capital de una Europa sin fronteras, en cuyo imperio el sol se niega a ponerse. Capital europea y americana.

En el Sur, Sevilla. La Giralda sigue guardando el Guadalquivir, la Torre del Oro, el Archivo General de Indias y ofuscó en 1992 las luces de la Expo 92. Bajo su sombra y la protección de Curro, con luces y brillos y sevillanas difundiendo hacia las Américas ondas cósmicas y hermanadoras, se expusieron pabellones de todo el mundo.

Barcelona, la comercial, de los condes y de Gaudí, convocó a Colón y a Cobi para recibir a centenares de atletas de todo el orbe. En el mismo 1992, revivieron una vez más el ancestral ensueño de los griegos. La excitación de los cuerpos humanos en honor de los dioses olímpicos y de la paz.

En este contexto, la lectura de la novela de Gala es un intento más de la España socialista y moderna de rehabilitar a los mártires de las hogueras y de ahuyentar los monstruos de la leyenda negra. Es una forma de "reconquistar" Granada y la cultura árabe que todo hispánico lleva dentro.

Como dice Boabdil, "En España, purasangres, no hay más que los caballos. Y menos cada día". Las celebraciones del 92 sólo han tenido sentido al celebrar la mezcla, el encuentro de culturas. La unión con Europa, la comunión con América, el reencuentro con el mundo árabe. La relectura del pasado.

Antonio R. ESTEVES

*Profesor de la Universidad de Sao Paulo*

# POEMARIO

## ANTONIO GONZÁLEZ-GUERRERO

La arquitectura da misteriosas leyes humanas al espacio, y la escultura trasfunde espacio, pasión y tiempo. La pintura escribe las leyes de la mirada y el poder selectivo del alma enfrentada a la verdad. Pero la poesía **fundamenta**, como diría Heidegger, y **edifica**, como diría Kierkegaard, poniendo en acto la verdad. Estos versos de Antonio González-Guerrero, a quien presentamos en el número anterior, tienen ese poder. No deben «paladearse», por más que su ritmo ponga entre la palabra y la realidad la delicada atmósfera que puede encontrarse en las *hilanderas* de Velázquez, esa vaga musicalidad de los espacios humanos cerrados. Es condición de este poeta la verdad, y la verdad es el fondo al que se ha de llegar, entre los finísimos visillos de su sensibilidad. Sólo cuando se entiende el fondo existencial sobre el que se dibuja la verdad poética, se alcanza la propia conciencia y la poesía edifica en uno.

Venancio IGLESIAS  
*Asesor Lingüístico*

### ABRIL

Estaba el desencanto, abril astuto,  
cerceando su lluvia en el arcano  
cereal de mi sangre. En el temprano  
brocal de la pasión estaba el luto.

Como un abuelo argel terco y astuto  
ardía la esperanza de tu mano,  
y en la nieve limón del altozano  
el pruno del dolor granó su fruto.

Sediento de tu boca, por el río  
inmóvil del recuerdo, a la ensenada  
regreso de tu luz, y es noche andada  
la luz de tu desdén. Un largo estío  
brama en tu corazón su mansedumbre,  
y yo vivo al adamo de tu lumbre,  
y en mi pecho es abril, y tengo frío.

---

## Y SE HIZO EN MÍ LA LUZ

Fue como el resplandor de la palabra.  
Nuevamente ante mí la luz desnuda  
se abrió como un presagio y en el bosque  
del corazón, lloviéndose en aspergios,  
una alegría mansa  
sacudió las tinieblas.  
Era como volver al paraíso  
inicial de las manos, como darse,  
apenas primavera, a la vendimia;  
pan de hostia en la sangre y en los ojos  
toda la dulcedumbre compartida.  
Era como un presagio esta mañana  
la voz resplandeciente de los ríos,  
y se hizo en mí la luz, y te la debo,  
la blanca luz de Dios que te persigue.

## NO RESPONDAS, AMOR, QUEDA CALLADO

Las uvas de tus pechos  
alborecen de mieles presentidas,  
y el vino en mis heridas  
de tu boca vencido es generoso.

¿Por qué en ese gozoso  
instante del amor, cuando derramas  
trigalmente tus ojos y son llamas  
las vides por mi sangre verdecida,  
por qué vuelve la hendidura  
luz de mi sinrazón a tu costado?

No respondas, amor, queda callado,  
y a los panes de luna recién hechos,  
llévame hasta el cercado  
donde granan las uvas de tus pechos.

## OCTUBRE EN CORULLÓN

*«Los años se han llevado casi todo  
lo bueno de mi vida, casi todo  
lo hermoso de aquel tiempo de rebaños».*

Antonio Colinas

Octubre en Corullón. Con 37  
lunas recién cumplidas y un alfanje

---

de nieve que me asalta la memoria,  
como un rugir de fieras, con el grito  
rebelde de la sangre atrincherada  
en tanto desencuentro y tanta guerra;  
con hambredad de pájaros, inútil,  
cae en mi corazón, con 37  
puñaladas, octubre, y el mar vuelve,  
cual ave tenebrosa, por la infancia,  
a sazonar mi boca con tu acfbar,  
con tu ajenjo y tu luz a corromper mis ojos.

Octubre en Corullón. Junto al cadáver  
que calza mis zapatos y se viste  
con mi ropa interior cada mañana  
y se burla de mí desde el espejo,  
y siente la impudicia de compartir mi urgencia,  
vuelve a posar su nido, -siete letras-,  
tu nombre, -siete rosas carmín, en mi sudario.

Y yo te invoco, amor, y sólo el cierzo  
de tu olvido retumba por mis sienes;  
y octubre, como un padre, me confirma  
que el otoño es cruel con los humildes,  
que ha mermado la lluvia los cerezos  
y ya no tengo nada que ofrecerte,  
si no es este dolor donde me habitas,  
o estas manos tuyas, que abrasaran  
su sándalo en tu cuerpo y su alegría.

*Los años se han llevado casi todo  
lo bueno de mi vida, casi todo  
lo hermoso de aquel tiempo de rebaños;  
pero me quedas tú, con tu desdén de siglos,  
y octubre, en Corullón, con su guadaña.*

### ¿CÓMO NEGARME A TI?

Busco la libertad como quien busca, herido en el alcohol,  
la compañía.

En el líquido azahar de tu taberna, la blanca sed de Dios  
ha curtido mis labios.

¿Cómo negarme a ti? ¿Cómo negarme al vino de tus ojos,  
si en tu bruma navega la sonrisa del cielo?

---

## HA VUELTO ESTE DOMINGO LA TRISTEZA

Ha vuelto este domingo la tristeza  
a rasgarme las sienes con su espada,  
ha vuelto con su luz equivocada  
a profanar mi lecho, donde reza  
toda esta libertad, esta nobleza  
que rehúye mi piel desheredada;  
por el río caudal de tu mirada  
ha vuelto a mis adarves la tristeza.  
Con el día doblaron su jilguero  
de limón amarillo las campanas,  
y vi llorar a Dios en el albero  
podrido de mi sangre. Las mañanas  
de domingo sin ti son luto y nieve,  
y hace frío otra vez, amor, y llueve.

## CON LA PENA Y EL ALMA CONFUNDIDAS

(Homenaje a Eladio Cabañero)

Con la pena y el alma confundidas,  
después de un negro exilio de ciudades,  
vengo ahora a los brazos del abuelo,  
más fiel a su costumbre de ir remando  
un surco de abandono por las breñas  
insomnes de la estirpe y la memoria.

Sus ojos no me ven. Están vacíos  
los odres y la alcuza y ríe siempre  
un piéleago de escarcha en sus mejillas  
redondas de centeno.

Descuidado,  
al amor de unas brasas de madroño,  
un bucle de algodón se le desliza  
al puchero de vino por las sienes.

Y el abuelo, más solo y más ceniza,  
como ajeno a mi ausencia prolongada,  
me pregunta de nuevo por los bueyes  
y vuelve a su escañil tomando un sorbo.

## ÚLTIMA VOLUNTAD

Que me traigan la vida. Última voluntad,  
-dije al verdugo-.  
Y me trajeron todas mis derrotas.



# ANCLADO EN EL HAFA

Sólo por mirar al mar. Sólo por mirar al mar acude todas las tardes al borde de las tres. Sólo por mirar al mar desde HAFA, el cafetín más bello y humilde de Tánger.

Un entramado de senderos escarpados zigzaguea entre arbustos; descendes al amparo de peldaños amasados con piedras y maderos, sorteando geranios o laureles rosados hasta darte de bruces con la tosca alambrada que frena tu camino hacia el océano. Desperdigadas entre las plantas, que cualquier recipiente sirve para albergar, mesas y sillas se brindan a sumirte en la paz del entorno; endebles de color y armadura, aguardan con la fidelidad de las cosas inertes tu presencia. Cerca de la puerta un árbol de flores amarillas va tiñendo los muros levemente pajizos. HAFA, desde aquí abajo, deja al descubierto la huella rojiza de su estructura que aflora aventada de brisa salobre. En su interior, escondidos habitáculos con los suelos cubiertos de esteras sirven de refugio a las confidencias, al sorbo de té humeante, al kif. Las ventanas, de tan chicas, se dirían que existen con el único propósito de observar sin ser visto, vigilar a todo un continente que en esta tarde diáfana es como una ilusión reverberante; el sueño que devora las mentes juveniles, al que tienden sus manos ingenuas en la desesperanza y confusión de un mañana usurpado.

Sólo por mirar al mar acude todas las tardes. Pegado al ventanuco, justo a la izquierda de la entrada, es un ser irreal en la penumbra; aferra su mirada al horizonte y nada le interesa si no es el ancho océano. Sus babuchas yacen junto a mis zapatos en un rincón. HAFA es un santuario. Las esteras nos protegen. El grupo de muchachos allá al fondo escucha una música estridente, mas no llega al anciano que sigue inmerso en su visión atlántica. La pintura de las paredes es imperceptible, cubiertas de una pátina grisácea sobre la que destacan y atraen la atención del visitante varias fotografías: una vista del puerto muy antigua, el Boulevard Pasteur en todo su apogeo, el rey y Malabata amarillean en el interior de los marcos. Casi al lado cuatro hombres se han sentado a jugar a las cartas y percibo los oros, las espadas de una baraja hispana.

Me entenece el anciano, me fascina su gesto de nobleza; sus ojos, cansados de abrazar tanto azul, se van humedeciendo lentamente. De pronto le descubro un rosario que deposita encima de la mesa con actitud serena; extrae del bolsillo un pañuelo blanquísimo, enjuga las mejillas, mientras inventa un paciente método capaz de frenar el paso de las horas. Y de nuevo un océano sobre el que cabalgar sinsabores y suras arrancadas a las cuentas negruzcas que acarician sus dedos. La barba es abundante, de tonos cenicientos, el resto de su rostro se deja adivinar entre los pliegues de la chilaba oscura. Absorto en el infinito, en la constante letanía cuyo ritmo miman sus huesudas manos, no repara en el gato que de un salto se instala en su regazo.

Música andalusí ha reemplazado a una canción de Fairus; alguien acompasa palmas a los sones; se oye una risa leve, y murmullos lejanos, y la risa se vuelve carcajadas que invaden HAFA ocupado en conducirnos al crepúsculo entre aromas y hierbabuena.

Huérfano de caricias el gato se va ronroneando hacia la entrada que tiñe de dorado una rama del árbol amarillo. La rústica barandilla pintada de azul se ha ido resquebrajando, pero es hermosa; dos enormes chumberas la empujan a su paso y arrastran vigorosas una débil portilla, recordándome la delimitación de mis huertas astures; cercano el mismo

---

Atlántico, que se me empequeñece mirando a la niñez con nombre de Cantábrico.

El hombre de aspecto bíblico vuelve a secarse los ojos; quedamente su pañuelo blanquísimo se adueña de un pesar vertido en lágrimas. Podría abordarlo, y tal vez se prestase a conversar porque es seguro que hablará mi lengua; y la vida, amiga mía, me diría, es tan sólo una etapa del lento caminar inagotable hacia otras muchas vidas. Ves mi país, la placidez de sus atardeceres, ellos no lo comprenden; dicen que lo hemos conseguido arrojando a las aguas más profundas la llave que paraliza el tiempo. Proclaman que los relojes magrebíes se han detenido en una antigua fecha, que minutos y segundos se han dormido colgados a las faldas de las horas. Nos hemos transformado en estatuas de sal, arguyen, nadie sacude el yugo que aletarga los gestos... Son huera peroratas de adolescentes, ¿qué pueden encontrar en la otra orilla?, dime tú, amiga mía, ¿qué pueden encontrar en una sociedad que se ha olvidado de hablar consigo misma? Los valores se van a la deriva, los suyos y los nuestros. Han quemado sus mentes las noticias que llegan navegando este mar. Adoradores de quiméricos sueños sólo aguardan la noche agazapada capaz de conducirlos a ese mundo ficticio y alocado. Apóstoles de la naturaleza, vendedores de especias, suratras y cantores, ¿quién podrá sustituirlos si es que llegan a cruzar la alambrada? Mis ojos, de gastados, no logran distinguir en este vasto Atlántico el cadáver del hijo de mi hermano. No hay ni una ola benévola que lo arroje a la orilla, ni la savia mediterránea que mora ya en sus brazos me es propicia... Le hablaron de naufragios, ¿sabes, amiga mía?, de pateras cargadas de vacuas ilusiones, de muerte y caos... Su mente estaba enferma, yo sí lo sabía; se lo dije la misma tarde aquella, como su padre, que Allah guarde en la paz, habría hecho. Estaba decidido, la juventud no entiende de rechazos. Abrazado a mis piernas suplicaba el puñado de dirhams que redondearía la cifra estipulada por esos mercenarios, comerciantes de vidas y de almas. No quería hacerlo, Dios sabe que luché con las únicas armas que poseen los viejos, escasas, muy escasas si se enfrentan al despertar veloz de un vuelo de jilgueros. Colaboré en su huida, y ahora la amargura se instala en mis amaneceres que antaño fueran radiantes como luz reflejada en las dunas. Y aguardo sin desfallecer ese cuerpo que las olas se niegan a entregarme; y quemo la mirada en las ondulaciones del agua, día a día. Buscando un ruín consuelo sólo le pido al Todopoderoso que en su postrer suspiro haya tenido tiempo de mirar a la Meca como un buen musulmán... A cambio está el sosiego de mis atardeceres despojados de prisas, del muecín que envía su plegaria a las profundidades para que todos los naufragos, no importa de qué credo, gocen de su palabra... Es tarde, amiga mía; observa, los pescadores regresan ya a sus casas, pero en sus redes no encontré un mensaje, ni una señal, ni mañana tampoco. Salama, salama. Perdona mi torpeza por no haber narrado un cuento de gacelas, de palmeras, de oasis...

Sólo por mirar al mar desde Hafa, el cafetín más bello y humilde de Tánger.

Concha LÓPEZ SARASÚA

# UNAS NOTAS ACERCA DE LOS ARABISMOS EN LA LENGUA ESPAÑOLA DEL SIGLO XIX.

A Reyes

*Cuando se saben muchas palabras y se ha pensado reflexivamente en su significado, es posible llegar a la exactitud y a la concisión, que tanto sirven para dar al estilo elegancia, verdad, relieve, fuerza, sus principales y más sólidas bellezas. (L. Alas "Clarín". 1882)*

## 1. EXOTISMO Y ORIENTALISMO EN LA NARRATIVA DECIMONÓNICA ESPAÑOLA.

A mediados del siglo XIX, España empieza a mirar hacia el norte de África. No sólo los arabistas son los que se hacen eco de este deseo; también políticos y militares, con la esperanza de devolverle a España su pasado imperial, piensan en realizar una rápida incursión en dicha zona y así recuperar la antigua gloria española (1).

Este interés hacia Marruecos adquirió su máximo vigor con la llamada Guerra de África (1859-1860) (2). Entre los hombres que participan en el conflicto bélico, que en su mayoría acaban siendo arabistas de vocación aunque no de estudios, selecciono tres de los cuatro autores en los que baso este artículo (3):

1859 ALARCÓN, P. A. de *Diario de un testigo de la guerra de África*, Madrid, (PA).

1859 AMOR, F. *Recuerdos de un viaje a Marruecos*, Sevilla, (FA).

1860 LANDA, Nicasio. *La campaña de Marruecos*, Madrid, (NL).

El cuarto, a pesar de no haber presenciado el conflicto, desarrolla su novela en el período que se corresponde con la guerra de África:

1905 PÉREZ GALDÓS, Benito. *Aita Tettauen*, Madrid, (octubre 1904-enero 1905), Madrid, Alianza, 1989, (AT).

Para la redacción de la tercera parte de *Aita Tettauen*, Galdós utiliza la traducción de la obra del cronista musulmán an-Nasiri, autor del *Kitab al-Istiqsa* (1894). El texto que utilizó Galdós fue la traducción realizada por Ricardo Ruiz Orsati, administrador adjunto de la zona internacional de Tánger. Con el fin de documentarse sobre Marruecos, Galdós, además de mantener una correspondencia fluida con Ruiz Orsati, se trasladó, en 1914, a Tánger (Cf. Goytisolo, J. 1989: 62-65, y Ricard, 1968). Esto ha hecho que, en el momento de decidir si lo añadía o no a los autores reseñados, optara por incluirlo.

A través de estos textos, y de otros muchos escritos de la época, podemos llegar a hacernos una idea de la situación social, económica, cultural y política en la que se encuentra la Península en este momento, de cómo se inicia el interés político y cultural por Marruecos y de cómo este interés se plasma en un buen número de novelas, o de narraciones historicistas, más o menos autobiográficas, cada vez con mayores rasgos orientalistas.

A la par que este orientalismo incipiente, otro de los cambios que se produce en la España del siglo XIX, al compás de nuestra incorporación definitiva a la Edad Contemporánea, es la ampliación del léxico en la lengua española. Ésta se había iniciado ya en el siglo XVIII, sobre todo en los registros lingüísticos de los estratos cultos de la

---

población, y ahora, durante la centuria decimonónica, empieza a trascender a los estratos populares (4).

Estas dos innovaciones culturales-orientalismo y renovación léxica- condicionaron, a partir de este momento, algunas de las características de la lengua, los estilos y los géneros literarios en español. Asimismo, los cambios ideológicos que fueron produciéndose en la España decimonónica, tanto en política como en economía, pusieron en circulación una gran cantidad de neologismos capaces de referirse a ellos e, incluso, dotaron de nuevas acepciones a términos ya existentes (5).

## **2. RENOVACIÓN DEL LÉXICO EN LA LENGUA ESPAÑOLA: ARABISMOS.**

La relación que existe desde siempre entre la lengua y la cultura árabo-musulmanas y España no es una novedad; sin embargo, los estudios realizados sobre estas relaciones suelen tratar, fundamentalmente, sobre la literatura, la historia y la interrelación de éstas entre ambas culturas. Los trabajos dedicados a los arabismos en español han prestado mayor atención a su presencia en la lengua medieval, y apenas han sido objeto de estudio los arabismos o el léxico árabe que se utilizan en algunos escritos posteriores en la lengua española.

El corpus léxico formado por voces árabes hispanizadas y por palabras árabes transcritas directamente, utilizadas por los españoles que vivieron en África del Norte durante el siglo XIX, no ha sido todavía objeto de un estudio concreto. El vocabulario está disperso en la multitud de obras que se escribieron en el período 1800-1899, bien como relatos autobiográficos, bien como novelas. Dicho léxico pertenece al fenómeno general de las huellas léxicas árabes en español, y revela unas características históricas y lingüísticas específicas y diferenciadas del resto de los vocablos existentes en la lengua española.

El estudio de este período histórico concreto tiene mayor interés si tenemos en cuenta que, en estos momentos, la lengua española está completamente evolucionada (6); por lo tanto, el hecho de que los autores españoles incluyan léxico árabe en sus obras, en muchos casos sin ni siquiera añadir la traducción o la explicación del vocablo, no deja de sorprender. En esta época, el contacto con el mundo árabe es cada vez mayor. Contacto que está fomentado bien por la creación de las Sociedades Geográficas, que se ponen de moda en este momento en toda Europa, bien por ese orientalismo naciente, o bien por la ya mencionada «Guerra de África».

El fin último de este artículo es, precisamente, intentar llenar en parte la laguna existente en relación con los arabismos utilizados en algunas de las obras que se escribieron en el siglo XIX sobre el Norte de África. La importancia de un análisis del vocabulario árabe y de los arabismos utilizados en la lengua española del siglo XIX se justifica si pensamos que en la lengua de una comunidad se reflejan elementos pertenecientes a la cultura y a la sociedad del momento. Es a partir del léxico empleado en las obras narrativas de este momento como mejor se aprecian las huellas culturales y sociales de las gentes de la época, y así, se llega a extraer parte de la historia de una sociedad.

## **3. EL GLOSARIO.**

El inventario léxico, que establezco a partir de las obras de estos autores, está compuesto por los vocablos que me han parecido más significativos de sus textos -ya sean arabismos, ya sean palabra árabes- y que utilizan al menos dos de los cuatro autores seleccionados para realizar este trabajo.

Para determinar la inclusión de una u otra palabra en el glosario de términos he seguido distintos criterios. En primer lugar, prescindo de señalar aquellas palabras que, a pesar de ser arabismos, son habituales en la lengua española, como por ejemplo *almohada*, *oasis*, *sultán*, *alcazaba*, etc.

De estas palabras, las aceptadas como arabismos aparecen en el glosario en letras mayúsculas. Aquellas palabras que no están reconocidas como tales están escritas en letras minúsculas. En cada una de las entradas léxicas se incluye un fragmento, y en algunos casos dos, en que la palabra a que me estoy refiriendo en ese momento aparece definida de algún modo. El vocablo al que hago referencia en cada una de las entradas está destacado del resto del texto en cursiva.

El criterio seguido para establecer la ordenación alfabética ha sido el del alfabeto románico con el fin de facilitar la consulta a los no arabistas. Además, puesto que muchos de los vocablos que aparecen en este corpus no están incorporados a la lengua española, para seguir un criterio más científico me he basado en la ordenación cronológica de los mismos, en lugar de realizar la transcripción correcta, que añado al lado de cada una de las palabras posteriormente. Cuando la palabra ha devenido un arabismo en lengua española, he preferido escribirla ya evolucionada, independientemente de si en ese momento la utilizaban o no con la forma actual, e introducir, igualmente, la transcripción correcta de la palabra árabe de la que procede.

En el glosario se recogen, al final de cada entrada, los siguientes rasgos de cada una de las palabras:

1ª.- La traducción o definición de la palabra en la lengua árabe. Aquí, creí conveniente establecer diferencias entre las palabras que analizaba. No tiene el mismo interés explicar el significado de *ma'* -agua- que explicar el significado de cada una de las oraciones que prescribe el Islam. Así, me he limitado a traducir algunas de ellas, mientras que otras he preferido definir las con más detalle.

2ª.- En orden cronológico, figuran las distintas grafías que han utilizado los diversos autores en cada una de las voces. Este punto ayuda a que nos hagamos una idea del grado de arabización al que había llegado alguno de los autores incluidos en este estudio.

3ª.- En último lugar, aparecen reseñando los diccionarios, o los trabajos léxicos, que aceptan la existencia de esa palabra en la lengua española, considerándola como arabismo.

En cuanto al significado de las palabras, los autores españoles utilizan la mayoría de voces árabes o arabizadas con un significado igual o semejante al que tienen en la lengua árabe. Esto me ha facilitado, junto a las transcripciones que efectuaban, la búsqueda de cada uno de los términos árabes de los que derivan.

Ya, por último, sólo queda mencionar el sistema que he seguido para realizar las transcripciones de las palabras árabes. He utilizado para realizar la transcripción el alfabeto fonético de la escuela de arabistas españoles:

ʾ, b, t, l, y, h, j, d, ḍ, r, z, s, ṣ,

ṣ, ḍ, t, z, ʿ, g, f, q, k, l, m, n, h, w, y

La transcripción de las vocales es la siguiente:

a, i, u, ā, ī, ū.

#### 4. LOS AUTORES.

El uso que hace cada uno de los autores de la lengua árabe varía, evidentemente, en función de la relación que mantuvieron con los marroquíes. Si no estuvieron demasiado en contacto, a pesar de estar en Marruecos, los arabismos o las palabras árabes utilizadas son menores, mientras que si estuvieron en contacto directo con los marroquíes, o llegaron a aprender la lengua árabe, la precisión y el número de voces árabes es mayor.

La forma de transmitimos la palabra árabe varía según el autor:

- El significado de los términos nos viene dado, algunas veces, por medio de la traducción directa de la palabra árabe:

«Visitaba las *mezquitas* y los *marabuts* (ermitas) tan numerosos en esta ciudad...»

Otras, a la inversa, es el vocablo castellano el que se traduce al árabe:

«La primera a media noche (*muddenjuli*) (...) La segunda oración es a las 2 (*muddenhori*). La tercera entre tres y cuatro de la mañana (*el farol*). La cuarta al medio día (*el de jor*) poniendo una bandera blanca...» FA:31-32.

A veces, hemos de deducir el significado de la palabra directamente del texto, ya que el autor no la traduce. Alguno de los escritores no cree preciso aclarar nada acerca de un determinado término y utiliza o bien arabismos o bien términos transcritos del árabe. Esta postura es lógica porque la lengua árabe es habitual para casi todos ellos y, además, así consiguen darle al relato un tono de verosimilitud que de otra forma no conseguirían:

«...todo este terreno estaba cultivado y constituía las huertas, cuyo ameno aspecto hemos descrito en otro lugar (...), y hasta los setos de las heredades hubieron de borrarse; de tal modo que aun a sus antiguos dueños les habrá de ser difícil deslindarlos, en lo que ganarán no poco los *Kadis* y los *Thalebs* que hayan de dirimir tan contencioso asunto.» NL: 174.

Hemos de tener en cuenta una serie de rasgos básicos que determinan algunas de las características que se van a plasmar en el glosario. En primer lugar, la falta de conocimiento de la lengua árabe de muchos de estos autores ocasiona, como consecuencia, una falta de rigor en el momento de transcribir las palabras.

También hemos de tener en cuenta la dificultad que supone la transcripción del alfabeto árabe a la lengua española; muchos de los fonemas que tiene la lengua árabe no existen en español, lo que obliga a adaptar la fonética árabe a la latina, cuya representación gráfica está más limitada que la árabe. El sistema vocálico español -cinco- consta de mayor número de fonemas que el árabe -tres-, a la inversa de lo que sucede con el consonantismo, en que el árabe tiene más (7).

Así, los traductores improvisados se vieron obligados a representar con una misma letra diferentes fonemas árabes; de este modo neutralizaron muchos sonidos y, como consecuencia, disminuyeron el consonantismo ocasionando algún error fonético que posteriormente reflejan en el léxico (8).

Esta falta de rigor en la transcripción causa, en algunas ocasiones, dificultades para aclarar el vocablo del que proceden. Además, en este último caso, no podemos olvidar que una gran parte del léxico que utilizan es dialectal y, por tanto, no está recogido prácticamente en ningún diccionario.

Por último, sólo me queda añadir que, salvo corregir alguna errata evidente, los textos que ofrezco reproducen las ediciones que he citado anteriormente.

## 5. CORPUS.

ADUAR < Ad-duwār

1859 -«Entrad en la tienda de Zedár, en *El-Duar* (Significa estrictamente aldea; reunión de chozas o de tiendas, pero aquí se denomina la parte como el todo, por ser uso frecuente) del moro...» PA:102.

-Conjunto de tiendas o chozas.-**El-Duar (PA); aduares (FA); aduar (NL); aduares (AT).**

-Covarrubias; Diccionario de Autoridades; RAE 1992; Corominas (S. XV); Eguilaz; Dozy.

ALEÑA < Al-hinna

1859 - «La *algeña* o *alheña*, es una planta que sólo he visto reducida a polvo negro (...)

Es una excelente materia tintórea. Basta hacer con ella una masa blanda con un poco de agua y colocar una pequeña cantidad cubriendo toda la uña, para que al cabo de media hora ésta quede teñida, sin perder su lustre, de un hermoso color anaranjado». FA:94.

-Planta que sirve como material de tinte, como colorante. En el Norte de Africa las mujeres la utilizan para arreglarse.-**Algeña, alheña (FA); jenna (NL).**

-Neuvonen (S.XI).

ALJAMA < Al-<sup>h</sup>yāmi' a (mezquita)

1859 -«Vamos a la Mezquita grande, -*Djama-el-Kebir*-, que dicen los creyentes». PA:226.

-Vocablo comúnmente utilizado en árabe moderno para designar una sociedad o asociación. Antiguamente se utilizó para referirse a las organizaciones de comunidades monásticas, o las congregaciones religiosas que se formaban. A mediados del siglo XIX el término se utilizó para designar asociaciones voluntarias, con o sin carácter religioso.

-**Djama-el-Kebir (PA); chemas, chema-al-quivir, chema el-Kebir (FA); mezquita (NL); aljama, mezquita (AT).**

-Covarrubias; Diccionario de Autoridades; RAE 1992; Corominas (S.XIII); Eguilaz; Neuvonen (S.IX); Dozy.

ALMUEÐANO < Al-mu'addin (muecín)

1859 -«Por fin los *muddenes*, que representaban a nuestros sacristanes, convocan al pueblo para la *zalah*, y asisten a ella como buenos ministros, cuando no va el *mufti* ni el *cadí*».

-El que hace las cinco llamadas diarias a la oración desde el alminar. Su significado proviene de los orígenes del Islam ya que su función se creó, según la tradición, el primer año de la hégira.-**Muezzin (PA), (NL); mudden (FA).**

-Covarrubias; Diccionario de Autoridades; RAE 1992; Corominas (S.XIV); 'muecín' aparece en la primera mitad del S.XIX, en el Duque de Rivas, procedente de 'muezzin', término que llega a la lengua española desde la francesa; Eguilaz; Neuvonen (S.XIII); Dozy, Gloss.

**Bukaris** < Buhari

1905 - «Vi a Muley el Abbás hablando sucesivamente con este y con el otro *chej* (...), con los diferentes kadíes y bajaes de la caballería regular (*jaiali*), de los *bukaris* (guardia negra), y de las irregulares masas de tropa (*harca*) que componían aquella inmensa grey». AT: 149.

-Muley Ismail al ocupar el trono, desde 1672 hasta 1727, organizó una guardia negra "*buhari*" que le ayudó durante su reinado. Era una milicia de esclavos, compuesta por población árabe y beréber, al servicio exclusivo de los sultanes.-**Bokaris (PA); bukaris (NL); bukaris (AT).**

-No consta en ningún diccionario.

CABILA < Qabīla

1905 - «Díjome luego que sabía por su espionaje la llegada de un refuerzo de tropas cristianas, llamadas voluntarios catalanes, y quiso saber por mí qué gente es ésta, de dónde viene y a qué *kabila* o tribu de españoles pertenece». AT: 146.

-Palabra árabe que originariamente significaba tribu y que después fue utilizada para designar a las poblaciones locales en general.-**Kabila (FA), (PA), (NL), (AT).**

-RAE 1992; Corominas (2º mitad del S.XIX); Eguilaz; Neuvonen (S.XI); Dozy, Gloss.

#### CADÍ < Qādī

1859 - «Llegados a Lamsala, y después de algunas ceremonias, el *cadí* (segunda autoridad religiosa) hiere mortalmente a la víctima y entonces el joven moro la coloca delante de la silla de su caballo, y a todo escape se dirige al *chema-el-quivir*». FA:45.

- Juez de derecho musulmán. Representa a la autoridad cuando el sultán está ausente y, por tanto, es un cargo político-religioso.- **Cadí (FA); kadí (NL) y (AT)**.

-RAE 1992; Corominas (S.XVI); Eguilaz; Dozy, Gloss.

#### CAFTÁN < Qaftān

1859 - «El soldado lleva dos camisas finas; el *caftán* de paño bordado (túnica) y ceñido con el *endema* (cinturón); calzones que quedan dentro de la túnica; la pierna desnuda y en el pie zapato o babucha». FA: 97.

- Camisa corta, con o sin mangas, que se lleva debajo del *jaique* y con una abertura delantera. Generalmente son de color rojo, verde o azul. Generalmente es vestimenta de hombres, aunque en Marruecos la llevan también las mujeres.- **Caftán (FA), (NL), (AT)**.

- Diccionario de Autoridades (cafetán); RAE 1992; Corominas (S.XVI); Eguilaz (cafetán); Dozy, Gloss.

#### CAÍD < Qā'id

1859 - «Simple caballero...Yo soy *Caid*.

-*Caid*, me dijo Chevarrier, significa capitán de ciento». PA: 73.

- Término que designa a aquel que manda, y sus aplicaciones son variadas. En lengua administrativa significa el 'gobernador'. Alcalde, juez, jefe de un distrito.- **Caíd, alcades (PA); al-Kaid (NL); caid (AT)**.

- Covarrubias; RAE 1992; Corominas (1900).

#### CUSCÚS < Al-Kuskūs

1859 - «La mesa estaba ya servida. Cubrirla primeramente un mantel de lana. Sobre él se veían tres fuentes de cristal de Trieste, una de ellas colmada de higos chumbos, y las otras dos llenas de *alcuzcuz* de diferentes clases». PA: 243.

- Especialidad culinaria del Norte de Africa. El plato consta de sémola de trigo, carne, legumbres y salsas.- **Alcuzcuz (PA), (NL); alcuzcús (AT)**.

- Covarrubias; Diccionario de Autoridades; RAE 1992; Corominas (S.XV); Eguilaz; Dozy, Gloss.

#### CHILABA < Yallābīya

1859 - «Tendidos estábamos sobre nuestras *chilabas* (saco moruno cerrado por delante con mangas y capucha) cuando se acercaron a tomar agua unos cuantos moros que sólo podían tenerse por tales en el país en el que estábamos». FA: 37.

- Tipo de camisa larga parecida al *izara*, con o sin mangas y con capucha; por lo general se ata a la cintura y se lleva debajo del *jaique*.- **Chilava (PA); chilaba (FA), (NL), (AT)**.—Covarrubias; Corominas (S.XIX, 1886); RAE 1992; Eguilaz.



## FONDAC < Fundaq

1859 - «Estábamos en el *fondak* (Especie de parador donde se albergan los que quieren este camino en dos jornadas. Sólo tiene cuadras y unas sucias y desmanteladas habitaciones: no hay más, camas ni qué comer, que lo que cada uno trae...) situado en el centro de la sierra...». FA:39.

- Término utilizado generalmente en Africa del Norte para designar las hospederías, en las cuales se pueden albergar tanto hombres como ganadería. En Marruecos se utiliza más especialmente para designar el lugar en el que se alberga un grupo de hombres, generalmente comerciantes. - **Fondac (PA); fondak (FA), (NL), (AT)**. -RAE 1992; Corominas (1770-1794); Eguilaz; Dozy, Gloss.

## IMÁN < Imām

1905 - «Y atentos a los gestos del *imán* (sacerdote), se arrodillaban o se ponían en pie...».AT:145.

-El Corán utiliza este término en el sentido de 'modelo', 'signo' o 'dirigente'. Actualmente tiene tres sentidos diferentes: 1) el que dirige la plegaria, 2) los sunnitas designan con él al Califa, y 3) los chiíes hacen de él el centro de sus creencias: el *imán*, jefe que Dios ha dado a la comunidad, ejerce su poder tanto en política como en religión.

- **Imam (NL), (AT)**.

- RAE 1992; Corominas (1899); Eguilaz.

## Jach < Ḥayyī

1859 - «El *jach* significa el que ha ido a la Meca; *ben-el-Jach* hijo del otro que también hizo esta larga y penosa peregrinación, que es para los mahometanos un honroso título». FA:47.

- El título de *hayyi* lo reciben aquellas personas que han realizado la peregrinación a la Meca. En el s. XIX es muy apreciado por la dificultad de efectuar un viaje de tal envergadura-**Hach (PA); jach (FA)**.

- No consta en ningún diccionario.

## Jaique < Ḥā'ik

1859 - «La mayor parte eran indudablemente rifeños, a juzgar por sus pardos jaiques rayados de blanco...Recuerdo de estos a uno, joven y hermoso, cuya vestimenta se reducía al largo jaique de descomunal capucha». PA:47.

- Mantones de lana, generalmente blanca, que llevan hombres y mujeres. El de las mujeres está adornado y abierto por los lados.- **Jaique (PA), (FA), (NL)**.

-RAE 1992; Corominas (1884); Eguilaz.

## Jsam < Jazām

1859 - «La longitud de la túnica es tal que, sujeta en la cintura con un bordado ceñidor de seda (*jsam*), se les queda poco más arriba del tobillo». FA:60.

-En Marruecos, cinturón que llevan los hombres sobre el *caftán* y las mujeres sobre el *jaique*.- **Jsam, ejsam (FA); hazam (KI)**.

- No consta en ningún diccionario.

### **Kemicha** < Qamīs

1859 - «El que he visto era de una mora rica y se componía de las siguientes prendas:(...)

**Kemicha** (manto), éste de paño muy fino y liso (...). FA:96.

- Camisa de hombre.- **Kemicha (FA), kmilla (AT).**

- No consta en ningún diccionario.

### **Magreb** < Magrib

1859 - «...que se dejara a los del Rif entrar después de *El-Maghreb* (oración de la tarde) y que se le dejara quebrantar lo prometido hasta *El-Echá* (oración de la noche)...». PA:230.

-Cuarta de las oraciones prescriptivas, que se realiza minutos después de la puesta del sol.- **El-Maghreb (PA); moghreb (NL).**

- No consta en ningún diccionario.

### **Melaj** < Mallāḥ

1860 - «...al llegar a su casa, en el barrio de la Judería, pude ver que estos infelices viven hacinados en el recinto que los moros les han enseñado; designan con el nombre de *Melaj* (*tierra maldita*)...». NL:172.

- Barrio asignado a los judíos. Este término se utiliza preferentemente en Marruecos.

La denominación del barrio proviene de la antigua residencia de los judíos, los cuales vivían cerca del mercado de la sal (malaj).- **Melaj (NL); mellah (AT).**

-No consta en ningún diccionario.

### MORABITO < Murābiṭ

1859 - «En medio de ellas, tiénese aún de pie un viejísimo *Morabito* (...), especie de ermita o mausoleo edificado por la piedad hace muchos siglos...».PA:103.

- Monje guerrero o jefe de una hermandad religiosa que gozaba de un prestigio considerable entre la población, ya que eran personas cercanas a Dios por sus actos. En arquitectura significa sepulcro de morabito.-**Morabito (PA), (AT); marabuts (NL).**

- Covarrubias, Diccionario de Autoridades, Rae 1992; Corominas (S.XVII); Eguilaz; Dozy.

### RAMADÁN < Ramadān

1859 - «Otra es la cuaresma o Pascua del *Ramadán*, la constituye una luna (un mes) de ayuno, que no obliga al enfermo ni al caminante». FA:107.

- Noveno mes del calendario islámico, mencionado en el Corán como el de la revelación. En él se celebra el ayuno obligatorio desde el inicio hasta la puesta del sol.-

**Ramadán (FA) (NL); rabadán (PA).**

- Diccionario de Autoridades, RAE 1992; Eguilaz; Dozy.

### **Shej** < Sāyj

- Término con amplio campo semántico que designa un personaje anciano y, por extensión, al jefe de la tribu o ciudad. Asimismo suele utilizarse en un sentido religioso al hablar de los santos, los jefes de las órdenes de derviches, etc. Normalmente le acompaña una connotación de antigüedad o de autoridad política.- **Shej (PA), (AT); Cheik (NL).**

- Dozy (xaque).

### **Sidi < Sayyid**

1859 - «Entra y reposa sobre las alfombras que tienden sus esclavas mientras que la mujer quema perfumes y aguarda en su cubículo las órdenes del *Sidi* (señor)...». PA:230.

- Señor. En algunos lugares de religión musulmana su importancia es igual a la de los 'sarif'-**Sidi (PA), (FA)**.

- No consta en ningún diccionario.

### **Talbe < Talib**

1859 - «Luego que un enfermo se halla próximo a la muerte vienen los *talbes* (especie de sacristanes) que auxilian cantando coplillas del *Zalah*». FA:68.

- Estudiante de la religión islámica.- **Talbes (FA); thalebs (NL); talebes (AT)**.

- Eguilaz.

### **Xerife < Sarif**

1859 - «Además de éstos hay los *Xefifs* santos, que habitan en el campo en pequeñas casitas y tienen una vida muy retirada; suelen ser descendientes del Profeta y muy respetados...». FA:24.

- Nobleza religiosa hereditaria. Los *xerifes* son descendientes directos de Muhammad y se les debe respeto.- **Xefifs (FA); sheriff (NL)**.

-Diccionario de Autoridades; Corominas (s.XV, jarifo); Eguilaz (serfe, jerife); Dozy(xarifo).

## **5. CONCLUSIÓN.**

Por muy considerables que hayan sido los adelantos que se han hecho en los estudios dedicados al mundo árabe y al orientalismo, no se puede negar que la lexicografía no ha avanzado al mismo ritmo que el resto de materias. Es verdad, sin embargo, que la tarea de hacer un diccionario de arabismos exhaustivo en el que se contemplen todas las épocas, por las que han pasado no sólo España sino también la parcela del mundo árabe que ha tenido contacto directo con nosotros, es ingente; y por tanto este estudio debe, al menos, realizarse en función de los distintos períodos históricos.

Un estudio detallado del léxico que utilizaron estos autores en sus obras nos ayudaría a determinar las características de los lugares que habitaron, de las gentes con las que estuvieron en contacto durante esta época y de la situación lingüística del Marruecos del siglo XIX. O sea, a partir del léxico podemos confirmar cómo vio el español de mediados del siglo pasado la sociedad marroquí, qué vestimenta utilizaba, qué alimentación tenía, qué diferencias dialectales existían entre las distintas poblaciones, además de ayudarnos a completar la nómina de voces árabes existentes en nuestra lengua.

Tan sólo a través de esta pequeña muestra ya se puede empezar a despejar alguna de estas incógnitas. Así, podemos comprobar cómo según los autores varían las transcripciones de algunas de las palabras que utilizan (véanse en cada una de las entradas las distintas transcripciones) lo cual, realizado de modo sistemático y cubriendo mayor nómina de autores, ayudaría a trazar un mapa dialectológico de las hablas marroquíes del siglo XIX, incluyendo las hablas bereberes.

Otro de los rasgos que pueden inferirse, y me estoy refiriendo al léxico con el que he trabajado, es que el número de arabismos existentes en nuestra lengua es aún mayor de lo que comúnmente citan nuestros diccionarios (véase el último apartado de cada una de

las entradas léxicas).

En definitiva, aunque no ha sido mi intención realizar con este artículo un análisis detallado del estado del léxico árabe y de los arabismos existentes en la lengua española del siglo XIX, a través de este artículo se puede constatar la posibilidad de realizar otro tipo de estudios acerca de esta relación, y en una época hasta ahora poco estudiada desde esta perspectiva.

María Carmen DOMINGO  
Universidad de Barcelona

### BIBLIOGRAFÍA

- A. ESPAÑOLA. 1979. *Diccionario de Autoridades*, 3. Madrid, Gredos.
- A. ESPAÑOLA. 1992. *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. 1990. *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico*, 5. Madrid, Gredos.
- COVARRUBIAS, S. 1989. *Tesoro de la lengua castellana o española*. (1674). Barcelona, Alta Fulla.
- DOZY-ENGELMAN, 1982. *Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'arabe*. Amsterdam, Oriental Press.
- GOYTISOLO, J. 1989. *Crónicas sarracinas*. Barcelona, Seix-Barral.
- LAPESA, R. 1988. *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- LECUYER, M.C. y SERRANO, C. 1976. *La guerre d'Afrique et ses répercussions en Espagne. 1859-1904*. París.
- EGUILAZ Y YANGUAS, L. *Glosario de las palabras españolas de origen oriental*. Granada.
- LITVAK, L., 1986. *El sendero del tigre, exotismo en la literatura española de fines del siglo XIX*. Madrid, Taurus. 1990. *España 1900. Modernismo, anarquismo y fin de siglo*. Barcelona, Anthropos.
- NEUVONEN, E.K. 1941. *Los arabismos del español en el s. XIII*. Helsinki, Soc. Lit. Finesa.
- RICARD, R. 1968. "Cartas de R. Ruiz Orsati a Galdós acerca de Marruecos". *Anales Galdosianos*, III:98-117.

### NOTAS

- 1.- En esta época muchas de las personas que tuvieron contacto con el mundo árabe, independientemente de que fueran o no escritores, se sentaron a escribir con la intención de narrar, con mayor o menor veracidad, sus experiencias. (Cf. Litvak, 1986:11).
- 2.- El 22 de octubre de 1859 España entró en guerra con Marruecos. El pretexto que justificaba el inicio del conflicto fue un ataque que realizaron los marroquíes a la plaza española existente en Ceuta, destrozando la bandera española. La causa real fue que el crecimiento económico que experimentó España durante la primera mitad del s. XIX hizo propicia la expansión colonial en Africa; además, el inicio de una guerra ayudaba a dirigir los sentimientos patrióticos en una sola dirección. El 26 de abril de 1860 se firmó el tratado de paz, casi con ningún beneficio para España, después de la batalla de Wad-Ras. (Cf. Lécuyer-Serrano, 1976).
- 3.- Entre paréntesis, al final de la cita de cada una de las obras, están señaladas las abreviaturas que utilizo para referirme a ellas a lo largo de todo el artículo.
- 4.- Tan importante como esta renovación del léxico es el interés que se crea por el estudio del

---

mismo. Éste se ve reflejado, en un primer momento, por la Real Academia, que publica *Eptomes* que darán lugar a la divulgación y difusión tanto de la normativa gramatical como del léxico incorporado a la lengua. Asimismo, las voces extranjeras, a finales del s. XIX, recibieron mayor atención por parte de los escritores, quienes hicieron uso de «esos vocablos por su valor de documento celosamente perseguido, pretendiendo, al incluirlos, redondear el clima de la acción y, en ocasiones, exhibir una rica documentación». (Litvak, 1986:21). Véase, también, Lapesa, 1988 : 450-469.

5.- Existe un excelente trabajo al respecto: Battaner, M.P.: Vocabulario político social en España: 1868-1873, Madrid, B.R.A.E., Anejo, 1977.

6.- No procede discutir ahora acerca del tan debatido tema de la constante evolución de la lengua española. En este trabajo partiré del supuesto de que la lengua española está casi totalmente evolucionada.

7.- Cuando me refiero a la lengua árabe y a la lengua española me refiero a la estándar; si en algún momento he de referirme a los dialectos de alguna de las dos, lo aclararé debidamente.

8.- Acerca de esta dificultad de la transcripción, y de las evoluciones que sufren cada una de las letras del alfabeto, v. Dozy/Engelman, 1982 : 12-28.

# REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Con motivo del curso de perfeccionamiento que, sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, organizó la Consejería de Educación de la Embajada de España del 13 al 17 de septiembre de 1993, en Casablanca, se reunieron 22 profesores para reflexionar sobre el tema y sacar conclusiones que puedan aplicarse a mejorar la didáctica del español, como lengua extranjera, en el reino de Marruecos.

## 1. OBJETIVOS.

Nos propusimos los siguientes:

- Identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas extranjeros, definirlos y comprender su interrelación.
- Dar a conocer los resultados de algunas investigaciones relevantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Aplicar algunos principios teóricos básicos a situaciones prácticas en el aula de idioma.
- Analizar materiales de enseñanza y estudiar su orientación didáctica mediante los principios teóricos comentados en el curso.
- Contrastar, analizar y debatir ideas en grupo, aclarando las limitaciones y adaptaciones que tendrían que sufrir determinados principios didácticos a la hora de aplicarlos en determinados contextos de enseñanza-aprendizaje.
- Familiarizarse con modelos de investigación, aplicables en el aula de idioma, que permitan descubrir determinados aspectos de la realidad educativa de cada centro, a fin de incentivar la innovación y los cambios metodológicos, a partir del análisis de los datos obtenidos.
- Extraer ideas, de las exposiciones y debates de los asistentes, para plasmarlas en los Planes Curriculares y ejecutarlas en el aula de idioma.

## 2. PROGRAMA.

Se desarrolló un programa teórico-práctico que permitió hacer un recorrido por los temas de mayor interés, comentarlos y dar a conocer algunas de las aportaciones más relevantes de la investigación didáctica. Partimos del paradigma proceso-producto de Dunkin y Biddle (1974), que establece una relación entre: las variables de presagio, referidas al contexto social de los aprendices; las variables de contexto, que incluyen los conocimientos y características personales de los alumnos («background»); las variables procesuales, referidas al tratamiento didáctico del aula; y las variables de producto, que se centran en los resultados del aprendizaje. Elegimos el modelo de Stern (1983), que combina las variables anteriores y las interrelaciona en cinco grupos:

- 1) El contexto social en que se desarrolla la enseñanza del idioma extranjero: factores sociolingüísticos, socioculturales y socioeconómicos.
- 2) Incidencia de las características personales de los alumnos: edad, características

cognitivas, motivación y factores de personalidad.

3) Análisis de los procesos de aprendizaje: teorías sobre la adquisición de la segunda lengua.

4) El tratamiento didáctico en el aula: desarrollo de la comunicación oral y escrita, conceptos, procedimientos y actitudes, enfoque de las unidades didácticas.

5) Evaluación del idioma extranjero: autoevaluación del alumno, evaluación formativa y evaluación sumativa.

### 3. INTERESES Y NECESIDADES DEL PROFESORADO.

Tras la aplicación de un cuestionario, los resultados fueron los siguientes:

Respecto al profesor, son muy importantes:

- a) Los aspectos motivacionales y de actitud hacia la docencia.
- b) Las destrezas y habilidades profesionales específicas.
- c) La capacitación práctica obtenida en centros de formación.

Son poco importantes:

- a) El ambiente sociocultural del profesor: clase social, educación.
- b) Su formación teórica en Centros de Formación.

Respecto a los alumnos consideraron importantes

- a) El número de alumnos por clase.
- b) Su actitud hacia la L2, motivaciones y expectativas.
- c) La edad a la que se comienza el estudio de la L2.

Y son poco importantes:

- a) El nivel académico y de conocimientos que poseen.
- b) El grupo social y étnico al que pertenecen.

Se resaltó, sobre todo, la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en un ambiente natural, en contacto con nativos, de poner en práctica la autoevaluación del alumno y de practicar una evaluación continua detallada.

En cambio, se concedió poca importancia al libro de texto y a la aplicación regular de «tests» y exámenes.

### 4. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

En líneas generales, el programa del curso se desarrolló en varias fases:

-Se utilizó la técnica expositiva para dar a conocer las innovaciones más relevantes en la didáctica de los idiomas extranjeros, en las últimas décadas.

-A continuación, se ofrecieron y practicaron ejercicios, por parejas o en pequeños grupos, aplicando algunos de los principios teóricos comentados. Además, se presentaron modelos de investigación para su futura aplicación en el aula.

-Posteriormente, se celebraron breves puestas en común para conocer los resultados, las interpretaciones y aportaciones de cada pareja o equipo.

-Con frecuencia se originaron debates que permitieron el contraste de diferentes opiniones y puntos de vista, procurando extraer conclusiones válidas para el aula.

#### 4.1. EL CONTEXTO SOCIAL.

Nos centramos en la figura del profesor de idioma, como variable que influye, de una u otra forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de:

-Sus experiencias formativas: educación, clase social, edad, sexo, y el sistema de valores y creencias que pudieran derivarse de todos esos factores.

---

-Su capacitación como profesional de la enseñanza de idiomas modernos: asignaturas de su plan de estudios, actividades prácticas durante la carrera, cursos en Centros de Formación del Profesorado, etc.

-Sus cualidades personales y su forma de ser: capacidad y dotes intelectuales, habilidades, motivaciones, actitud ante la vida, rasgos de personalidad, etc. A este respecto, se resaltó el contraste entre la formación de Maestro de Idiomas y la de Profesor de Instituto: las diferencias en su competencia lingüística y filológica, por una parte, y en su competencia psico-pedagógica, por otra, debidas, sin duda, a la respectiva orientación de los Planes de Estudios.

También el sujeto que aprende, el alumno, se ve afectado por:

-Su ambiente familiar: clase social, ambiente cultural y determinados factores sociolingüísticos (p.ej., la lengua materna y la lengua del medio en que se desenvuelve ).

-Sus características personales y afectivas: edad, inteligencia, capacidades y destrezas, nivel académico, conocimientos y características cognitivas, actitudes, motivaciones y expectativas sociales, factores de personalidad.

A medida que se desarrolló el tema, se originó un doble debate entre el profesorado asistente, con dos conclusiones claras:

-En primer lugar, la necesidad de equilibrar la formación del profesorado de Idioma tanto en Enseñanza Primaria como en Secundaria, aumentando la competencia lingüística de los primeros y la formación didáctica de los segundos.

-En segundo lugar, se hizo constar la diferencia entre los alumnos marroquíes que aprenden español con el apoyo de la televisión española, en el norte de Marruecos, y los que no se benefician de esa influencia.

Las actividades prácticas nos permitieron estudiar la relación entre rendimiento académico y origen social, de acuerdo con una taxonomía elaborada al respecto. Se analizaron tres casos: un grupo universitario (de universidad pública) y dos grupos de 3º de Bachillerato (uno de enseñanza pública y otro de un centro privado). El profesorado comprobó que:

-La relación entre clase social y rendimiento académico del alumno, ampliamente estudiada en nuestro país (véase, p.ej., Pérez Serrano, 1981), también suele cumplirse, aunque parcialmente, en el estudio de la lengua extranjera. Se confirmó en el grupo de enseñanza privada, donde las calificaciones de sobresaliente y notable iban asociadas a clases sociales altas, mientras que el rendimiento académico más bajo correspondía a las clases inferiores. Sin embargo, en el colegio público, con mayor heterogeneidad social, aparecían alumnos de clase baja con elevado rendimiento académico y de clase alta con rendimiento bajo. En el grupo universitario, no se apreció correlación alguna entre clase social y rendimiento académico.

-La relación entre clase social y grado de motivación de los alumnos sólo se cumplió en el grupo de la enseñanza privada; los de clase social alta se sentían más motivados en la clase de L2 que los de clase inferior. En el colegio público y en la universidad la situación era mucho más heterogénea, y no confirmaba la hipótesis.

#### 4.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.

Se pretendía demostrar que, pese a las semejanzas entre los alumnos de un grupo determinado, cada sujeto interactúa con la L2, con el profesor y con sus compañeros de forma diferente, de acuerdo con sus características individuales. Se analizaron cuatro áreas específicas: la edad óptima para el aprendizaje de las lenguas, la aptitud para los



idiomas, los estilos cognitivos y, finalmente las características afectivas y motivacionales.

- Respecto a la edad óptima, tras revisar las teorías más relevantes, como la teoría biológica (Penfield y Roberts, 1959), la hipótesis del período crítico (Lenneberg, 1967; Krashen, 1973; Seliger, 1978), la teoría afectiva (Schumann, 1975) y la teoría cognitiva (Rosansky, 1975, y Krashen, 1981), se resaltaron las ventajas de la iniciación temprana en los idiomas y el diferente tipo de aprendizaje de los niños frente al de los adultos, basándonos en las aportaciones de la psicología cognitiva. El debate se centró sobre la acertada iniciativa del gobierno español, al adelantar el estudio de los idiomas a los 8 años, pero se resaltó la importancia de contar, para ello, con profesorado especializado, grupos reducidos y un horario adecuado (al menos 3 sesiones semanales).

-El tema de la aptitud para los idiomas despertó gran interés, porque todo el profesorado asistente coincidía en resaltar la extraordinaria facilidad de los niños marroquíes para el aprendizaje de las lenguas y su facilidad para comunicarse, sobre todo oralmente, con los visitantes extranjeros. Aunque podía buscarse fundamento para ello en una especial motivación, por razones económico-sociales, el profesorado favorecía la hipótesis que reconoce en algunos individuos dotes especiales para el aprendizaje de las lenguas.

A este respecto, se comentaron los tests para medir la aptitud de los alumnos en el aprendizaje de idiomas elaborados por Carroll y Sapon (1959 y 1967), los archiconocidos MLAT y EMLAT, y el LAB de Pimsleur (1966); todos ellos de enfoque muy lingüístico (bajo la influencia del método audiolingual) pero poco comunicativo, y muy cuestionables, a la luz de los planteamientos didácticos del enfoque comunicativo, como «predictores» de aptitud (véanse también Culhane, 1970, y Green, 1974).

-Con el objeto de entender las diferencias individuales en la percepción y organización cognitivas, nos adentramos en el estudio de los estilos cognitivos, siguiendo a Brown (1980) y García Ramos (1989). Se destacaron solamente algunas dicotomías, sus características cognitivas y las implicaciones didácticas:

- Independencia/dependencia de campo (Witkin et al., 1977).
- Reflexividad/impulsividad (Messer, 1976, Kagan et al., 1964).
- Focalizadores/selectivos (Messick, 1976).

#### 4.2.2. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN.

Finalmente, profundizamos en el campo de las características afectivas. Se presentaron algunos paradigmas de investigación sobre la motivación en clase (Ames y Ames, 1985) y se analizó el «rol» de la motivación en las teorías sobre el aprendizaje, desde la «teoría del monitor» (Krashen, 1981) al modelo socio-educacional de Gardner (1985).

El profesorado mostró el mayor interés al mencionar el resultado parcial de algunas investigaciones, sobre las fuentes de motivación en el área de L2, realizadas en la Comunidad Autónoma Andaluza (véase Madrid et al., 1993) y aún sin finalizar. Son los siguientes:

##### a) Fuentes de motivación:

- 1º.- Importancia de los idiomas en la sociedad actual.
- 2º.- Las características de la asignatura.
- 3º.- El deseo de integrarse y vivir en un país extranjero.
- 4º.- Las tareas realizadas en el aula.
- 5º.- Las cualidades del profesor.
- 6º.- La influencia de los padres.

##### b) Tipos de motivación:

- 1º.- Opción de trabajo en la Comunidad Europea o mayores posibilidades en el propio país.

- 2º.- Viajar por otros países y entenderse con la gente.
- 3º.- Comunicarse con los visitantes extranjeros.
- 4º.- Disfrutar de una educación y formación más completas.

c) Potencial motivador del idioma extranjero como asignatura:

Las preferencias de los alumnos sitúan al idioma extranjero en el lugar 3º, con una puntuación media de 2,34 en una escala de 0 a 3, entre las asignaturas siguientes: Matemáticas, Naturaleza, Lengua y Literatura, Plástica, Idioma y Música.

d) Actividades preferidas en el aula:

- 1º.- Ver grabaciones en «video» adaptadas al nivel de los alumnos.
- 2º.- Realizar juegos en clase.
- 3º.- Realizar actividades por parejas y por equipos.

e) Cualidades preferidas en el profesor:

e.1. Generales:

- 1º.- Cualidades didácticas.
- 2º.- Preparación científica (conocimiento y uso de la L.E.)
- 3º.- Rasgos de personalidad y cualidades personales.

e.2. Propias del profesor de idioma:

- 1º.- Explicar bien.
- 2º.- Ser simpático y ameno.
- 3º.- Motivar a los alumnos.
- 4º.- Tratarlos bien.
- 5º.- Adaptarse a sus peculiaridades..

f) Influencia del ambiente en la motivación de los alumnos:

- 1º.- La música «pop».
- 2º.- El colegio.
- 3º.- Los padres.
- 4º.- El cine.
- 5º.- La televisión.
- 6º.- Los nativos conocidos.
- 7º.- Los amigos.

Mediante otros cuestionarios se contrastó la opinión del alumnado -cuyos resultados acabamos de indicar- con la de los profesores asistentes. Uno de los cuestionarios suministró datos sobre las actividades preferidas por los profesores, y el otro sobre las cualidades deseables en el profesor de idiomas, según los mismos profesores.

Respecto a las actividades, la mayoría prefiere:

- La conversación en lengua extranjera.
- Ejercicios orales entre profesor y alumnos.
- Representar y dramatizar diálogos.
- Reproducir grabaciones en casete.
- Ejercicios de pronunciación.
- Trabajar con grabaciones en «video».

Sin embargo, algunos profesores manifestaron cierto rechazo hacia:

- Actividades que requieren salir a la calle y recoger datos (arriesgadas).
- Ejercicios por parejas y equipos (se pierde tiempo).
- Actividades escritas y de vocabulario (son aburridas).

Respecto a las cualidades del profesor, los 22 docentes encuestados coincidieron

con los alumnos en situar las cualidades didácticas por encima de las científicas; es decir, tanto para el profesorado como para el alumnado, saber enseñar es más importante que saber mucho.

Casi la mitad de los docentes rechazaron tres aspectos:

- Ser autoritario.
- Poner tareas y deberes para ser realizados en casa.
- Ser duro y exigente.

El debate se centró en la posible contradicción entre las habituales quejas del profesorado sobre el aparente «pasotismo» de los alumnos, por una parte, y el escaso valor que concedió el profesorado a «ser duro y exigente», por otra. Conviene aclarar que los enunciados de la encuesta, en su brevedad, permitían interpretaciones personales que pueden afectar, de algún modo, a la validez de los resultados.

También se debatió el rechazo, manifestado por el profesorado, de las tareas y deberes en casa. Sin duda, los maestros de Primaria se ven influenciados por la normativa vigente, que prohíbe dichas actividades a no ser que se trate, exclusivamente, de tareas no finalizadas en el aula por el alumno. En la Secundaria, el planteamiento fue muy diferente, porque, para muchos padres, una enseñanza de calidad ha de ir acompañada de realización de tareas fuera del aula; pocas familias aceptan que sus hijos, una vez finalizado el horario del Instituto (en muchos casos éste sólo dura de las 8 a las 14,30 horas), no tenga ninguna otra obligación académica, precisamente por indicación del profesorado.

El debate concluyó con dos puntualizaciones:

- Una cosa es ser partidario de poner tareas para la casa y creer en su importancia para el aprendizaje autónomo de los alumnos, y otra cosa es la necesaria coordinación del profesorado a la hora de proponerlas.
- Si se estima conveniente la realización de tareas extra-clase, es fundamental que el Jefe de Estudios, previa aprobación en Claustro, controle y supervise los criterios de asignación y vele por que ciertos profesores monopolicen el tiempo de los alumnos con sus exigencias ni los alumnos se vean sobrecargados.

## 5.- LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

Para intentar explicarlos revisamos las aportaciones de la teoría behaviorista o conductista (Skinner, 1957) y su influencia sobre el método audiolingual (Brooks 1966, Rivers 1964). Posteriormente, hicimos un recorrido por las teorías cognitivas, partiendo de las primeras aportaciones: el mentalismo chomskiano (1959), las aportaciones de Piaget sobre el desarrollo lingüístico, mental e intelectual de los niños (1977) y la decisiva influencia de Ausubel (1968) con su concepción de «aprendizaje significativo».

Recorrimos también las más relevantes teorías sobre el aprendizaje de las lenguas, desde la teoría cognitiva de Carroll (1966) y Chastain (1969,1976) hasta la socio-educacional de Gardner y Smythe (1975) y Gardner (1985) o la cognitiva de Anderson (1985), pasando por otras como la de la «gramática universal» de Cook (1985) o la teoría del discurso de Hatch (1978).

Las actividades prácticas se centraron en la aplicación de una taxonomía general para el análisis de la competencia estratégica, basándonos en la clasificación de O'Malley et al. (1985). Se efectuó el análisis de una unidad didáctica con el objeto de comprobar qué estrategias cognitivas recibían una mayor atención y, por consiguiente, dentro del paradigma proceso-producto, qué efectos podrían ejercer sobre la competencia estratégica de los aprendices.

## 6. TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN EL AULA.

La mayoría del profesorado asistente manifestó una clara preferencia por este tema: desarrollo de la comunicación oral, de la comunicación escrita y de la didáctica de los aspectos socioculturales. Por ello, comenzamos con una revisión de los principios metodológicos que inspiraron la didáctica de los idiomas en las décadas precedentes hasta llegar al enfoque comunicativo de los años setenta.

Puesto que uno de los conceptos claves, en la didáctica de los idiomas, es el de competencia comunicativa, nos centramos, tras comentar y analizar algunos conceptos y procedimientos fundamentales de relevantes especialistas, en la concepción de los diseños curriculares, tomada de Canale (1983), que concibe la competencia lingüística de los aprendices como una suma de cinco subcompetencias:

- 1) Subcompetencia lingüística.
  - Enseñanza de la pronunciación.
  - Enseñanza del léxico.
  - Enseñanza de la gramática.
- 2) Subcompetencia sociolingüística.
- 3) Subcompetencia estratégica.
- 4) Subcompetencia sociocultural.
- 5) Subcompetencia discursiva.

En cuanto a los *canales* de comunicación que habrán de emplear los aprendices, se presentaron las técnicas básicas para:

1. La comunicación oral.

- 1.1. Comprensión oral (Byrne 1976, Brown y Yule 1983, Rixon 1986, Underwood 1990).

- 1.2. Expresión oral (Rivers y Temperley 1978, Nolasco y Arthur 1987).

2. La comunicación escrita.

- 2.1. Lectura (Nuttall 1982, Alderson y Urqhart 1984, Williams 1984).

- 2.2. Producción escrita (White 1980, Raimés 1983, Rodríguez Torras y Ferreres Pavía 1985).

Las actividades prácticas del bloque se centraron en los siguientes aspectos:

- Análisis de una unidad didáctica y clasificación de las tareas propuestas, atendiendo a los subcomponentes de la competencia comunicativa: actividades y ejercicios que desarrollen las subcompetencias mencionadas.

- Análisis cuantitativo de una unidad didáctica desde diferentes puntos de vista:

- Destrezas que se desarrollan.

- Agrupación de los estudiantes y tipos de interacción que se proponen para la realización de las actividades.

- Medios audiovisuales y recursos didácticos sobre los que se apoyan.

- Técnicas y procedimientos didácticos que proponen los libros de texto, de idioma extranjero, para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación, el léxico, la morfosintaxis, las funciones comunicativas, la cultura extranjera, la comprensión y expresión orales, la lectura y la comprensión y expresión escritas.

Los profesores, que habían trabajado por equipos, llegaron a la conclusión, tras analizar varias unidades, de que el tratamiento de los aspectos socioculturales, en los libros de texto utilizados para la enseñanza del español, no es adecuado para los alumnos marroquíes.

## 7. LA EVALUACIÓN.

En el último bloque temático se desarrolló el tema de la evaluación: autoevaluación del alumno, evaluación formativa y evaluación sumativa. Partiendo del concepto de competencia que proponen los Diseños Curriculares, se comentaron los criterios básicos para los distintos tipos de evaluación, según la normativa vigente -en España- y la opinión de los especialistas:

- Autoevaluación (M.E.C. 1989)
- Modelos para la autoevaluación (Madrid, 1991)
- Evaluación inicial (Orden Ministerial de 1-2-93)
- Evaluación formativa (O. Pedagógicas, 1970, Chadwik y Rivera, 1990)
- Evaluación sumativa (Tyler 1978, Scriven 1967, Metfessel y Michael 1967)
- Criterios para elaboración de los «tests» (Valette 1977, Bachman 1990, Pérez B. et al. 1993).

Finalmente, se dieron criterios para la evaluación de los libros de texto de idioma (Madrid 1980, Rivers 1968, Salaverri 1989) y para la evaluación de la clase de lengua extranjera (Madrid 1994).

## 8. CONSIDERACIONES FINALES.

A través de algunos comentarios informales y de las actividades prácticas, los asistentes manifestaron un alto grado de satisfacción por la orientación teórico-práctica del curso. Lo consideraron relevante para mejorar la didáctica del español como lengua extranjera y agradecieron la oportunidad de poder contrastar y debatir ideas sobre intereses comunes.

Algunos de los asistentes aprovecharon los debates para formular propuestas:

- La necesidad de crear un Seminario Permanente de Idioma Extranjero que promueva, entre otras cosas, la elaboración de material didáctico para la enseñanza del Francés desde 3º de Primaria; pues hay abundantes materiales editados para la enseñanza del Inglés, pero no se ha producido nada para el Francés, posiblemente por falta de demanda en España.

- Dadas las grandes diferencias entre la cultura materna de los alumnos marroquíes y la cultura española que se les transmite -inevitablemente- en la enseñanza del Español, y la dificultad que encuentra el profesorado para emprender dicha tarea, se sugirió la necesidad de formar grupos de trabajo que elaboraran Unidades Didácticas para facilitar la enseñanza de los aspectos culturales.

Daniel MADRID

*Profesor de la Universidad de Granada*

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la bibliografía citada en el artículo sólo entresacamos, por razones de espacio, los siguientes títulos:

ALATIS, J. (ed.): *Georgetown University Round Table on language and Linguistics*. Georgetown University Press, Washington DC, 1990.

ANDERSON, J.: *Cognitive Psychology and its implications*. Freeman & Co. New York, 1985.

AUSUBEL, D.: *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, Méjico, 1976.

BROWN, H.: *Principles of Language Learning and Teaching*. Harcourt Brace & World, New York, 1980.

CHADWICK, K. y RIVERA, N.: *Evaluación formativa para el docente*. Paidós, Barcelona, 1990.

GARCÍA RAMOS, J.M.: *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. M.E.C., Madrid, 1989.

GARDNER, R.C.: *Social Psychology and Second Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Arnold, London, 1985.

JIMÉNEZ RAYA, M.: *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 1993.

KRASHEN, S.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford, 1982

MADRID, D.: *Autoevaluación, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de lengua extranjera*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Centro de Profesores de Priego, Córdoba, 1980.

MADRID, D.: *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés de 6 a 8 años*. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada, 1980.

MADRID, D. (y otros): *Sources of Motivation in the EFL Classroom. Actas de las VIII Jornadas de G.R.E.T.A. Granada, 1993*.

MADRID, D. (y otros): *The Teacher as a Source of Motivation in the EFL Classroom. Proceedings of the 1st International Conference of Applied Linguistics*. Universidad de Granada, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Departamento de Publicaciones, Madrid, 1989.

PÉREZ, C., PINILLA, A. y GARCÍA, J.: *Fundamentaciones Teóricas del "Testing"*. Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas de G.R.E.T.A. Granada, 1993.

PIAGET, J.: *The Origin of the Intelligence in the Child*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, England, 1977.

RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W.: *Language and Communication*. Longman, London, 1983.

RIVERS, W.: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. University of Chicago Press. Chicago, 1964.

RODRÍGUEZ, F. y FERRERES, V.: *Didáctica de la lengua inglesa: Aproximación Comunicativa de la Composición Escrita*. Humanitas, Barcelona. 1985.

SALAVERRI, S.: *Criterios para la selección de libros de texto y otros materiales. Actas de las IV Jornadas Pedagógicas de G.R.E.T.A. Granada, 1989*.

SCHUMANN, J.: *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Massachusset.

SKINNER, B.: *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1957.

STERN, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1984.

# LA PRODUCCIÓN ORAL EN UNA SEGUNDA LENGUA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO INTERACTIVO DE DI PIETRO.

## INTRODUCCIÓN

El enfoque interactivo que plantea Robert J. Di Pietro en su obra *Strategic Interaction* (1987) supone un buen ejemplo de trabajo interdisciplinar dentro del área de la Lingüística Aplicada. El estudio de una segunda lengua no puede ser abordado desde una perspectiva exclusivamente lingüística sino que han de tenerse en cuenta las variables sociolingüísticas y psicolingüísticas, entre otras, que intervienen en el proceso de aprendizaje de esa segunda lengua objeto de estudio.

Lo que pretendemos ofrecer es una justificación desde la sociolingüística y la psicolingüística del método interactivo de Di Pietro. Una vez hecha esta justificación teórica analizaremos en qué consiste este enfoque interactivo y hasta dónde nos lleva la utilización de escenarios en la clase de L2.

Debido a las limitaciones vamos a centrar nuestra atención únicamente en la producción oral en una segunda lengua a partir de la utilización del enfoque interactivo de Robert J. Di Pietro, dejando el estudio de la producción escrita, la enseñanza de la literatura, de la gramática, etc., factores estos que nos llevarían lejos en nuestra reflexión y desviarían la atención sobre aspectos puntuales del enfoque interactivo.

### 1. DE LA SOCIOLOGÍA DE E. GOFFMAN A LA METODOLOGÍA INTERACTIVA DE DI PIETRO.

El enfoque interactivo de Di Pietro no es una creación suya, ya que hunde sus raíces en los estudios sociológicos que se llevaban a cabo a finales de los 60 (cf. El Goffman. 1969. *Strategic Interaction*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press). Su aportación consiste en aplicar las categorías sociológicas de Goffman a la formulación de un enfoque metodológico de enseñanza de idiomas. Por ello vamos a llevar a cabo nuestra argumentación de forma similar a la que hizo Di Pietro.

Partiendo del concepto de interacción estratégica podemos llegar a definir la interacción social y, por ende, la interacción lingüística, que no es sino el intercambio de preferencias lingüísticas por parte de los individuos de un colectivo social que buscan intercambiar una determinada información (1).

Según E. Goffman lo primero que debemos plantearnos es saber qué es lo que transforma la simple co-presencia física de dos o más personas en una interacción,

---

es decir, a partir de qué elementos existe interacción, y por tanto, cómo se la puede definir. Lo que distingue la pura y simple co-presencia física de la interacción es el hecho de que en esta última se establece el umbral mínimo de un núcleo social, es decir, la posibilidad recíprocamente concedida y reconocida de dar vida a un encuentro social. La interacción, pues, se fundamenta en la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de reglas.

Esto conecta directamente con la teoría de los actos de habla en sus distintas formulaciones (Austin, Searle y Habermas). Nos centraremos en la formulación habermasiana, ya que, mientras Searle y Austin plantean una doble estructura de los actos de habla (componente formal e ilocucionario), Habermas introduce un tercer elemento estructural, que es el elemento expresivo.

Si hacemos una correlación entre lo expresado por Goffman y el planteamiento habermasiano, observamos que el paralelismo es claro. La aceptación de un sistema de reglas sociales para llevar a cabo una interacción es equiparable a la aceptación de un sistema de reglas lingüístico que nos sirve de base para comunicarnos (componente formal de todo acto de habla). Por otro lado la apertura de los sujetos a la comunicación, que viene posibilitada por la aceptación previa de reglas formales, tiene una doble dimensión: por un lado, hemos de abrirnos intencionalmente al otro para hacer posible el intercambio de información (componente ilocucionario); y por otro lado, esa apertura al otro hemos de hacerla desde nuestro propio ser, desde nuestra forma de aceptar ese sistema de reglas y esa situación de co-presencia física del otro (componente expresivo) (2).

Este es el salto que da Robert J. Di Pietro, desde la sociología de la vida cotidiana de Goffman hacia la formulación de su *Strategic Interaction*. Sin embargo, no es desdeñable observar que el puente que le permite dar ese salto de la sociología a la lingüística pasa por el estudio de los actos de habla, y en concreto, por la formulación de J. Habermas.

Aceptar la formulación habermasiana de todo acto de habla, frente a las formulaciones anteriores de Austin y Searle respectivamente, no es cuestión baladí. Para hacer esta apuesta nos basamos en la distinción entre comunicación verbal y gestual. Según un planteamiento searliano, la teoría de los actos de habla no hace suficiente hincapié en ese componente gestual que da a entender la intención del hablante junto a la preferencia lingüística que éste realiza para sugerir sus intenciones.

En el caso de Habermas, sin embargo, es muy importante la introducción del sujeto que se autoexpresa, lingüística y gestualmente, y da una interpretación peculiar a lo que no es más que una situación cotidiana de intercambio de información con otro sujeto de su mismo colectivo lingüístico.

Esta introducción del componente expresivo que hace Habermas nos lleva a la reflexión en torno a la «implicación personal» del sujeto en el aprendizaje de una segunda lengua. En su artículo «Personal Involvement in the Second Language Learning» (3), Di Pietro plantea la necesidad de implicar al sujeto/aprendiz dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Sin esta motivación, el sujeto no llega a aprender una lengua, sino que, en el mejor de los casos, únicamente interioriza un sistema de reglas que le son ajenas a su mundo personal e intersubjetivo. Si el sujeto no interioriza que «aprender otra lengua» no es sino



«aprender a desenvolverse socialmente en otra lengua, en otro colectivo social», y que ese proceso de aprendizaje supone la adquisición de una serie de habilidades «sociales» similares a las que ya posee en su propia lengua, la adquisición de esa segunda lengua no se llevará a cabo de forma satisfactoria. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en los estudiantes que siguieron el método tradicional de «Gramática-Traducción» por medio del cual interiorizaban un sistema de reglas y giros lingüísticos pero no la utilidad de esa acumulación de información que llevaron a cabo.

## 2. LA BASE VYGOTSKIANA DE UN ENFOQUE INTERACTIVO EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDOS IDIOMAS.

Si la Interacción Estratégica tiene como objeto poner en contacto a dos o más interlocutores válidos en una situación dada, no sólo puede centrar su atención en la componente ilocucionaria (intencionalidad) de estos interlocutores al comunicarse, sino que ha de volver su atención sobre la asunción de roles por parte de cada uno de esos interlocutores, y es justamente en este segundo momento donde tiene algo que decir la psicolingüística, y en concreto, el enfoque vygotkiano, que es el que utiliza Robert J. Di Pietro en su obra *Strategic Interaction*.

Según él hay una base vygotkiana en el enfoque interactivo de enseñanza de segundos idiomas. Esta base viene explicitada por tres tipos de regulación que sufren los hablantes a la hora de enfrentarse a una situación lingüística determinada:

1°. **Regulación objetual.** Todo individuo que desee ser entendido por su/sus interlocutores, ha de atenerse a la asunción de "roles" y convenciones propias de la lengua en la que se está expresando.

2°. **La regulación que el otro hace.** La consecución de una serie de argumentos lingüísticos viene condicionada por los comentarios y reacciones de nuestro/nuestros interlocutores.

3°. **La autorregulación.** Hay una implicación personal del sujeto que interpela con sus preferencias lingüísticas a otro/otros sujeto/s (que son su/s interlocutor/es). Con vistas a ser entendido por su/sus interlocutores, el emisor de una determinada preferencia procura, dentro de sus posibilidades y respetando su propia personalidad, hacerse entender en una situación dada. Por ejemplo, si se encuentra en un contexto que requiere un «registro formal» procurará no utilizar expresiones familiares en su intervención (4).

Estos tres tipos de regulación responden a los tres elementos que están presentes en las clases de L2: **Regulación objetual** (la lengua objeto de estudio). **Regulación que el otro hace** (la del profesor que acompaña a los alumnos en su proceso de aprendizaje). **Autorregulación** (la que el propio alumno hace, para acertar con la expresión correcta en una situación lingüística dada).

## 3. LA JUSTIFICACIÓN DE UN ENFOQUE "INTERACTIVO" EN EL AULA DE L2.

Según R. Di Pietro, tenemos tres dimensiones dentro del lenguaje:

1°. **Intercambio de información.** Esta dimensión equivaldría a la componente proposicional o formal de todo acto de habla. Siempre que nos comunicamos lo hacemos siguiendo un sistema de reglas gramaticales, que son aceptadas por un colectivo de

---

individuos como soporte formal, que permite el intercambio de información entre los miembros de ese colectivo social.

2º. **Transacción.** En esta dimensión se focaliza la atención en la negociación por parte de los interlocutores y el intercambio mutuo de intenciones que mueven dicha negociación. Esta dimensión del lenguaje tendría un correlato evidente en la componente ilocucionaria (intencionalidad) de todo acto de habla.

3º. **Interacción.** Con esta tercera dimensión del lenguaje se relacionan las otras dos. Se trata de comunicarse desde la asunción de un "rol", es decir, siempre que intercambiamos información o expresamos nuestras intenciones, lo hacemos desde nuestra propia visión de las cosas y "representando" un determinado papel. Por ejemplo (relación paterno-filial, profesor-alumno, jefe-empleado, etc.) (5).

¿Cómo justificar entonces la utilización de un enfoque interactivo en el aula de L2?

En su obra, *Strategic Interaction*, Robert J. Di Pietro nos ofrece una serie de razones que justifican la utilización de un enfoque interactivo:

a) La expectativa de que los aprendices trabajen para conseguir elaborar agendas personales de conversación con el objeto de generar discursos.

b) La estimulación de la clase con situaciones cotidianas en las que se pueda recurrir a las agendas personales.

c) La derivación de las explicaciones y/o enseñanzas a partir de expresiones, bien creadas por los propios estudiantes, bien dadas a ellos con el fin de desarrollar las expresiones creadas por ellos; todos los objetivos de los ejercicios de lenguaje tienden a colocarlos en un contexto lleno de significación para los aprendices.

d) La aceptación del discurso participativo, completado con sus componentes no-orales, como materia básica para ser enseñada (opuesta a las frases fuera de contexto basadas únicamente en la gramática o en el vocabulario).

e) El desarrollo de los instrumentos de control que preparan el lenguaje en todas sus dimensiones de uso, mejor que en términos puntuales.

f) El reconocimiento de que el control del profesor sobre el proceso institucional no es equivalente al dominio sobre los esfuerzos de los aprendices para aumentar su competencia en los ejercicios de lengua.

#### **4. LOS ESCENARIOS, INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN DE UN ENFOQUE INTERACTIVO. DEFINICIÓN DE ESCENARIO Y FASES DE REALIZACIÓN DEL MISMO.**

El escenario, aun cuando es un ejercicio de dramatización o también llamado "role play", se distingue de los "psicodramas" y "sociodramas" porque en este caso la adscripción a un determinado "rol" por parte del alumno surge de una opción voluntaria de éste (no es el profesor quien asigna los "roles" a determinados alumnos, sino que en cada grupo se propone un alumno que va a desarrollar el escenario); por otro lado, al no conocerse el "rol" del interlocutor/es en el escenario, hay que completar unas "agendas"

para estudiar posibles vías de solución a la situación planteada. Este trabajo de elaboración de agendas es realizado en grupo, siguiendo una dinámica semejante a la que vendría a ser una "lluvia de ideas" según la denominación que hacen Montserrat Vilá y Dolors Badia en su obra *Juegos de expresión oral y escrita* (Ed. Grao, Barcelona, 1992. pp. 90-91).

Una vez hecha esta elaboración de "agendas" se pasa a la representación del escenario por parte de uno o varios representantes de cada grupo. Mientras se lleva a cabo el escenario, los interlocutores que lo están realizando pueden recurrir a sus respectivos grupos cuantas veces estimen oportuno. Por su parte, el profesor pasa de una actividad activa durante la primera fase (en la que ayudará a la elaboración de "agendas"), a una actitud de observador durante la fase de realización del escenario.

Finalmente se pasa a una fase de revisión y valoración del escenario. Será en este momento cuando el profesor intervenga para coordinar la puesta en común por parte de la clase y hacer las valoraciones que estime oportunas en torno al desarrollo del escenario. Este es el momento adecuado para hacer aclaraciones de todo tipo (gramaticales, estilísticas, etc.) (7).

Di Pietro distingue 3 elementos fundamentales a la hora de valorar si un escenario puede ser "efectivo" para la consecución de un determinado aprendizaje o no en el aula de L2. Nos estamos refiriendo en concreto a la tarea asignada, la información conocida por parte de todos los grupos y a la información reservada a cada uno de los grupos.

Los participantes en el escenario deben conocer lo suficiente acerca de la situación para que les permita iniciar su interacción (2/shared information), pero al mismo tiempo debe haber una información privada (3/unshared information) que está más asociada a la tarea asignada que al contexto. Con esta tarea no se busca motivar tanto la interacción como la asunción de "roles" por parte de los participantes en el escenario.

Ejemplo de escenario simple:

Título: *Una oferta difícil de rechazar.*

"ROL" A : Tú estas de viaje de negocios en una gran ciudad. Tu compañía te ha pagado una cantidad de dinero para gastos de viaje y ha reservado una habitación para ti en un hotel de la ciudad. Cuando te bajas del tren alquilas un taxi para que te lleve al hotel en el que tienes reservada habitación. Sin embargo, el taxista te recomienda otro hotel de mejor calidad y precio similar al que tú tenías pensado ir. ¿Qué harás al respecto? ¿Qué le preguntarás al conductor sobre el hotel que te recomienda?

"ROL" B : Tú eres taxista en una gran ciudad. Tienes un acuerdo con un hotel, de tal forma que recibes una comisión por cada cliente nuevo que lles allí. Acabas de recoger un viajero que llega por primera vez a la ciudad, quien te pide que lo lles a un hotel de la competencia. ¿Qué le dirás para convencerlo de que no vaya a ese hotel y, sin embargo, vaya a aquél en el que tú recibes comisión? (8)

En este caso puede ocurrir que el viajero esté o no interesado en ir a ese hotel que le está ofreciendo el taxista. En caso de estar interesado, el taxista deberá responder a una serie de preguntas sobre las condiciones del hotel que él ofrece y sus razones deben ser suficientemente convincentes como para evidenciar la mayor calidad de la oferta hecha por él. En caso de no estar interesado, será el viajero quien tendrá que responder a las

---

interpelaciones del taxista, que tratará de convencerlo de todas formas para que no vaya al hotel en el que tenía hecha la reserva y se incline por la oferta que él le hace.

## 5. TIPO DE ESCENARIO.

Robert J. Di Pietro distingue, entre otros, los siguientes tipos de escenarios:

a) **Escenarios simples.** Son aquellos en los que intervienen dos interlocutores y se plantean dos posibles soluciones al mismo, aun cuando la forma de llegar a plantear la solución sea algo que dependa totalmente de los interlocutores que participan en la realización del escenario. Un ejemplo de escenario simple es el planteado antes.

b) **Escenarios complejos o de múltiples "roles".** Son aquellos en los que participan más de dos interlocutores y las relaciones entre ellos posibilitan la realización de varios escenarios simples. Ejemplo de escenario complejo sería la distinción de tres "roles" A, B y C, teniendo en cuenta que A tiene planteado ante B y C distintos escenarios, que pueden ser solucionados por separado (dos escenarios simples) o simultáneamente (escenario complejo). Por lo demás la estructura y los componentes de este escenario son los mismos.

c) **Escenarios encadenados.** Consisten en una relación encadenada de escenarios en la que, a medida que se soluciona el escenario se va sustituyendo uno de los interlocutores por otro nuevo y así sucesivamente. Estos escenarios se pueden alargar tanto como se quiera, en función de los intereses del profesor y del grupo de alumnos, o del grado de motivación que suscite entre los participantes en la realización de los mismos.

Ejemplo de escenarios encadenados.

Título: *¿Cena para dos?*

Episodio 1.

"ROL" A : (continúa el hombre). Después de la llamada telefónica de tu novia recibes otra llamada de tu hermana, quien acaba de llegar a la ciudad para pasar el fin de semana y te propone que vayáis a cenar juntos. ¿Aceptarás su invitación? Ella ha oído hablar muy bien de un restaurante que acaban de abrir y le gustaría ir allí para cenar contigo.

"ROL" B : (hermana de A). Tú vas de viaje a la ciudad donde vive tu hermano. Hace mucho tiempo que no lo has visto. Llámalo por teléfono y pregúntale si le gustaría ir contigo a cenar a un restaurante especial que te ha recomendado un amigo.

Episodio 3.

"ROL" A : (mujer). Tu jefe y tú estáis cenando en un restaurante con el cliente que está interesado en hacer un pedido. En un momento determinado llaman por teléfono a tu jefe y él debe dejaros porque se trata de una emergencia. Después ves que tu novio entra en el restaurante con otra mujer. ¿Qué le dirás a él?

"ROL" B : Tu hermana y tú entráis en un restaurante y tú te das cuenta de que allí está también tu novia con otro hombre. ¿Qué le dirás a ella?

---

En este caso hemos de apuntar que el episodio 3 no tendrá lugar si el hombre rechaza la invitación de ir a cenar con su hermana. En caso contrario, se podría ampliar el escenario con otro personaje más, haciendo volver al jefe en un momento determinado o haciendo intervenir a cualquier otro personaje.

d) **Escenario de grupos.** Aquí se trata de dividir la clase en equipos y proponerles un escenario que tenga una solución colectiva, en la que no sólo haya un interlocutor sino que todos los miembros del grupo pueden intervenir en la solución del mismo en un momento dado.

## 6. EL DISEÑO CURRICULAR DESDE UN PUNTO DE VISTA INTERACTIVO.

Según Robert J. Di Pietro, hay una serie de elementos que configuran un diseño curricular de carácter interactivo. Veamos cuáles son estos elementos que aparecen en un programa interactivo que hacen que éste tenga un carácter diferente a programas que sigan una orientación metodológica no interactiva:

1. Revisar el plan de trabajo en el libro de texto. El objetivo de esta revisión no es decidir qué puntos gramaticales hay que preparar durante el curso. Si el libro de texto es convencional, todos los puntos básicos gramaticales se encontrarán ahí de una u otra forma. El propósito de la revisión es determinar la materia obligada de cada unidad, como los viajes, la vivienda, las compras, las comidas en restaurantes, la vida social, las transacciones de negocios...

2. Preparar los guiones que relacionen los campos obligados según están establecidos en el texto. De esta manera, el libro de texto puede ser utilizado por los estudiantes como una fuente de información sobre sus ejercicios de lengua mientras preparan sus papeles en los guiones.

3. Buscar selecciones de lecturas que traten del tema de los guiones.

4. Estar preparados para desempeñar diferentes tipos de papeles instructivos en la clase. Durante los ensayos, el profesor tendrá que ser un conocedor, un guía, un consejero y un entrenador, ya que los estudiantes requieren diferentes tipos de ayuda.

5. Proveerles de algunos ejercicios escritos que se deriven de los guiones.

6. Preparar un esquema de cuestiones gramaticales para que los estudiantes lo utilicen como archivo de lo que han aprendido sobre lenguaje.

7. Implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación. Es una aproximación a la instrucción de una segunda lengua en un centro de aprendizaje; la evaluación debería ser preparada para evaluar tanto sus propios logros como los de sus compañeros. El profesor debería tomar estas evaluaciones en consideración cuando se llegue a conclusiones sobre las actuaciones de cada alumno (10).

Emilio ORTEGA A.  
Isidro SÁEZ P.  
*Universidad de Granada*

## NOTAS

1. Cf. p. 46 de M. Wolf (1988), *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Cátedra, Madrid.
2. Cf. pp. 91-110 de J. Habermas (1987), *Teoría de la acción comunicativa (vol. II)*. Ed. Taurus, Madrid.
3. Cf. «The concept of Personal involvement in FL Study» de R. J. Di Pietro (1984), en *ADFL Bulletin 15*, pp. 12-14.
4. Cf. P. 14 de Robert J. Di Pietro (1987), *Strategic Interaction: Learning Languages through scenarios*. Cambridge University Press.
5. Cf. p. 6 de Robert J. Di Pietro (1987), *Strategic Interaction: Learning Languages through scenarios*. Cambridge University Press.
6. Cf. pp. 9-10 de idem.
7. Cf. p. 2 de idem.
8. Cf. p. 51 de idem.
9. Cf. pp. 54-55 de idem.
10. Cf. pp. 23-24 de idem.

## BIBLIOGRAFÍA DE ROBERT J. DI PIETRO

- DI PIETRO, R. J. (1969): *The Sounds of English and Italian*. (Coautor junto a F. B. Agard). University of Chicago Press (USA)
- (1965): *The Grammatical Structures of English and Italian*. (Coautor junto a F. B. Agard). University of Chicago Press (USA)
- (1971): *Language Structures in Contrast*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts (USA). Existe traducción española de Felisa M. Puszkin de Siegel en Ed. Gredos, Madrid, 1986.
- (1976): *Language as Human creation (First Andrew W. Mellon Lecture)*. Georgetown University Press, Washington D. C. (USA)
- (1977): *The Third LACUS Forum*. (Coeditor junto a E. Blansitt). Hornbeam Press. Columbia (USA)
- (1982): *Linguistics and the professions. Proceedings of the second Delaware Symposium on Language studies*. (Editor). Ablex Publishing Corporation. Norwood, N. J. (USA)
- (1983): *Ethnic Perspectives in American Literature*. (Coeditado con E. Ifkovic) Modern Language Association, New York (USA)
- (1983): *The First Delaware Symposium on Language studies*. (Coeditado con W. Frawley y A. Wedel). University of Delaware Press, Newark/DE (USA)
- (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press, New York (USA)

## \*ESTUDIOS MONOGRÁFICOS

- DI PIETRO R. J. / editor (1973): *Report of the Thirteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies (monograph n° 15)*
- / editor (1975): *Report of the Fourteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies (monograph n° 16)* Georgetown University Press (USA)
- / editor (1975): *Humanism and the New Linguistics (Georgetown University Working Papers n° 11)*. Georgetown University Press (USA)
- / editor (1979): *The Semiotics of Musical Theater*. Georgetown University Press (USA)

# EXPERIENCIA DE SIMULACIÓN GLOBAL EN CLASES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

## 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que aquí presentamos fue realizada en el Instituto Moulay Abdellah Cherif durante el mes de abril del curso académico 93-94. La Simulación Global trata sobre un tema programado: las diversiones, y más concretamente la televisión. Así se nos ocurrió la idea de crear un canal privado «BI-SAT» caracterizado por un tono humorístico y, como consecuencia, una serie de programas televisivos desde un telediario, publicidad, culebrón, etc..., hasta un concurso emitido en directo.

Los medio audiovisuales utilizados han consistido simplemente en una cámara de vídeo y mucho amor y entusiasmo para salvar toda clase de obstáculos dada la falta de material.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos pretendidos fueron los siguientes:

- La participación espontánea de los alumnos y profesores de otras asignaturas interesados en el español les conllevará con toda seguridad a cometer errores. Éstos, posteriormente, servirán para ser explotados en clase y posiblemente corregidos por ellos mismos o por sus compañeros. Por lo tanto, la grabación será una enorme y rica fuente de explotación.
- La introducción de una nueva técnica de explotación y de trabajo que se aleja abismalmente del texto que tanto aburre al alumnado.
- La creación de un ambiente de compañerismo, cooperación y distendimiento tanto dentro como fuera del centro.
- El fomento de la creatividad por parte del alumnado, tanto individual como colectiva.
- Aumento del interés por la lengua española.
- Atracción de potenciales alumnos de español dentro del centro ya que en éste también hay alumnos del primer ciclo que, viendo las actividades organizadas, se ven atraídos en gran medida por el español.

## 3. PREPARACIÓN

La primera etapa fue naturalmente la creación de ideas por el profesorado. A partir de la primera reunión sobre el tema, cada uno de los profesores aporta nuevas ideas que enriquecen la puesta en marcha de la Simulación Global.

Una vez que definimos los objetivos y el modo de proceder, transmitimos el proyecto a nuestros alumnos pidiendo voluntarios para la participación y la realización de

---

la actividad. El entusiasmo y la euforia se percibía claramente, sobre todo teniendo en cuenta el éxito de la experiencia de Simulación Global del año pasado: «Día de fútbol en Ouezzane».

Tras tener una idea clara de lo que se pretendía, los alumnos escogieron sus papeles libremente según los diferentes programas previstos; así cada uno de ellos o grupo debía trabajar y crear su programa y personaje con sus respectivos diálogos.

La repartición de roles fue como sigue:

a) Alumna presentadora. Esta alumna tuvo que desempeñar el papel de presentar los programas. Para ello necesitó observar la técnica de presentación y aplicarla.

b) Alumna creadora. Otra alumna hizo unos dibujos con los que recreó la historieta y los diálogos. Dado el éxito del material conseguido fueron muchos los alumnos que se ofrecieron como voluntarios; posteriormente hicimos una selección de los trabajos realizados.

c) Alumnos concursantes. En este apartado, y con el afán de favorecer la competitividad, creímos conveniente crear un concurso entre alumnos dirigido por un profesor. Una vez elegidos los alumnos al azar, se les informó de los temas de las preguntas: gramática, geografía, monedas del mundo, trabalenguas y juegos de palabras. Por lo tanto se vieron en la obligación de investigar y conocer datos acerca de estos temas mencionados.

d) Alumna cocinera y alumna presentadora. Aquí la idea fue propuesta por una alumna. ¿Por qué no crear un apartado de cocina como el que existe en la televisión marroquí? La sugerencia fue bien recibida. Tenía que crear un plato que fuera simple y que no ocupara mucho tiempo. El elegido fue una tortilla española. Aquí la alumna se vio obligada a conocer algunos términos de cocina y los nombres de los ingredientes. En lo que respecta a la alumna presentadora, tuvo que preparar el diálogo que tenía que entablar con su invitada.

e) Alumna presentadora de informativos. Las alumnas asumieron el papel de reporteras y de redactoras para crear la noticia del día. Por consiguiente debían conocer el lenguaje informativo.

f) Profesor presentador de la información deportiva. En este caso aceptamos la colaboración de profesores de otras asignaturas pero que tienen conocimiento del español. Esto nos sirvió doblemente: primero, puesto que su conocimiento del español es limitado, es muy probable que cometan errores; éstos serían una fuente de gran riqueza para ser corregidos por nuestro alumnado. Segundo, dejarlos participar en la experiencia para que la aprovechen y la adapten en sus asignaturas. Intentamos que se cree el interés por la Simulación Global.

Lo mismo ocurrió con el hombre del tiempo, que fue otro profesor invitado a la S.G.

g) Alumnos actores. En el culebrón presentado, todo el trabajo fue de los alumnos; ellos crearon tanto la historia como el diálogo y la escenificación. Aquí lo que nos interesa es dar rienda suelta a la imaginación de los alumnos y que sean creativos. Al mismo tiempo mediante el diálogo lo que hacen es ejercitar la lengua Española.

h) Profesores y alumnos cantantes: «La tuna de la aceituna». Aquí el objetivo es doblemente claro: primero se memorizó una canción típica española explicándoles el



---

significado de «tuna». Segundo, queríamos romper la barrera existente entre profesor y alumnado, y que la relación en vez de ser únicamente vertical se transformara en horizontal.

i) Profesor entrevistado y alumna entrevistadora. En este apartado igualmente se quiere entablar una relación directa profesor-alumno, siendo el alumno quien formule las preguntas al profesor.

j) Profesores y alumnos lectores de poemas. A los alumnos se les quiso inculcar la forma y entonación de leer un texto poético. Con la participación de los profesores, se deseó demostrar el interés por el Español no sólo por parte de los alumnos sino también por parte de los profesores.

k) Alumnas y alumnos presentadores de publicidad. Aquí se presentó algunos modelos de publicidad españoles a los alumnos. Éstos, a partir de los modelos, crearon su propia publicidad, habiéndoles dado de antemano una ligera idea acerca del lenguaje publicitario.

#### 4. EJECUCIÓN

Una vez que los alumnos tuvieron una idea clara de lo que debían hacer, pasamos a la etapa de grabación y filmación de los distintos programas. Dicha etapa tuvo lugar tanto dentro como fuera del centro, en un estudio.

Dentro del centro se pudo grabar «El plato de cada año», el concurso «A perder», o parte del «Telediario». El resto fue grabado en el estudio de nuestro cameraman.

Una vez finalizada la grabación de todos los programas, el profesorado pasa a la selección de las tomas y finalmente al montaje.

#### 5. EL PORQUÉ DE LA EXPERIENCIA

- Creación de un soporte audiovisual que no sea únicamente el manual, que a menudo aburre al alumnado.
- Explotación de este soporte dentro del aula desde el punto de vista gramatical, conocimiento del lenguaje publicitario, del informativo, del poético, etc.
- Identificación del alumno con un trabajo realizado en gran parte por él.
- Nueva técnica de aprendizaje sumamente positiva.
- Motivación por parte del educando.

#### 6. CONCLUSIÓN

Finalmente podemos concluir diciendo que la S.G. es una inagotable fuente de riqueza pedagógica y didáctica que cada profesor puede acuñar con su propio sello según su personalidad y su genio.

Este humilde trabajo no es más que una de sus infinitas posibilidades de explotación.

Meryem OUADYA  
Mohamed BENALI  
Mohamed KHARKHOUR  
*Profesores de Español. Ouezzane*

# LA PRENSA EN EL AULA

Dentro del marco de la cooperación entre el Ministerio de Educación Nacional y la Consejería de Educación de la Embajada de España, se inició un proyecto de elaboración de materiales didácticos que sirvieran de apoyo al libro *El Español en 1º*. Tras nuestra experiencia impartiendo el Curso de Metodología titulado *La utilización de la prensa como recurso metodológico en clase de Español Lengua Extranjera*, y a la vista del entusiasmo e interés por este tema mostrado por el profesorado, decidimos realizar una sistematización de los artículos recogidos durante la preparación del Curso y una cuidadosa selección de artículos aparecidos en la prensa española que se recibe en Marruecos, procediendo posteriormente a una adaptación en función de los contenidos y objetivos de cada una de las unidades didácticas que componen el libro de texto *El Español en 1º*, de tal manera que nuestro trabajo, al que hemos llamado *Cuaderno de Prensa*, constituye un complemento de dicha obra.

Diversos son los aspectos que hemos tenido en cuenta en todo momento: los ejercicios que presentamos, acompañando los diferentes artículos de prensa, han sido concebidos teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas señaladas por el propio Ministerio de Educación Nacional. En dichos ejercicios están presentes las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral; sin descuidar aspectos léxico-semánticos y aspectos culturales reflejados, de una u otra forma, en los artículos de prensa.

Hemos pretendido aportar un nuevo instrumento de trabajo que conjuga técnicas de la enseñanza comunicativa del Español como lengua extranjera, con un planteamiento didáctico tradicional de algunas cuestiones. Y ello porque la experiencia nos ha demostrado que ni uno ni otro método constituyen, en sí mismos, una panacea en la difícil tarea de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El uso de periódicos y revistas, como fuente de información de la actualidad y de lo cotidiano y medio de aprendizaje complementario del libro de texto, ofrece infinitas posibilidades:

## **a) Trabajo sobre la actualidad informativa.**

El análisis del periódico permite, en primer lugar, estimular la curiosidad y el interés del alumno por la realidad social. La prensa trasciende el simple impacto noticiable que producen la radio y la televisión, y ofrece las razones y el contexto de los hechos noticiados.

En un segundo nivel, este análisis descubre los centros de atención habituales del sistema informativo, sus códigos de expresión y de lenguaje y los criterios de valoración de las noticias y los temas.

La lectura de la prensa permite la actualización permanente de los conocimientos adquiridos en los libros de texto, a la vez que instruye y alecciona sobre la variación y flexibilidad de determinados datos e instituciones sociales. El trabajo sobre la actualidad informativa permite un reforzamiento de las enseñanzas recibidas convencionalmente por medio de la comprensión dinámica de los acontecimientos cotidianos y ayuda a reforzar en el alumno su identidad social y su comprensión de la realidad.

## **b) Trabajo sobre las secciones de opinión y artículos y reportajes de fondo.**

El trabajo sobre las secciones de opinión permite profundizar en el conocimiento del diálogo social y cultural del que la prensa es medio y plataforma. La pluralidad y diversidad de opiniones que en las informaciones se apunta de manera esquemática por las declaraciones puntuales de los protagonistas de los hechos alcanza en los artículos de opinión un nivel de razonamiento y matización superiores.

**c) Trabajo sobre las secciones fijas de servicios e informaciones de interés.**

Las secciones fijas de servicios e informaciones de interés -agenda, teléfonos de urgencia, meteorología, disposiciones oficiales, convocatorias, cartelera de cines y música y teatros, programas de radio y televisión, etc.- ofrecen distintas posibilidades para conocer los aspectos organizados de la vida cotidiana.

**d) Trabajo sobre la publicidad.**

Las páginas de publicidad admiten también un trabajo escolar de análisis. Desde ver el tipo de anuncios comunes a todas las publicaciones, los específicos de unos y otros periódicos y revistas, la cadencia anual de los productos anunciantes, los estilos escogidos etc.

El *Cuaderno de Prensa* pretende llegar a todo el profesorado y alumnado marroquí de Español. Su puesta en práctica en el aula nos ayudará a perfeccionarlo. En las tareas presentadas, damos al alumno la posibilidad de optar por un trabajo individual o colectivo. En el segundo caso, aparecerá a menudo el alumno como protagonista de un juego de "roles". De cualquier modo, la autenticidad de los materiales es evidente e incuestionable. La muestra que presentamos a continuación forma parte de la actividades concebidas como complemento a la Unidad 4 de *El Español en 1º*. Dejamos una puerta abierta a todas la sugerencias que amablemente el profesorado marroquí de Español quiera hacernos llegar.

Neus BUSTAMANTE  
Elvira MENEU  
*Asesoría Lingüística*

## **ACTIVIDADES**

### **El alcalde inauguró la exposición "El Belén Popular"**

**VOCABULARIO:**

inaugurar:	belenistas:
permanecer:	escoria:
belén:	musgo:
nacimiento:	exhibir:

**COMPRENSIÓN:**

¿Cuándo se ha inaugurado la exposición "El Belén Popular"?

¿Hasta cuándo va a permanecer abierta al público?

¿Dónde han instalado el belén que preside la exposición?

¿Cuántos nacimientos se exhiben en la exposición?

¿Cuántos visitantes han acudido el año pasado?

<b>RELACIONA:</b> visitar	navideño
belén	visitante
nacer	belenista
Navidad	nacimiento

<b>INDICA LOS CONTRARIOS:</b> organizar	abrir
entrar	pequeño

**TRANSFORMA SEGÚN EL MODELO:**

En este momento, el alcalde está (INAUGURAR) ..... la exposición. En estos momentos, el alcalde está **inaugurando** la exposición.

Los niños están (VISITAR)..... los belenes.

Los visitantes están (ACUDIR) ..... masivamente.

La exposición se está (CELEBRAR) .....en el Museo Municipal.

Los belenes están (MANTENER) .....la esencia cultural española.

## El alcalde inauguró la exposición "El Belén Popular"

El alcalde, José María Álvarez del Manzano, inauguró ayer la exposición "El Belén Popular", que, organizada por la Concejalía de Cultura. Permanecerá abierta al público en el Museo Municipal hasta mediados del mes de Enero.

Los más de cuarenta nacimientos que se exhiben han sido realizados por miembros de la Asociación de Belenistas de la capital. En el centro de la sala, un gran Belén realizado al modo más popular, con escoria y musgo, y por el que discurre un pequeño río con cascada incluida, preside la exhibición.

Durante la Navidad el pasado año acudieron 200.000 visitantes a la exposición de nacimientos que se celebró en el mismo Museo. Cada vez más, entran en nuestras Navidades tradiciones de otros países, como el árbol de Navidad, pero los nacimientos siguen manteniendo viva nuestra esencia cultural propia.

ABC 16 - 11 - 93 (Adaptación)

*¡Feliz Navidad!*

**Feliz  
Año  
Nuevo**

## BELÉN SUBTERRÁNEO EN EL METRO DE BILBAO

La boca de acceso a la futura estación de metro de San Nicolás, situada en el corazón del Casco Viejo bilbaíno, alberga desde ayer un nacimiento realizado en tamaño natural por la Asociación de Belenistas de Vizcaya. La inacabada estación sirve de gruta de acceso al belén. A una profundidad de veinte metros, San José, la Virgen y el Niño se sitúan en el hueco donde se va a instalar un ascensor que va a conectar la estación con el barrio alto de Begoña. El funcionamiento del metro está previsto para finales de 1995.

EL PAÍS 19 - 12 - 93 (Adaptación)

### CONSUMO

#### La gastronomía en Navidad

Los españoles gastan la mitad de la paga extraordinaria en los preparativos de las fiestas navideñas. El pavo, elemento tradicional en muchas mesas españolas durante la cena de Nochebuena, ha aumentado su precio en un 10% en relación con el año anterior. El marisco, que adornará las mesas el día de Navidad, puede ver aumentado su precio en un 53%, dada la fuerte demanda en estas fechas. Y los típicos turrónes también han subido considerablemente, a causa de las fuertes lluvias y heladas, que han hecho disminuir la cosecha de la

almendra, ingrediente indispensable en la fabricación del turrón.

#### Los Reyes Magos

Ya hace días que los niños españoles han escrito su carta a los Reyes Magos. Ahora, tienen que esperar hasta el 6 de Enero para saber si sus peticiones se cumplen o no. Al llegar la noche del día 5, los pequeños sacarán sus zapatitos al balcón y prepararán a los camellos de Sus Majestades agua para beber y algún alimento. Al levantarse el día 6, los niños van a correr por la casa para buscar sus regalos.

Las familias españolas hacen un gran esfuerzo económico para satisfacer las ilusiones de los más pequeños.

LAS PROVINCIAS 22 - 12 - 93 (Adaptación)

EXPERIENCIAS

## Belén subterráneo en el metro de Bilbao

### VOCABULARIO:

metro: tranvía o ferrocarril subterráneo o aéreo existente en grandes ciudades.

boca de metro: acceso al metro, o salida del mismo.

corazón del Casco Viejo: centro de la parte antigua de la ciudad.

albergar: hospedar, alojar.

gruta: caverna, cueva.

### VERDADERO O FALSO:

La futura estación de metro está en las afueras del Casco Viejo.

Las figuras del nacimiento son pequeñas.

Dentro de la gruta está el belén.

La estación no tiene ascensor.

El metro está funcionando ya.

### FÍJATE:

Inacabado: que **no** está acabado.

Subterráneo: que está **bajo** tierra.

in-

son prefijos

sub-

### AHORA TÚ

Transforma las siguientes palabras utilizando los prefijos **in-** o **sub-**:

completo: .....

título: .....

director: .....

posible: .....

paciente: .....

estable: .....

## CONSUMO

### La gastronomía en Navidad

#### COMPRENSIÓN:

Cita tres productos alimenticios típicos de la Navidad.

¿Cuánto gastan los españoles en los preparativos de esta fiesta?

¿Por qué sube el precio del marisco?

¿Para qué se usa la almendra en Navidad?

### Los Reyes Magos

Como acabas de leer en el artículo, en España el día 6 de Enero es un gran día para todos los niños. A continuación vas a escribir tú una carta a los Reyes Magos. ¿Qué les pedirías?

*Queridos Reyes Magos:*

*Soy un chico marroquí; estoy estudiando Español. Nuestro profesor nos ha explicado que ustedes traen regalos. Les envío una lista de cosas que me hacen falta:*

*Para jugar al fútbol necesito .....*

*Para llevar los libros al Instituto necesito .....*

*En mis ratos libres me gustaría leer .....*

*Un saludo muy afectuoso*

# ¿QUIÉN ES QUIÉN?

(FICHA PRÁCTICA DE EXPRESIÓN ORAL)

## FICHA DEL PROFESOR

**NIVEL:** Inicial.

**GRADO DE DIFICULTAD:** Bajo.

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

**OBJETIVOS:** Ejercitación de la comprensión y expresión oral y expresión escrita.

### CONTENIDOS:

- 1.- Funciones y nociones:
  - Descripción de personas: *El de pelo rizado, el que lleva gafas, el moreno, el que es moreno...*
  - Hablar de otros: *¿Quién es ...? / Es joven, moreno, simpático. Es Carlos / Tiene el pelo... / Lleva barba, gafas.*
  - Situar en el espacio: *El que está al lado, a la derecha / el de arriba, abajo.*
  - Petición de información.
2. Elementos morfosintácticos:
  - Presente de indicativo (*tener, ser, llevar...*)
  - La interrogación.
  - Adverbios (*arriba, abajo, derecha, izquierda...*)
  - Preposiciones (*junto, junto a, en...*)
  - Es + adjetivo (*es rubio, es moreno...*)
  - Interrogativos.
- 3.- Elementos léxicos:
  - Relacionados con el aspecto físico y el carácter de las personas: *rubio, joven, antipático, enfadado, triste...*
- 4.- Elementos culturales:
  - Los nombres propios masculinos en español (simples y compuestos).

### MECÁNICA DE LA TAREA:









A y B tienen cada uno una ficha (A1 y B1) en la que aparecen los mismos personajes, pero en distinto orden. A partir de un juego de preguntas y respuestas, tendrán que averiguar cómo están colocados en la ficha del compañero. Es imprescindible que los alumnos se oculten el contenido de las fichas.

Una vez averiguado esto y anotado en las fichas de trabajo (A2 y B2), añadirán una breve descripción del personaje.



**NOTA:** Las fichas de los alumnos, A2 y B2, deben estar en blanco. Damos aquí los nombres como referencia para el profesor.

M<sup>a</sup> Luisa AYALA  
Magdalena ROLDÁN  
Asesoras Lingüísticas

# ¿QUIÉN ES QUIÉN?

 JESÚS	 RAMÓN	 PEPE	 ALBERTO
 JUAN LUIS	 FELIPE	 CARLOS	 MIGUEL

A 1

 CARLOS	 JUAN LUIS	 JESÚS	 RAMÓN
 MIGUEL	 FELIPE	 ALBERTO	 PEPE

B 1

(Dibujos adaptados de Intercambio I)

## ¿QUIÉN ES QUIÉN?

<i>Moreno, con gafas, con bigote.</i> CARLOS	JUAN LUIS	JESÚS	RAMÓN
MIGUEL	FELIPE	ALBERTO	PEPE

**A 2**

<i>Moreno, pelo largo, con gafas.</i> JESÚS	RAMÓN	PEPE	ALBERTO
JUAN LUIS	FELIPE	CARLOS	MIGUEL

**B 2**



---

## La Asesoría informa...

**1º** • El pasado mes de mayo tuvimos el honor de recibir la visita del Subsecretario General del Ministerio de Educación, Sr. Gómez Secades, y del Secretario General Técnico, Sr. Pérez Iriarte, que recorrieron, junto con nuestro Consejero de Educación, Sr. Crespo Redondo, nuestras instalaciones y las del Instituto «Juan Ramón Jiménez» y se reunieron con todos los Asesores Lingüísticos destinados en Marruecos, con el fin de interesarse por nuestra labor y por las relaciones culturales y educativas entre Marruecos y España.

**2º** • Precisamente el desarrollo de estas relaciones bilaterales en materia educativa y cultural fue el tema de una Mesa Redonda, realizada en el salón de actos del Instituto «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca, en la que ilustres personalidades marroquíes y españolas debatieron acerca de este asunto. Además de las autoridades educativas españolas arriba citadas, en dicha Mesa figuraron la conocida hispanista Sra. Aziza Benani -recién nombrada Directora del Alto Comisariado para los Minusválidos- y el Ministro de Educación de Marruecos, Sr. Mohamed Knidiri.

**3º** • En el transcurso de esta sesión se hizo público el fallo del Premio «García Lorca» correspondiente al curso 1993-94, y se hizo entrega de los premios a los ganadores, que lo fueron en el orden que figura a continuación.

Primer Premio, Liceo «Moulay Idris» de Fez, por el trabajo titulado *García Lorca en Fez*.  
Segundo Premio, Liceo «Fatima Ezzahara» de Casablanca, por su *Homenaje a Federico García Lorca*.

Tercer Premio, Liceo «Fkih Tétouani» de Rabat, por *Federico García Lorca, dramaturgo*.

Cuarto Premio, Liceo «Abdelkrim El Khattabi» de Rabat, por *García Lorca y su época*.

Quinto Premio, Liceo «Oum El Banine» de Fez, por el trabajo titulado *Silencio*.

La convocatoria de este año versará sobre el tema *El estrecho, puente y frontera*.

**4º** • En el primer trimestre de 1995 comenzarán los Cursos de Metodología que, como cada año, promueve la Consejería de Educación de la Embajada de España, en colaboración con la Inspección de Español de Marruecos. Se desarrollarán en las localidades de Tánger, Tetuán (especialmente para profesores-alumnos de la E.N.S.), Fez, Mequinez, Jenifra y Casablanca.

---

**5º** • Durante el pasado curso se puso en marcha un Proyecto Experimental de Actividades Didácticas y Culturales, desarrollado en algunos liceos de Casablanca y Rabat. Ante el éxito de esta experiencia, fruto de la colaboración entre la Consejería de Educación y el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, se propone su ampliación a otros liceos de ambas ciudades y a diferentes localidades, para el presente curso 1994-95.

**6º** • Especialistas de la Universidad de Alcalá de Henares y del Instituto Cervantes están preparando la próxima emisión, a partir del mes de febrero de 1995 y dentro de la programación en lengua árabe de Radio Exterior de España, de un Curso de Español dirigido especialmente a los alumnos de todo el Magreb y de Oriente Medio. En su primera edición, tendrá una duración de cinco meses, se emitirá de lunes a viernes y estará dirigido a principiantes.

**7º** • Para atender las necesidades educativas de adultos y escolares españoles que no pueden ser recogidos en nuestra red de Centros Docentes, la Consejería de Educación ha puesto en marcha, desde el curso 1993-94, un Plan de Acción Tutorial desarrollado por dos Profesores Tutores. De entre sus objetivos destacamos la colaboración en el proceso de aprendizaje de los alumnos de Primaria y Secundaria, la asistencia a los españoles adultos desde la fase de alfabetización hasta la obtención del Título de Graduado Escolar o, en el futuro, del Certificado de Educación Secundaria Obligatoria y, finalmente, la propuesta de alternativas pedagógicas relacionadas con esta modalidad de enseñanza.

**8º** • En su línea constante de ampliar la cooperación educativa entre España y Marruecos, la Consejería de Educación de la Embajada de España ha aumentado el número de Asesores Técnicos Lingüísticos hasta un total de veinte, repartidos por el territorio marroquí y con dos grandes núcleos en Casablanca y Rabat. A ello habría que añadir la presencia de dos Asesores Pedagógicos en Rabat, desde el pasado curso, a fin de colaborar en la mejora constante de la enseñanza de nuestros Centros.

---

## RESEÑA

*Luḡat al-sahafa al-arabiyya. Árabe de prensa. Un método para la comprensión auditiva y escrita* (por) Juan Carandell Robusté, Ahmed Teziti y Jaime Sánchez Rutia.- Consejería de Educación. Embajada de España en Rabat, 1993, IV+131 pág. (30 x 25 cms.).

Los autores se han propuesto solucionar de modo rápido los problemas de los estudiantes cuando se enfrentan, por primera vez, con la lectura de los periódicos árabes. Para ello, a partir de cien artículos de prensa de los últimos años, los autores han realizado una estadística de las palabras que con mayor frecuencia aparecen en los mismos e, inspirándose en los trabajos de Landau (1959), han procedido a establecer un índice estadístico de las 1250 voces más citadas en la prensa actual. Si en su mayor parte corresponden con las recogidas por Landau, han aparecido otras nuevas (vg. *intifada*, en detrimento de *nazi*) que alteran la relación numérica entre las distintas raíces. La sustitución se ha hecho ateniéndose al rigor matemático y lógico que caracteriza a Carandell. Los *niveles* de frecuencia (inventariados entre las páginas 103 y 129) permiten hacerse una idea de las raíces que conviene memorizar primero.

Es lógico que que en un trabajo destinado a facilitar la lectura de la prensa árabe cotidiana la palabra «prensa», «anunciar» o «decir» sean frecuentísimas.

Los *niveles* establecidos son 1 (voces cuya frecuencia absoluta es igual o superior a 38); 2 (voces cuya frecuencia absoluta está comprendida entre 37 y 20); 3 (frecuencia comprendida entre 10 y 19) y 4 (voces con frecuencia absoluta menor de 10).

Los cien textos, enfrentados a su traducción castellana, han sido leídos por locutores de radio y están grabados en dos cassettes, con lo cual los estudiantes pueden seguir la audición con la correspondiente traducción, y así se consigue que pensamiento y palabra se sincronicen de un modo más rápido. Además, al pie de página figura el listado de las palabras empleadas.

En resumen: (la publicación texto y *cassette*) constituyen un excelente método para aprender rápidamente el árabe de los periódicos, siempre y cuando el estudiante tenga la voluntad suficiente, que hoy les suele faltar, para *memorizar* el contenido.

J. VERNET